

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
Российское психологическое общество**

**СИСТЕМОГЕНЕЗ  
УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Часть II**

*Материалы  
VIII всероссийской научно-практической конференции*

*19 - 20 ноября 2018 года*

**Ярославль  
2018**

УДК 159.9.; 159.9.019  
ББК 88.361 я 431; 88.4я431  
С 409

Печатается по решению редакционно-  
издательского совета ЯГПУ  
им. К. Д. Ушинского

**С 409 Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II. : материалы VIII всероссийской научно-практической конференции [19-20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. - 295 с.**

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2018.  
© Авторы материалов, 2018.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

М.Г. Абрамова	Учебные интересы как мотивационный механизм развития познавательных способностей младших школьников	11
Я.В. Анисимова	Развитие интеллектуальных операций посредством ментальной арифметики	12
Е.Д. Балашкина	Оценка уровня готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с нарушениями речи	15
А.М. Балыкина Н.А. Тихонова	Возрастные особенности использования интернет-технологий в информационно-компьютерной деятельности студентов	17
О.Н. Близнюк А.Н. Ундозерова	Электронные междисциплинарные комплексы как средство формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности	20
И.И. Бобылева	Формирование исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности посредством решения проектных задач	22
С.С. Бубнова	Ценностно-мотивационная сфера личности в рамках системогенетического подхода	24
В.М. Бызова Е.И. Перикова А.Е. Ловягина	Метакогнитивная включенность в структуру параметров организации учебной деятельности студентов	25
С.Г. Владимирова	Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников на занятиях по английскому языку	29
Г.И. Власова А.С. Турчин	Особенности оценивания эффективности учебно-дидактической литературы для детей старшего дошкольного возраста	31
В.А. Голкина	Социальная ситуация развития как фактор формирования психологической готовности к обучению	34
А.Р. Давудова Г.Х. Багандова	О некоторых подходах к изменению каузальной атрибуции достижений у детей на ранних этапах онтогенеза	37
А.В. Даркина	Оценка уровня готовности к обучению студентов СПО через использование технологии веб-квест на занятиях гуманитарного цикла	39
А.М. Двойнин	Понятие об академической честности обучающихся	42
Т.В. Зотова	Возрастные особенности мнемических способностей младших школьников	45
Т.В. Зотова Е.О. Будаева	Развитие мнемических способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ	48
Е.Г. Изотова	Саморегуляционный компонент в структуре учебной деятельности студентов	51

З.К. Исраилова Т.В. Огородова	Психическая саморегуляция спортсменов-подростков с доминированием левого и правого полушарий	54
Е.В. Калиткина Л.С. Петрунькина О.Ю. Камакина И.В. Кувашина	Психологические особенности готовности детей к школьному обучению Специфика социально одобряемого поведения младших школьников городских и сельских школ	56 59
Е.В. Карпова	Структура учебной деятельности младших школьников с разной успеваемостью	60
О.В. Кремезион	Психологические особенности учебного процесса при подготовке приемных родителей	63
С.В. Лазаревич	Деятельность педагога-психолога по развитию духовно-нравственных качеств дошкольников	66
С.А. Мищик	Педагогический анализ целостно-системной учебной деятельности	68
А.В. Морозов Л.Н. Самборская	Психология учебной деятельности и готовности к школе с позиции цифровизации современного образования	71
И.В. Пшеничнова	Системогенетический подход в исследовании проблемы адаптации первокурсников к обучению в вузе	75
Н.П. Реброва	Психофизиологические предпосылки школьной адаптации	77
О.М. Фалетрова Я.А. Соколова	Музыкально-дидактическая игра как средство социализации старшего дошкольника	80
И.В. Цыплякова	Оценка уровня психологической готовности к обучению в школе	82

### **ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

И.В. Антоненко И.Н. Карицкий	Типы социальной перцепции в организационных отношениях	87
И. В. Балашова	Открытое мышление: особенности и проблемы формирования	89
Н.А. Бахлова Е.В. Кряжева	Особенности психологической и учебной составляющих междисциплинарного диагностического комплекса у студентов-дизайнеров	91
О.В. Бочкарева	Развитие диалогического мышления студентов на основе моделирования психолого-педагогических ситуаций	94
О.С. Буторина Е.А. Рыльская	Развитие жизнеспособности будущих менеджеров в процессе проектирования инновационных стартапов	97
В.В. Вильчес-Ногерол	Профессиональное развитие и стили делового общения	99
Ю.Н. Зарубина	Инновационное мышление как основа успешности будущей профессиональной деятельности студентов вуза	101

Е.А. Иванов	Формирование предпосылок переговорной деятельности в процессе освоения конфликтологической компетентности курсантами вуза войск национальной гвардии	104
И.Н. Карицкий	Психологический инструментарий повседневности	106
М.М. Кашапов И.В. Серафимович Ю.В. Пошехонова Г.Ю. Базанова	Особенности метакогнитивных процессов в профессионализации врачей на основе системогенетического подхода	109
Л.В. Куклина	Особенности становления личностно-профессиональной компетентности преподавателей ведомственного вуза	112
В.А. Мазилев	Мышление и мысль	115
В.А. Мазилев Ю.Н. Слепко	Проблема педагогической одаренности	122
С.И. Малахова	Учебная деятельность и способности к обучению	127
Ю.Г. Мальцев	Роль субъектности в становлении профессионального «акме»	131
Ю.С. Мигунова В.И. Назаров	Особенности командно-управленческого взаимодействия младшего командного состава учебных подразделений вузов МЧС России	133
Е.Е. Михайлова	Герменевтический аспект коммуникативной компетентности современного студента	136
А.В. Морозов	Творческое мышление в профессиональной деятельности современного педагога высшей школы	139
Е.Ф. Нестер О.С. Кононович	Взаимосвязь креативности и стилей мышления у студентов педагогических специальностей	143
О.В. Павлицак	Ригидность при решении инсайтных задач пациентами с различными патопсихологическими паттернами	145
Т.М. Панкратова	Структура профессиональных компетенций социальных работников	147
А.В. Прудникова	Уровень конфликтности в подростковом возрасте	150
О.В. Ракитина	Представления студентов о задачах образовательной деятельности в области реализации индивидуальных образовательных маршрутов: анализ результатов фокус-групп	153
Е.В. Самаль	Формирование конфликтологической компетентности студентов-конфликтологов в процессе обучения в вузе: системогенетический аспект	156
И.В. Серафимович Е.А. Иванова Ю.Г. Баранова	К вопросу о мотивирующих факторах, влияющих на профессиональное развитие педагогов школы	159
С.Е. Сергеев	Значение эмпатии в регуляции профессиональной деятельности психолога	163

Ю.С. Смирнова	Психологический анализ ситуаций конфликта студентами: от житейской позиции к профессиональной рефлексии	165
Н.Э. Сольнин	Психологическая структура коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза	168
Г.А. Степанова М.Р. Арпентьева А.В. Демчук Ю.Р. Варлакова	Развитие креативности студентов с особыми образовательными потребностями	170
С.Ю. Флоровский	Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности и профессиональная направленность: взаимосвязь и взаимодействие на начальных этапах профессионального становления	173
К.А. Шавалева М.В. Башкин	Типы реагирования на межличностный конфликт студентов с различным уровнем выраженности внутриличностной конфликтности	176
И.А. Шияневская	Копинг-поведение руководителей в условиях совместной управленческой деятельности (на примере предприятий рыночного кластера)	179

## ПСИХОЛОГИЯ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.П. Афанасьева Л.П. Малиновская	Теоретические подходы к проблеме успешности учебной деятельности в современной общеобразовательной школе	185
А.С. Беляев	Применение игровых технологий на уроках музыки для развития познавательных процессов младшего школьника	187
А.И. Богатырева Е.М. Кравцова	Способность самоуправления и стрессоустойчивость старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ	189
О.С. Владимиров Е.В. Конева	Влияние компьютерных игр на психическое развитие в контексте школьной учебной деятельности	192
М.А. Донецкая	Особенности школьной мотивации у учеников 1 и 4 классов	195
Т.В. Зотова М.И. Пилипенко	Снижение успеваемости в пятом классе - проблема возраста или образовательной среды?	196
И.Н. Карицкий	Современные СМИ и социализация детей	200
А.И. Коротаева	Компоненты отношений родителей, воспитывающих младших школьников с ОВЗ	203
Е.В. Кряжева М.Ю. Виноградская	Эмпирическое исследование жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе	205
М.А. Лученкова	Взаимосвязь школьной тревожности и прокрастинации у подростков	208
А.В. Невзорова И.И. Смирнова	Индивидуальный подход к решению проблемы неуспеваемости в учебной деятельности младших школьников	210

Г.Д. Немцова	Структурно-динамические характеристики мотивационной направленности обучающихся подросткового возраста	212
М.Г. Никитская	Связь направленности личности с направленностью учебной деятельности	215
Ш.А. Рахимова	Коррекция вербального интеллекта у детей с задержкой психического развития с помощью дидактических игр (на примере 4-х классов)	218
А.В. Салов	Формирование профессиональных интересов у детей с интеллектуальной недостаточностью с учетом их психологических особенностей	221
С.Л. Свешникова	Сбалансированная временная перспектива как условие успешной социально-психологической адаптации старшеклассников	223
Н.П. Синеок	Моделирование как учебное средство и действие	225
Ю.Н. Слепко	Развитие школьной учебной деятельности в младшем школьном возрасте	227
М.В. Соколова	Системогенез подготовки студентов педагогического вуза к школьной учебной деятельности в музее	231
С.А. Томчук Ю.Л. Румянцева	Кинезитерапия как средство коррекции психоэмоционального состояния младших школьников	232
О.М. Фалетрова З.И. Кузина	Способы коррекции речевых нарушений младших школьников на занятиях логоритмикой	234
М.Р. Хакимова	Роль интеллектуальных операций в продуктивности мышления младших школьников	237
В.В. Хомич В.Ю. Зуб А.В. Кульба	Психолого-педагогическое сопровождение виктимных учащихся в образовательной среде	240
В.Д. Шадриков О.В. Борисова	Педагогическое оценивание в структуре урока	243
К.В. Шалаев	Психологические механизмы саморегуляции целеполагания старших школьников	245

---

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ**

---

Н.А. Александрова	Развитие познавательных способностей у детей с ЗПР: консультативный контекст	251
Е.Н. Башкирова	Тренинговые упражнения на практических занятиях по психологии	253
С.С. Бубнова	Принципы, методы и процедура психологической проблемы профессиональной консультации	255

Е.О. Вертушенкова	Информационное консультирование родителей по влиянию интернет-общения на развитие общих способностей у младших школьников	258
Л.В. Гаврилова	Психологическое консультирование студентов-практикантов в области личностных качеств педагога	261
Э.Н. Гилемханова	Системогенез зависимого поведения (на примере сравнительного анализа корреляционных плеяд подростков с различным уровнем аддикции)	264
О.С. Ковальская	Старшеклассник на пороге взрослой жизни: особенности ценностных ориентаций и совладающего поведения	267
А.А. Королева Е.В. Сафарова	Организация службы медиации в ДОО	270
И.П. Кутянова	Организация системы психологической помощи зависимым, страдающим зависимостью, в том числе несовершеннолетним гражданам, с применением принципов кейс-менеджмента	272
П.Н. Лысюченко	Специфика психологического консультирования беременных женщин	274
Н.В. Марьясова	Профессиональное консультирование в фокусе психологической помощи при карьерном росте молодого специалиста современной библиотеки	277
Н.А. Мишечкина	О психологическом консультировании учителей начальных классов по вопросам развития воображения младших школьников	280
Е.И. Петанова	Системогенез в организации профилактики нарушений жизнестойкости преподавателей вуза	282
Г.А. Суворова В.Э. Турубара	Психологическое консультирование родителей по развитию общих способностей у первоклассников	285
М.Н. Шарафутдинова	Тест психологической готовности к управлению для старшеклассников как инструмент профориентационной и личностной диагностики	288
И.С. Шемет С.С. Шемет В.И. Парфентьев	Учет натального фактора в профессиональном консультировании юных спортсменов	290
<b>Принятые в издании сокращенные наименования учреждений</b>		<b>293</b>



# **ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ**



## УЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.Г. Абрамова

ст. преп. кафедры психологии младшего школьника ФНО Института детства МПГУ  
педагог-психолог, учитель начальных классов Школа № 1694 «Ясенево»  
Россия, Москва

**Аннотация.** Учебный интерес рассматривается как разновидность познавательного интереса. Познавательный интерес выступает в качестве мотивационного механизма развития познавательных способностей младших школьников. В статье представлены ранжированные по степени интереса для четвероклассников списки учебных предметов.

**Ключевые слова:** интерес, познавательный интерес, учебный интерес, учебная деятельность, учебный предмет.

Комплексное изучение психических свойств человека предполагает выделение в их структуре функциональных, операционных и мотивационных механизмов. На ранних стадиях развития психической функции функциональные механизмы реализуют филогенетическую программу, определяются возрастными и индивидуальными особенностями человека как индивида. Операционные механизмы формируются гораздо позже функциональных механизмов, составляющих их основу, и характеризуют человека как субъекта деятельности. Мотивационные механизмы определяют «направленность, селективность и напряженность» проявлений психической функции [1]. Они обуславливают ход развития психической функции и относятся к характеристике человека как личности.

В концепции В.Д. Шадрикова структура способностей рассматривается как результат интеграции трех типов механизмов – функциональных, операционных и регуляционных (мотивационных, волевых, эмоциональных). Функциональные механизмы отвечают способностям индивида, операционные механизмы соответствуют способностям субъекта деятельности, регуляционные механизмы проявляются на личностном уровне способностей [3]. Мотивы личности, её установки, склонности и познавательные интересы оказывают регулирующее воздействие на функциональные и операционные механизмы. Познавательные способности младших школьников развиваются в ходе освоения и реализации учебной деятельности. Учебная деятельность понимается как специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности [2].

В качестве реально действующих побудителей учебной деятельности в младшем школьном возрасте может выступать интерес к объекту деятельности, а также к процессу и результату деятельности. Интерес представляет собой эмоционально-познавательное отношение к предмету или к деятельности, при благоприятных условиях переходящее в эмоционально-познавательную направленность личности. Познавательный интерес можно определить как потребность в знании, ориентирующем человека в действительности, потребность в понимании сущности и причин явлений действительности.

Учебные интересы рассматриваются как разновидность познавательного интереса, интерес к дисциплинам, изучаемым в школе. Учебный интерес характеризует эмоциональное отношение школьника к учебному предмету, возникает и развивается в процессе учебной деятельности. Учебный интерес представляет собой активную избирательную направленность личности, эмоционально насыщенную, связанную с волевыми качествами, нацеленную на углубление и расширение знаний и в итоге на овладение определенными учебными предметами.

В младшем школьном возрасте учебные интересы направлены на само содержание учебной деятельности и развиваются в процессе ее освоения и формирования.

В нашем экспериментальном исследовании было показано, что в четвертом классе школьники уже осознают собственное определенное избирательное отношение к учебным предметам: все опрошенные учащиеся смогли однозначно назвать наиболее интересные для себя учебные предметы.

В исследовании мы поставили задачу выяснить, какие школьные предметы современные ученики начальных классов считают самыми интересными для себя. Было проведено анкетирование среди четвероклассников. Всего было опрошено 144 ученика четвертых классов в возрасте 10-11 лет, из них 68 мальчиков и 76 девочек.

Детям было предложено следующее задание: «Назови школьные предметы, которые кажутся тебе самыми интересными». Ранжированный по степени интереса список учебных предметов выглядит так: 1. Математика (56,94% от числа всех опрошенных учащихся). 2. Окружающий мир (39,58%). 3. Физкультура (34,03). 4. Литературное чтение (30,56%). 5. Русский язык (29,86%). 6. Английский язык (28,47%). 7. Технология (26,39%). 8. Изобразительное искусство (23,61%). 9. Основы религиозных культур и светской этики (15,08%). 10. Информатика 11,11%). 11. Музыка (8,33%). В целом большинство опрошенных четвероклассников самым интересным предметом для себя считают математику. На втором месте – окружающий мир, на третьем месте – физкультура. Меньше всего опрошенных младших школьников считают наиболее интересными музыку, информатику и ОРКСЭ.

Ранжированный список самых интересных для мальчиков предметов следующий: 1. Математика. 2. Физкультура. 3. Окружающий мир. 4. Английский язык. 5. Русский язык. 6. Технология. 7. Литературное чтение. 8. Информатика. 9. Изобразительное искусство. 10. Основы религиозных культур и светской этики. 11. Музыка. Для мальчиков наибольший интерес представляет математика. На втором месте физкультура, на третьем – окружающий мир. Меньше всего интересны для мальчиков музыка, ОРКСЭ и изобразительное искусство. Ранжированный список самых интересных предметов для девочек: 1. Математика. 2. Литературное чтение. 3. Окружающий мир. 4. Русский язык. 5. Изобразительное искусство. 6. Технология. 7. Английский язык. 8. Физкультура. 9. Основы религиозных культур и светской этики. 10. Музыка. 11. Информатика.

Большинство девочек также назвали математику среди наиболее интересных предметов, но на втором месте у девочек литературное чтение, в то время как у мальчиков чтение не вошло в тройку наиболее интересных учебных дисциплин. На третьем месте у девочек окружающий мир.

Как показывают результаты опроса, самый интересный предмет как для мальчиков, так и для девочек, – это математика. Окружающий мир также является интересным для многих школьников и школьниц. Физкультура интересует больше мальчиков, чем девочек. Для девочек больший интерес по сравнению с мальчиками представляет литературное чтение, а также изобразительное искусство.

Таким образом, выявлено расхождение в учебных интересах между мальчиками и девочками: мальчики по сравнению с девочками больше интересуются физкультурой и иностранным языком, а девочек больше интересуют литературное чтение и изобразительное искусство. Анализируя полученные результаты, можно предположить, что содержательный потенциал ряда учебных дисциплин используется недостаточно в плане формирования интереса к предмету. Кроме того, требуется пересмотр методических подходов к преподаванию определенных предметов начального образования. Знание интересов школьников к отдельным учебным предметам необходимы учителю для раскрытия личностного смысла учения у учащихся [4].

#### **Библиографический список**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Нижегородцева Н.В. / Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль, 2015.
3. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010.
4. Шадриков В.Д. Педагогическое оценивание / В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова. - М.: Университетская книга, РИДРос НОУ, 2018. - 156 с.

УДК 159.9

### **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ**

**Я.В. Анисимова**

бакалавр факультета начального образования МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье сделана попытка раскрыть суть недавно появившегося современного подхода к изучению арифметических действий с помощью ментальной арифметики. Обозначена возможность развития интеллектуальных операций у детей на занятиях ментальной арифметикой.

**Ключевые слова:** ментальная арифметика, Менар, абакус, интеллектуальные операции.

В последние годы ментальная арифметика (Менар) в России набирает всё большую популярность. Что такое Менар? Очередное модное веяние, успешная бизнес-идея или реально действующий инструмент развития интеллекта? Попробуем разобраться. Ментальная арифметика - это система, благодаря которой дети быстрее развивают свой творческий потенциал, учатся решать сложные математические задачи в уме, без использования калькулятора. В процессе обучения задействованы различные виды деятельности, например, счет с помощью абакуса.

Абакус - вычислительный инструмент, который начали использовать в Китае, Европе и России за много лет до появления арабской письменности. Точное место происхождения не установлено. На сегодняшний день абакус представляет собой деревянную рамку с косточками, переключателем и спицами. В древности вместо косточек использовали камни или фасоль.

Прямое назначение данного вычислительного прибора – обучение основным арифметическим операциям: сложению, вычитанию, умножению и делению. Но абакус предполагает и более сложные вычисления, существует возможность работы с дробями и извлечения квадратных корней.

Несмотря на то, что на сегодняшний день общество отдаёт предпочтение работе на калькуляторе, в некоторых странах все ещё используют абакус для бытовых целей и обучают детей счету на нем. С помощью абакуса могут производиться расчеты с большой скоростью, поскольку человек проецирует прибор в воображении, мысленно представляя перестановку косточек. В итоге требуется только записать ответ.

Счет в уме способствует развитию внимания, памяти, улучшает скорость реакции. В Китае, Японии, Индии школьники записываются на специальные образовательные курсы, где их учат выполнять сложные вычисления в уме, используя воображаемые счёты. Ученики после длительных практических занятий учатся представлять счёты в уме и выполнять различные арифметические операции.

Счёт на абакусе сочетает в себе разные виды деятельности: тактильный, касание счетов; двигательный, перемещение косточек по спицам; вычислительный, счёт и представление образа.

Были проведены международные исследования, где ученые подтвердили пользу ментальной арифметики. В Великобритании в 2007 году провели исследование по обучению ментальной арифметик среди 3185 детей в возрасте от 7 до 11 лет. В результате систематических занятий дети улучшили свои показатели не только по математике, но и по другим предметам. [2; с. 694-696]

В Китае было проведено исследование влияния Менара на память детей. Было выявлено значительное улучшение визуальной памяти у учеников. [3; с. 450-457]

В Индии с 2002 по 2004 гг. было проведено исследование «Оценка памяти учащихся после курсов ментальной арифметики». В исследовании приняли участие 50 детей в возрасте от 5 до 12 лет. Данный курс Менара повлиял на улучшение у всех испытуемых детей зрительной и слуховой памяти, также повысилась концентрация внимания. [4; с. 225-233]

По мнению Л. С. Выготского, любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне, в деятельности. Это процесс получил название интериоризации. В связи с тем, что ментальная арифметика происходит изначально с помощью абакуса, она обеспечивает более успешный счёт в уме.

Современные вариативные системы и программы в начальной школе (система развивающего обучения Л.В. Занкова, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) созданы авторскими коллективами с учетом психологических особенностей младшего школьника. Одна из таких особенностей – направленность обучения в первом классе не столько на развитие логического мышления, сколько на совершенствование наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Первоклассник должен много работать с моделями, он намного лучше усваивает знания в процессе наглядной деятельности, в непосредственно самостоятельной практической работе. Обучение на абакусе является именно такой деятельностью. Таким образом, обучение счету проходит легче и плодотворнее.

В процессе обучения задействованы различные области мозга, одновременно развиваются два полушария. Это связано с тем, что для счета ребёнок использует обе руки, передвигая косточки, соответственно использует и развивает два полушария мозга. Развитие моторики способствует активизации деятельности всего мозга в целом, а не отдельных его участков. Занятия ментальной арифметикой могут развивать интеллектуальные операции.

Под интеллектуальными операциями В.Д. Шадриков понимает «осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач стоящих перед индивидом. Это познание осуществляется через познавательные процессы». [1; с. 465]

Рассмотрим основные интеллектуальные операции. Простыми односоставными операциями являются анализ, синтез и абстрагирование. Анализ - разложение целого на составляющие части. Синтез –

соединение компонентов в единое. Абстрагирование – это мыслительная деятельность, направленная на получение абстракций – идеальных (не существующих в действительности) предметов, которыми могут быть как отдельно взятые представления, категории, понятия, теории и другие, так и их системы.

Простыми составными операциями являются сравнение, классификация, конкретизация, группировка, ассоциация, обобщение, рассуждение, суждение, умозаключение, различение, сопоставление, систематизация, обоснование, категоризация, кодирование, идентификация [1; с. 523]

Суть сравнения состоит в установлении сходства и различия сопоставляемых предметов. Классификация – это распределение каких – либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определённых общих признаков. Конкретизация – это мыслительная операция, которая односторонне фиксирует ту или иную сторону предмета вне связи с другими сторонами. Группировка – разбиение материала на группы, по каким – либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта и т.д.). Ассоциация – установление связей по сходству, смежности или противоположности и т.д. Обобщение – получение более широкого понятия или образование нового понятия. Рассуждение - это работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности. Основными видами рассуждения являются *обоснование* и *умозаключение*. Суждение - является одной из основных интеллектуальных операций. В суждении устанавливается связь между понятиями, будучи выраженным в словах оно называется предложением. Как правило, в суждении что – то утверждается или отрицается. Умозаключение раскрывает ту систему суждений, которая из них следует. В *умозаключении* из двух или более суждений с необходимостью выводится *новое* суждение. Сопоставление - схоже с сравнением, это процесс нахождения сходства и различий между объектами. Различение - способность воспринимать различия между двумя и более объектами. Систематизация - это структурирование, разложение на определённые группы элементов внутри различных классов. Обоснование - это мыслительный процесс, основанный на использовании определенных знаний, с целью регламентировать пояснение, приведение аргументов, определение каких-либо действий. Категоризация - это операция, основанная на отнесении какого-либо объекта, действия и т.д. к определенной категории. Идентификация - процесс распознавания, определения чего-либо или кого-либо.

Во время занятий ментальной арифметики у учащихся, посредством использования абакуса, развиваются следующие интеллектуальные операции: аналогия, синтез, анализ, сравнение, обоснование, понимание, решение задачи.

Педагог демонстрирует учащимся, как правильно проводить вычислительные операции на абакусе, как избежать ошибок и т.д. Ученики используют при обучении вспомогательные карточки для выполнения различных арифметических действий. Во время данных упражнений развиваются сразу несколько интеллектуальных операций: анализ, синтез, аналогия, сравнение. Во время работы на счетах происходит объединение разрозненных понятий в единое представление об арифметических операциях, то есть происходит соединения ранее полученных знания в понимание того, что означают понятия “сложение”, “вычитание”, “умножение”, “деление”. Сравнивая состав чисел с помощью абакуса, дети учатся находить сходство и различие наглядным способом, перебирая косточки. Интеллектуальная операция «обоснование» развивается в период, когда учащиеся на практике демонстрирует полученный результат. С помощью косточек они аргументировано доказывают, что “ $2+2=4$ ”, а не “5”, используя ранее полученные знания.

Понимание - это процесс нахождения ответа на вопросы, поставленные познающим. [1; с. 504]. Ученик в период обучения постоянно сталкивается с проблемами, которые заставляют его искать решения и ответы. Для того чтобы научиться решать задачи, понимать их структуру, необходимо сформировать учебные умения. Для решения учебных задач используются необходимые процедуры и операции, о которых определенно знает учитель. И его задача заключается в том, чтобы создать условия, которые помогут найти ученику это процедуры и операции.

Арифметические операции состоят из определенных последовательных действий, с которыми ученики знакомятся на протяжении всей начальной школы и далее улучшают и развивают полученные навыки. Ментальная арифметика раскрывает процесс арифметических действий, то есть наглядно демонстрирует, как происходят арифметические операции. Ученик наглядно наблюдает и детально рассматривает выполнение и содержание каждой операции. Менар позволяет лучше усвоить и запомнить алгоритмы арифметики и способствует развитию понимания как интеллектуальной операции.

### Библиографический список

1. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009.

2. Lunn R., Irwing P. (2008) Effect of Abacus training on the intelligence of Sudanese children. // Personality and Individual Difference. November 2008, P. 694-696.
3. Min-Sheng Chen, Chang-Tzu Wang. Effect of the mental abacus training on working memory for children. // Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers 09/2011; 28(6): P. 450-457
4. Bhaskaran M., Sengottaiyan A., (2006). Evaluation of Memory in Abacus Learners. Indian J Physiol Pharmacol, 50 (3), P. 225-233.

УДК 376.36(045)

## ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.Д. Балашкина  
магистрант МГПИ  
Россия, Саранск

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями. Предложены и описаны методики для оценки интеллектуальной готовности детей к школьному обучению.

**Ключевые слова:** готовность к обучению, дошкольный возраст, нарушения речи.

Готовность ребенка к школьному обучению представляет собой целостную систему свойств и качеств, которые характеризуют достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития. Именно понятие «готовность к обучению» является предметом многочисленных исследований отечественных ученых Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьева и др. [3]

Психологическая готовность ребенка к школе является одним из значимых результатов психического развития в период дошкольного детства [5]. Н. И. Гуткина определяет психологическую готовность как необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка, обязательный для освоения школьной программы в процессе обучения [1].

С. Е. Иневаткина отмечает, что для детей с нарушениями речи характерны специфическое протекание познавательных процессов: наблюдается неустойчивость внимания, особенно на словесный раздражитель, более низкий уровень произвольности, повышенная отвлекаемость детей. Отмечается снижение уровня памяти, при этом снижен уровень, как кратковременной памяти, так и отсроченного воспроизведения материала. Однако сохранены возможности логического и слухового запоминания. Также у данной категории детей наблюдается недостаточная готовность к интеллектуальному усилию и недостаточная сформированность основных мыслительных операций. [2].

Для оценки интеллектуальной готовности детей с нарушениями речи к школьному обучению необходимо иметь представление об уровне развития их внимания, мышления и памяти. Рассмотрим исследование каждого познавательного процесса подробно.

Внимание – это процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом [4]. Укажем особенности развития внимания в дошкольном возрасте: значительно возрастает его концентрация, объем и устойчивость; складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов; внимание становится опосредованным; появляются элементы слеппроизвольного внимания.

Для исследования внимания используется методика «Корректирующая проба». Цель: определение продуктивности и устойчивости внимания. Ход исследования: Испытуемому показывают рисунок. На нем в случайном порядке даны изображения простых фигур: грибок, домик, мяч, цветок. Исследователь дает команду зачеркивать определенные предметы, изображенные на рисунке. Инструкция: «Услышав команду «начинай» зачеркни все мячи на этом рисунке и так до тех пор, пока я не скажу слово «стоп». Далее ты получишь задание зачеркивать другие предметы». Обработка и оценка результатов: 4 балла – испытуемый справился с заданием самостоятельно; 3 балла – испытуемый справился с заданием после направляющей помощи педагога; 2 балла – испытуемый справился с заданием после обучающей помо-

щи педагога; 1 балл – испытуемый с заданием не справился даже после многократного обучения педагога. Выводы об уровне развития: 4 балла – продуктивность внимания высокая, устойчивость внимания высокая; 3 балла – продуктивность внимания средняя, устойчивость внимания средняя; 2 балла – продуктивность внимания низкая, устойчивость внимания низкая; 1 балл – продуктивность внимания крайне низкая, устойчивость внимания крайне низкая.

Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [4].

Для дошкольников и младших школьников характерен наглядно-образный вид мышления, при котором мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Для исследования мышления: «Исключение четвертого лишнего», «Времена года», «Обобщающие понятия».

Методика «Исключение четвертого лишнего». Цель: исследовать процессы образно-логического мышления. Ход исследования: Ребенку предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы. Он должен внимательно посмотреть на картинки и выявить лишнюю картинку. На решение задачи отводится 3 минуты. Инструкция: «Определите, какой предмет и почему является лишним». Оценка результатов: 4 балла – испытуемый справился с заданием самостоятельно; 3 балла – испытуемый справился с заданием после направляющей помощи педагога; 2 балла – испытуемый справился с заданием после обучающей помощи педагога; 1 балл – испытуемый с заданием не справился даже после многократного обучения педагога. Шкала оценки результатов данной методики будет совпадать с предложенной ниже методикой «Обобщающие понятия». Выводы об уровне развития: 4 балла – высокий уровень образно-логического мышления; 3 балла – средний уровень образно-логического мышления; 2 балла – низкий уровень образно-логического мышления; 1 балл – крайне низкий уровень образно-логического мышления.

Методика «Обобщающие понятия». Цель: выявление уровня овладения обобщающими словами. Ход исследования: Исследователь показывает ребенку ряд картинок и просит назвать их одним словом (птицы, транспорт, фрукты, животные). Инструкция: «Назови одним словом предметы, изображенные на картинке». Выводы об уровне развития: 4 балла – высокий уровень овладения обобщающими понятиями; 3 балла – средний уровень овладения обобщающими понятиями; 2 балла – низкий уровень овладения обобщающими понятиями; 1 балл – крайне низкий уровень овладения обобщающими понятиями.

Методика «Времена года». Цель: выяснение уровня сформированности представлений о временах года (уровня наглядно – образного мышления). Ход исследования: перед испытуемым раскладываются четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребенка просят определить на предложенных картинках время и объяснить почему он так думает. Инструкция: «Какое время года изображено на картинке? Почему ты так считаешь?». Оценка результатов: 4 балла – понимает задание, уверенно соотносит изображения всех времён года с их названиями; 3 балла – понимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времён года с их названиями (зима и лето); 2 балла – понимает задание, но не соотносит изображение времён года с их названиями, т. е. не сформированы временные представления, но после обучения может выделить картинки с изображением зимы и лета; 1 балл – не понимает цели, перекладывает картинки. Выводы об уровне развития: 4 балла – высокий уровень наглядно-образного мышления; 3 балла – средний уровень наглядно-образного мышления; 2 балла – низкий уровень наглядно-образного мышления; 1 балл – крайне низкий уровень наглядно-образного мышления.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненно-го опыта. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них – деление памяти по времени сохранения материала, другое – по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти [4].

Для исследования памяти у старших дошкольников используют методику «Запомни 5 картинок». Цель: исследовать процесс кратковременной комбинированной памяти. Ход исследования: испытуемому предъявляется 5 картинок, он должен посмотреть внимательно на них, назвать что на них изображено и запомнить. После этого исследователь прячет картинки. Ребенок должен назвать картинки, которые запомнил. Инструкция: «Запомни что изображено на картинках. А теперь назови, какие ты за-



помнил». Оценка результатов: 3 балла – запомнил 5 картинок; 2 балла - запомнил 4 - 3 картинки; 1 балл - запомнил 2 картинки или меньше. Выводы об уровне развития: 3 балла – высокий уровень кратковременной комбинированной памяти; 2 балла – средний уровень кратковременной комбинированной памяти; 1 балл – низкий уровень кратковременной комбинированной памяти.

Таким образом, готовность к школьному обучению рассматривается как необходимый уровень общего развития ребенка, обязательный для освоения школьной программы в образовательном процессе. Однако, для детей с нарушениями речи характерны специфические особенности развития внимания, памяти, мышления. Поэтому, для оценки школьной готовности детей с речевыми нарушениями предложены методики определения состояния познавательных процессов.

### **Библиографический список**

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина.– М.: Академический Проект, 2000. -184 с.
2. Иневакина, С. Е. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи [Электронный ресурс] / С. Е. Иневаткина, Е. Е. Форкина // Проблемы современного педагогического образования. – № 59-3. – 2018. – С. 332-336.
3. Леонтьев? А.Н., Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев. - М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. - 144с.
4. Немов, Р. С. Основы общей психологии : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
5. Сергеева, А. В. Готовность к школьному обучению детей с нарушениями речи / А. В. Сергеева // «Научные исследования: теория, методика и практика», IV Международная научно-практической конференция (2018, Чебоксары) [Электронный ресурс]. IV Международная научно-практической конференция «Научные исследования: теория, методика и практика», 29 января 2018 г., г. Чебоксары (Россия): [материалы] / Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. – С. 121-122.

УДК 159.9

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**А.М. Балыкина**

заведующая кафедрой основ математики и информатики РосНОУ  
Россия, Москва

**Н.А. Тихонова**

бакалавр Института информационных систем и инженерно-компьютерных технологий РосНОУ  
Россия, Москва

**Аннотация:** в данной статье рассмотрена зависимость использования студентами компьютерных и интернет технологий для обучения от возрастных особенностей. Широко известно пристрастие современной молодежи к различного рода гаджетам. Причем эмпирическим путем доказано, что зависимость использования интернет технологий с целью общения в социальных сетях, он-лайн игр, просмотра фотографий друзей и т.д. обратно пропорционально связана с возрастом индивида.

**Ключевые слова:** интернет-технологии, студенты, информационно-компьютерная деятельность.

В нашем эмпирическом исследовании были рассмотрены возрастные особенности студентов в их профессиональной деятельности [1]. Для этого необходимо составить выборку, состоящую из двух групп. Первую испытуемую группу составили студенты 1 курса всех форм обучения, вторая группа – это студенты-выпускники, обучающиеся на 4 курсе. В среднем выборка составила 285 человек по 1 курсу обучения и 182 человека по 4 курсу в 12 группах. Каждому студенту было предложено пройти опросник, состоящий из 10 вопросов (таблица 1). После прохождения опросника, были подсчитаны баллы и согласно инструкции интерпретирован результат. Все полученные данные были занесены в таблицу 3 и таблицу 5. С помощью методов математической обработки информации, используя корреляционный анализ и критерий Стьюдента, результаты исследования были помещены в таблицы 3 и 5.

Таблица 1.

№	Вопросы	Ответ				
		1	2	3	4	5
1.	Как часто вы используете интернет для поиска учебной литературы?	1	2	3	4	5
2.	Как часто вы используете интернет для самообразования?	1	2	3	4	5
3.	Как часто вы ищите в интернете информацию для решения профессиональных задач?	1	2	3	4	5
4.	Как часто вы ищите дополнительную информацию по интересующему вас предмету (учебному)?	1	2	3	4	5
5.	Как часто вы используете интернет для принятия участия в конкурсах/грантах для вашего направления?	1	2	3	4	5
6.	Как часто вы используете интернет для проведения досуга (онлайн-игры)?	1	2	3	4	5
7.	Как часто вы используете интернет для просмотра роликов развлекательного характера?	1	2	3	4	5
8.	Как часто вы используете интернет для общения?	1	2	3	4	5
9.	Как часто вы используете интернет для поиска развлекательных заведений?	1	2	3	4	5
10.	Как часто вы используете интернет для чтения художественной литературы?	1	2	3	4	5

Студенты 1 курса

Таблица 2

Форма обучения	Количество человек в группе	Количество человек		
		использующих интернет в учебных целях	использующих интернет для развлечения	не использующих интернет
очная	32	12	18	2
очная	28	10	17	1
очная	29	11	17	1
очная	27	10	15	2
очно-заочная	15	6	8	1
очно-заочная	18	8	9	1
очно-заочная	19	8	10	1
очно-заочная	14	4	8	2
заочная	25	9	15	1
заочная	24	10	13	1
заочная	28	11	15	2
заочная	26	9	15	2

Было выполнено: 1) Ранжирование значений А (количество человек в группе) и В (количество человек, использующих интернет для развлечения). Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»; 2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d); 3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d<sup>2</sup>); 4) Подсчитана сумма квадратов; 5) Произведен расчет коэффициента ранговой

корреляции r<sub>s</sub> по формуле: 
$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$
 6) Определены критические значения.

Обработка результатов опроса студентов 1 курса

Таблица 3

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d <sup>2</sup>
1	32	12	18	12	0	0
2	28	9.5	17	10.5	-1	1
3	29	11	17	10.5	0.5	0.25
4	27	8	15	7.5	0.5	0.25
5	15	2	8	1.5	0.5	0.25
6	18	3	9	3	0	0
7	19	4	10	4	0	0
8	14	1	8	1.5	-0.5	0.25
9	25	6	15	7.5	-1.5	2.25
10	24	5	13	5	0	0
11	28	9.5	15	7.5	2	4
12	26	7	15	7.5	-0.5	0.25
Суммы		78		78	0	8.5

Исходя из корреляционного анализа гипотеза отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

.Студенты 4 курса

Таблица 4

Форма обучения	Количество человек в группе	Количество человек,		
		использующих интернет в учебных целях	использующих интернет для развлечения	не использующих интернет
очная	18	11	7	0
очная	15	10	4	1
очная	16	11	4	1
очная	19	13	4	2
очно-заочная	12	9	2	1
очно-заочная	10	7	2	1
очно-заочная	11	7	3	1
очно-заочная	12	8	2	2
заочная	18	12	5	1
заочная	17	10	6	1
заочная	15	10	3	2
заочная	19	11	6	2

Обработка результатов опроса студентов 4 курса

Таблица 5

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d <sup>2</sup>
1	18	9.5	11	9	0.5	0.25
2	15	5.5	10	6	-0.5	0.25
3	16	7	11	9	-2	4
4	19	11.5	13	12	-0.5	0.25
5	12	3.5	9	4	-0.5	0.25
6	10	1	7	1.5	-0.5	0.25
7	11	2	7	1.5	0.5	0.25
8	12	3.5	8	3	0.5	0.25
9	18	9.5	12	11	-1.5	2.25
10	17	8	10	6	2	4
11	15	5.5	10	6	-0.5	0.25
12	19	11.5	11	9	2.5	6.25
Суммы		78		78	0	18.5

Исходя из корреляционного анализа гипотеза отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

В результате использования корреляционного анализа была установлена статистическая зависимость между количеством студентов, обучающихся на 1 курсе, и количеством выбранных из них человек, использующих интернет технологии для развлечения [2]. А также математическая обработка информации показала наличие статистической зависимости между количеством студентов, обучающихся на 4 курсе, и количеством выбранных из них студентов, использующих интернет технологии с целью обучения [3].

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза оказалась значимой и достоверной. То есть использование интернет ресурсов с целью обучения более присуще студентам 4 курса, а для развлечения интернет технологии используют в основном студенты 1 курса [4].

В ходе эмпирического исследования было установлено и опытным путем доказано наличие возрастной зависимости индивидов в использовании и применении интернет-технологий в информационно-компьютерной деятельности.

#### Библиографический список

1. Арестова, О.Н., Бабанин, Л.Н., Войскунский, А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Сер.14.1996. Вып.4.

2. Арестова, О.Н., Бабанин, Л.Н., Войскуновский, А.Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000, 431 с.
3. Бабаева, Ю. Д., Войскунский, А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журн. 1998. Т. 19 №1. С.89-100.
4. Бабаева, Ю.Д., Войскунский, А.Е., Смыслова, О.В. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000, 431 с.

УДК 355.37

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**О.Н. Близнюк**

ст.преп. кафедры автоматики и вычислительных средств ЯВВУ ПВО  
Россия, Ярославль

**А.Н. Ундозерова**

к.п.н., доцент ЯВВУ ПВО  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассмотрена структура готовности выпускников высших учебных заведений к профессиональной деятельности. Приведены результаты педагогических экспериментов по формированию информационной культуры курсантов и повышению уровня мотивации курсантов к изучению дисциплин профессионального цикла. Приведена модель электронного междисциплинарного учебно-методического комплекса, который предлагается использовать как средство повышения уровня формирования профессиональной готовности.

**Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, электронный междисциплинарный учебно-методический комплекс, мотивационно-ценностный компонент.

В современных быстро меняющихся социально-политических условиях особое место занимает реформирование профессионального образования. Рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам высших учебных заведений. В этой связи остаются актуальными проблемы формирования готовности молодых специалистов к выполнению профессиональной деятельности и определения критериев ее сформированности. В военном образовании большое внимание уделяется задаче поиска путей повышения эффективности процесса формирования готовности курсантов военных вузов к профессиональной деятельности, в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к выпускникам.

Под формированием готовности к профессиональной деятельности следует понимать не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие личностных способностей и качеств. В структуре профессиональной готовности исследователи выделяют психологическую и деятельностную составляющие, содержащие конструктивный, организационный; коммуникативный, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный компоненты.

Для оценки мотивационно-ценностного компонента на кафедре автоматики и вычислительных средств Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого разработаны методики определения начального и сформированного уровня мотивации курсантов к изучению дисциплин профессионального цикла, разработан, апробирован и издан сборник задач, подтверждена гипотеза о том, что уровень мотивации курсантов к обучению может быть повышен при увеличении доли учебных задач военно-технической тематики [5 и др.].

Для оценки личностного компонента готовности курсантов к профессиональной деятельности на кафедре проводятся исследования [2, 4 и др.] по формированию информационной культуры личности как результата различных видов информационной деятельности человека и основы системы информационно-технологических компетенций.

Наиболее сложными для оценивания являются когнитивно-оценочный и деятельностный компоненты, формируемые, как правило, несколькими взаимосвязанными дисциплинами, требующие разработки соответствующих критериев.

Анализ Федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения (3+), соответствующих профессиональной деятельности выпускников группы специальностей, по которым ведется подготовка для Воздушно-космических сил и Ракетных войск стратегического назначения Российской Федерации, позволил выявить взаимосвязанные общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих военных специалистов, касающиеся их информационной и профессиональной деятельности [3, с. 88] и объединить дисциплины, формирующие деятельностный и когнитивный компоненты данных компетенций, в междисциплинарный комплекс.

В качестве средства повышения уровня формирования профессиональной готовности предлагается использование электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов и проектного метода. Так, проект автоматизированной системы, разрабатываемый курсантами в рамках дисциплины «Моделирование и проектирование систем», относящейся к модулю «Техническая подготовка» и изучаемой на третьем курсе, может выступать в роли комплексного задания, выявляющего повышенный уровень сформированности информационно-технологических компетенций, начальный уровень которых развивается на первом курсе, при изучении дисциплины «Информатика» естественно-научного модуля, а базовый уровень формируется в процессе освоения дисциплин «Программирование» и «Базы данных».

Электронный междисциплинарный комплекс, модель которого приведена на рисунке 1, включает в себя теоретический материал с возможностью перехода посредством гиперссылок к ранее изученным темам, в том числе и по связанным дисциплинам; демонстрационные программы и компьютерные тренажеры для формирования умений и восстановления утраченных навыков; средства компьютерного тестирования, включающие вопросы и задания не только по текущему материалу, но и по ранее изученным дисциплинам; инструменты для автоматизированной оценки уровня сформированности компетенций на основе разработанных критериев и фонда оценочных средств, сохранения истории периодических проверок уровня сформированности компетенций каждого обучающегося и выработки индивидуальных корректирующих воздействий [1, с.72].

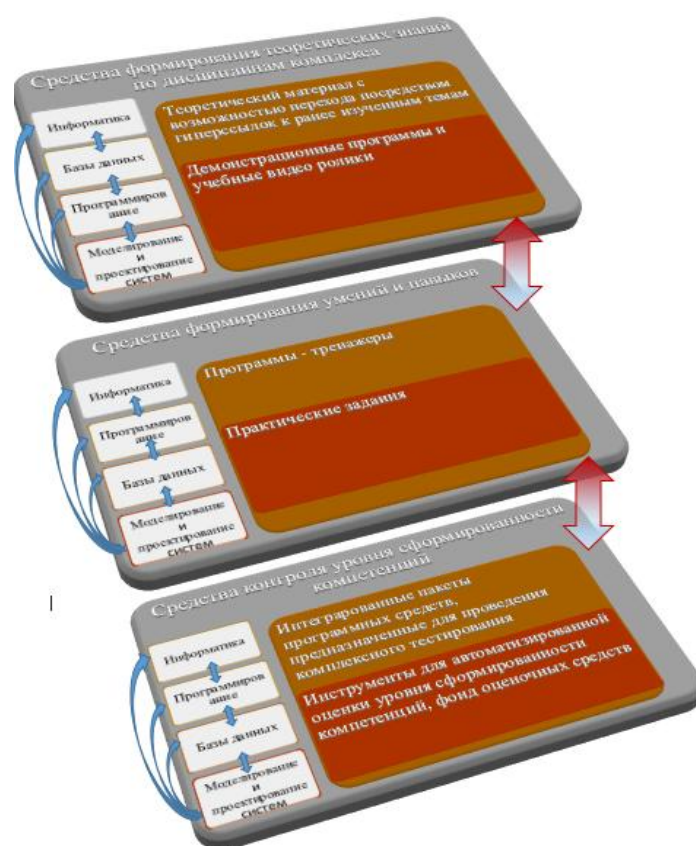


Рисунок 1. Модель электронного учебно-методического междисциплинарного комплекса

Таким образом, электронные междисциплинарные комплексы позволяют формировать готовность курсантов к профессиональной деятельности на протяжении всего периода обучения, повышают мотивацию к обучению, способствуют самоорганизации, рефлексии, формированию информационной культуры, развивают навыки самоконтроля, выбора пути принятия решений, что повышает уровень готовности выпускников к качественному выполнению профессиональных обязанностей.

### **Библиографический список**

1. Близнюк, О.Н. Электронный междисциплинарный учебно-методический комплекс как средство взаимодействия преподавателя и курсанта / О.Н. Близнюк, А.Н. Ундозерова // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург) [Электронный ресурс] / отв. ред. Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова. – Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018. – 72-76 с.
2. Козлов, О.А. Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества [Текст] / О. А. Козлов, А. Н. Ундозерова // Человек и образование. - 2017. - №4 (53). - С. 46-52.
3. Козлов, О.А., Ундозерова, А.Н. Характеристика информационной профессиональной деятельности будущих военных специалистов в контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения [Электронный ресурс] / О. А. Козлов, А. Н. Ундозерова // Управление образованием: теория и практика. - 2017. - №4 (28). - С. 86-97.
4. Ундозерова, А.Н. Об особенностях формирования информационной культуры военных специалистов по информатике и вычислительной технике [Текст] / А. Н. Ундозерова // Человек в информационном пространстве: сборник научных трудов. - 2013. - С. 376-381.
5. Ундозерова, А.Н. Методика определения начального уровня мотивации курсантов высших военных учебных заведений к изучению информатики программирования / А. Н. Ундозерова, О. Н. Близнюк // Формирование профессионально-инновационного потенциала в условиях непрерывного образования. - Северодвинск, 03 апреля 2013 г.: сборник материалов международной научно-практической конференции. - 2013. - С. 124-129.

УДК 159.99

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ**

**И.И. Бобылева**

учитель начальных классов Ковернинской средней школы № 1  
Россия, Нижегородская область

**Аннотация.** В статье раскрыта проблема формирования исследовательских умений школьников во внеурочной деятельности, описываются понятия «исследовательские умения», «внеурочная деятельность». Методологическую основу статьи составляют подходы к исследовательской деятельности А.И. Савенкова, А.П. Гладковой. По нашему мнению, формирование исследовательских умений младших школьников будет эффективнее, если разработать ряд проектных задач, основанных на краеведческом материале.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, исследовательские умения, проектные задачи, младшие школьники, универсальные учебные действия, формирование исследовательских умений.

Приоритетной целью российского образования на современном этапе развития является создание условий для получения учащимися качественного образования на основе формирования ключевых компетенций как целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Основным результатом деятельности образовательного учреждения становится способность человека действовать в конкретной жизненной, профессиональной, социальной ситуации, проявляя самостоятельность, мобильность, креативность, компетентность.[4]

Начальная школа, является стартовой ступенью образования, именно на этой ступени закладывается база общих учебных умений в учебно-познавательной деятельности, формируются ключевые компетенции, составляющие основу образования на протяжении всей жизни. Одним из наиболее значимых результа-

тов обучения, необходимых для продолжения образования, ученые и педагоги считают исследовательские умения. В настоящий момент проблема формирования исследовательских умений рассматривается в связи с необходимостью подготовки нового поколения специалистов, способных решать быстро, качественно и творчески сложные задачи; мыслящих достаточно универсально, обладающих фундаментальными знаниями, конкурентоспособных. Поскольку одним из важных результатов является умение учиться на протяжении всей жизни, очевидна необходимость изучения вопроса формирования и диагностирования исследовательских умений младшего школьника, для которого учебная деятельность является ведущей.

Проблема формирования исследовательских умений в учебном процессе имеет давнюю историю, определенный философский смысл и рассматривается в работах как зарубежных, так и отечественных педагогов (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, А. Дистервег, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, В.А. Лай, И. Песталоцци, К.П. Победоносцев, К.Д. Ушинский, и др.).

По мнению С.Г. Воровщикова, исследовательские умения учащихся, являясь ключевыми, актуальны как фактор, формирующий методы и способы познавательной деятельности, влияющий на возрастание мотивации к познавательной активности, позволяющий заниматься самообразованием в течение всей жизни, определяющий готовность к продуктивной практической деятельности.

На современном этапе в исследовательских работах рассматриваются закономерности формирования исследовательских умений на этапе средней, старшей школы, высшего образования, но отсутствует рассмотрение этого вопроса применительно к начальной школе. Не разработан методический инструментарий, позволяющий диагностировать уровень сформированности исследовательских умений младшего школьника в образовательном процессе.

Отмечается, что целостная система универсальных знаний и умений не может проявиться иначе, чем в ситуации разрешения межпредметных проблем, в опыте самостоятельной деятельности, а это есть проектирование (К.Н. Поливанова). Рекомендации по разработке проектных задач представлены в работах А.Б. Воронцова, В.М. Заславского, С.В. Егоркиной, С.В. Клевцова, В.Н. Сусллова. Вместе с тем в круг исследовательских задач не вошло изучение возможностей внеурочной деятельности в процессе формирования исследовательских умений младшего школьника.

Таким образом, актуально рассмотреть необходимость формирования готовности молодого поколения к непрерывному образованию на основе исследовательских умений; значимость исследовательских умений для становления личности младшего школьника; потребностью создания теоретических основ формирования исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности.

Существуют различные классификации уровней сформированности исследовательских умений младших школьников. В нашем исследовании будем опираться на следующую классификацию уровней, основанную на исследованиях А.И. Савенкова, А.Н. Поддъякова. Ими выделено 3 уровня сформированности исследовательских умений и соответственно сформированности познавательных и регулятивных УУД у младших школьников:

1 уровень: ученик не может самостоятельно увидеть проблему, найти пути решения, но по указаниям учителя могут прийти к решению проблемы;

2 уровень: ученик уже самостоятельно может найти методы решения поставленной проблемы и прийти к самому решению, но без помощи учителя не может увидеть проблему;

3 (высший) уровень: ученики сами ставят проблему, ищут пути ее решения и находят само решение. [2].

Именно последний уровень определяет умение учиться. И задача учителя довести ребенка именно до этого уровня.

Многие авторы указывают, что правильно организованная проектная деятельность развивает у детей произвольность психических процессов, вызывает повышенную познавательную активность, стимулирует стремление к исследованию, формирует личностные новообразования.

А.П. Гладкова в своей статье «Внеурочная деятельность, как условие формирования исследовательских умений младших школьников» указывает различные уровни результатов внеурочной деятельности. [1]

Изучив опыт школ по формированию исследовательских умений младших школьников, пришли к выводу о том, что большинство учителей работают над формированием исследовательских умений в урочное время, так как проектно-исследовательская деятельность предполагает выполнение проектов, включённых в программу, но во внеурочной деятельности исследовательские умения формируют немногие.

Нами был проведен эксперимент по формированию исследовательских умений младших школьников в ходе решения проектных задач во внеурочной деятельности. В ходе эксперимента учащимся было предложено пройти курс внеурочной деятельности «Я исследую мир». Данный курс интеллектуальной

направленности. Программа является продолжением урочной деятельности, опирается на методику организации проектной деятельности младших школьников, методику организации проектной деятельности А.В. Горячева, методику и программу исследовательского обучения младших школьников автора А.И.Савенкова.

Программа внеурочной деятельности включает в себя систему проектной работы по овладению учащимися основами проектной деятельности: от осмысления сути данной деятельности, от истоков научной мысли и теории, от творческой и уникальной деятельности выдающихся ученых – к изучению составных частей проектной деятельности.

Результаты освоения курса «Я исследую мир» представлены на трех уровнях:

1 уровень – предполагает приобретение учащимися новых знаний и опыта решения простых проектных задач, умения решать проектные задачи поэтапно.

2 уровень – предполагает позитивное отношение к самообразованию, к самостоятельному выбору тем для проектной работы, умению составить план решения проектных задач.

3 уровень – предполагает проявление у учащихся активной жизненной и социальной позиций, умение учащихся самостоятельно работать над выбранной темой проектных задач, умения провести рефлексию и адекватно оценить результаты собственной работы.

При включении учащихся в решение проектных задач различной направленности можно было отметить, что активность и интерес учащихся возрастал при изучении тем, связанных с малой Родиной. Именно поэтому большинство тем проектов опирается на краеведческий материал.

По итогам эксперимента можно отметить, что у большинства учащихся возрос интерес к исследовательской деятельности, умение самостоятельно выбирать тему исследования и составлять план решения проектной задачи.

Исходя из полученных результатов, нами сделаны выводы о том, что при включении системы проектных задач во внеурочную деятельность младших школьников можно формировать и совершенствовать исследовательские умения младших школьников более эффективно.

#### **Библиографический список**

1. Гладкова А.П. Внеурочная деятельность как условие формирования исследовательских умений младших школьников//Средняя общеобразовательная школа № 78, г. Волгоград .
2. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы обучения. – 2007. – № 3. – С. 14-24
3. Семёнова Н.А. Исследовательская деятельность учащихся.//Начальная школа. – 2006. – №2. – С.45-49
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. На 2011г. /М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 159.99

### **ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**С.С. Бубнова**  
к.п.с.н., с.н.с. ИП РАН  
Россия, Москва

**Аннотация.** Представлены результаты исследования ценностных ориентаций студентов Московской Государственной консерватории. В исследовании была использована авторская оригинальная методика диагностирующая структуру идеальных ценностей. В результате исследования были выделены несколько основных типов структур идеальных ценностей студентов.

**Ключевые слова:** системогенез, ценностные ориентации. Идеальные ценности, типология ценностных групп.

Проблема ценностей и смысложизненных ценностных ориентаций относится к одной из фундаментальных междисциплинарных проблем и привлекает внимание большого числа исследователей различных областей философии, социологии и психологии. Ценностные ориентации личности по своей психологической роли являются не просто одной из характеристик личности, а системообразующим



компонентом ее структуры, воздействующим на развитие мотивационной сферы, определяющим ее качественную направленность и являющимся механизмом ее саморегуляции и развития.

Ценности наиболее ярко проявляются в творческой деятельности. Поэтому исследование ценностных и смысложизненных ориентаций людей творческих профессий, творческих личностей представляет особый интерес для психологической науки. Как говорил Б.Г. Ананьев, особое место в творчестве занимает музыкальное искусство, наиболее эмоциональное по силе воздействия на человека. Эмоциональное воздействие музыки таково, что вызывает у многих людей катарсис зрительный и слуховой. Интересны сами ценности, побуждающие заниматься музыкой. Молодежь, как будущей творец искусства, обладает огромным музыкальным потенциалом и очень интересным комплексом ценностей.

В 2016-2017 гг. нами было проведено лонгитюдное исследование ценностей и смысложизненных ориентаций студентов Московской Государственной консерватории 1-4 курсов в количестве 160 человек. В исследовании была использована авторская оригинальная методика диагностирующая структуру идеальных ценностей (С.С. Бубнова). Задача испытуемого заключалась в том, чтобы попарно сравнить между собой следующие 13 ценностей-идеалов: 1. Приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых; 2. Высокое материальное благосостояние; 3. Поиск и наслаждение прекрасным; 4. Помощь и милосердие к другим людям; 5. Любовь к близким; 6. Познание нового в мире, природе, человеке; 7. Высокий социальный статус; 8. Признание и уважение людей; 9. Высокая социальная активность; 10. Хорошее здоровье; 11. Духовное и эмоционально значимое общение; 12. Творчество; 13. Стремление к Богу; божественное начало.

Далее проводилось компьютерное попарное сравнение, косвенное ранжирование идеальных ценностей, в результате чего мы получали индивидуальную структуру ценностей конкретной личности. Анализ типологии различных структур идеальных ценностей привел к тому, что выявил несколько основных типов структур идеальных ценностей студентов: I. Любовь и стремление к Богу (+13, +12); II. Любовь к людям (+5; +4); III. Смешанная структура ценностей (+2; +7; +10); IV. Неструктурированная система ценностей (-; -; -).

Наиболее значимыми ценностями оказались любовь, помощь другим, творчество, стремление к Богу, хорошее здоровье. Наиболее доминантными оказались стремление к Богу и любовь. Незначительную группу (15%) составили студенты с неструктурированной системой ценностей, где в структуре ценностных ориентации не заняты первые 3-5 мест, т.е. отсутствуют значимые ценности. Этот результат требует исследования связей идеальных ценностей с реальными ценностными ориентациями.

### **Библиографический список**

1. Бубнова С.С. Принципы и методы исследования ценностных ориентаций как системы с нелинейной структурой // Психологическое обозрение. 1997. №1 (4).
2. Бубнова С.С. Применение метода multidimensional spacing для анализа системы ценностных ориентаций личности // Методология математического моделирования. София. 1990.
3. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1994 Вып. 2.
4. Воловикова М.И. представления русских о нравственно идеале. М.: Институт психологии РАН.
5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Роль нравственной элиты в российском обществе. Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2, с. 5-19
6. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психология нравственности как область психологического исследования. Психологический журнал. 2013. Т.34. № 3, с. 4-14.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М.: Издательство: «Наука», 1982.

УДК 159.955.4

### **МЕТАКОГНИТИВНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ В СТРУКТУРУ ПАРАМЕТРОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**В.М. Бызова**  
д.пс.н., профессор кафедры общей психологии СПбГУ  
Россия, Санкт-Петербург

**Е.И. Перикова**

**А.Е. Ловягина**

к.пс.н., доцент кафедры общей психологии СПбГУ  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** Приведены данные эмпирического исследования роли метакогнитивной включенности в структуре параметров организации учебной деятельности студенческой молодежи. Выявлены взаимосвязи показателей метакогнитивной включенности со шкалами эмоционального интеллекта и самоорганизации. Показана роль метапознания в целевой саморегуляции. Описана шкальная структура опросника Г. Шроу, Р. Деннисона (адаптация А.В. Карпова).

**Ключевые слова:** метакогнитивная включенность, эмоциональный интеллект, самоорганизация деятельности, рефлексия.

В последние годы интерес исследователей к изучению теоретических и прикладных аспектов метапознания неуклонно возрастает [1,2,3,4]. Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [1].

В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование [2,3]. Метакогнитивные знания включают рефлексивное понимание рассматриваемого процесса и роль субъекта в нем. J. H. Flavell разделил метакогнитивные знания на три категории: знание персональных переменных, переменных задачи и переменных стратегии [1]. В области метакогнитивного регулирования выделяют следующие способы: ориентирование, планирование для осуществления выбора, мониторинг, тестирование, диагностика и корректировка во время выполнения задачи, а также *evaluating/reflecting* (развитие взглядов/ рефлексия) в процессе собственного обучения.

А.В. Карпов определяет метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности, в отличие от когнитивных и интегративных психических процессов, что входит в структуру «регулятивной» рефлексии [4].

До сих пор отсутствует единое определение метапознания, однако все исследователи признают его важность в процессе регуляции личности и организации системы деятельности, в том числе учебной. Получив начальные метапознания, студенты используют метакогнитивные стратегии и навыки при обучении в вузе и прохождении практики. К окончанию обучения у студентов совершенствуется самоорганизация и самоконтроль для лучшего закрепления знаний и проявлений творчества в практической деятельности. Метапознание отражает способности понимать процесс обучения, регулировать собственные наблюдения и использовать языковые способности.

Наше исследование имеет прикладное значение и сфокусировано на изучении такой части метапознания, как метакогнитивная включенность. Согласно Schraw and Dennison, метакогнитивная включенность позволяет человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности [2]. Авторы разработали методику оценки метакогнитивной включенности в учебную деятельность студентов со шкальной структурой: декларируемые знания, процедурные знания, условные знания, планирование, контроль компонентов. Методика была адаптирована А.В. Карповым для всех видов деятельности.

Целью настоящего исследования является изучение роли метакогнитивной включенности в структуре параметров организации учебной деятельности студентов. Исследование включает следующие задачи: 1. Выявить взаимосвязи показателя метакогнитивной включенности с параметрами организации учебной деятельности. 2. Выделить шкальную структуру опросника Г. Шроу, Р. Деннисона в адаптации А.В. Карпова.

Для оценки параметров организации учебной деятельности студентов были использованы: опросник метакогнитивной включенности в деятельность Карпова и Скитяевой, опросник самоорганизации деятельности Мандриковой Е.Ю., опросник «Дифференциальный тест рефлексии» Леонтьева Д.А.; опросник эмоционального интеллекта Люсина Д.В. [4,5,6,7].

Выборку составили 178 студентов второго курса Санкт-Петербургского государственного университета (средний возраст  $19,63 \pm 1,21$  года). Процедура исследования предполагала заполнение бумажных версий опросников в условиях учебных аудиторий.

Статистическая обработка проводилась с использованием SPSS 19.0. Применялись описательная статистика, корреляционный и факторный анализ.

**Результаты исследования.** Изучаемые показатели психологической системы деятельности и метапознания представлены в табл. 1.

Таблица 1.

**Выраженность показателей психологической системы деятельности и метакогнитивной включенности**

Показатели		М	σ
Эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект	45,8	10,5
	Внутриличностный эмоциональный интеллект	38,0	9,8
	Понимание своих и чужих эмоций	43,13	9,84
	Управление своими и чужими эмоциями	40,17	8,71
	Понимание своих эмоций	15,79	5,58
	Понимание чужих эмоций	28,11	6,81
	Управление своими эмоциями	12,94	3,76
	Управление чужими эмоциями	18,14	5,24
	Контроль экспрессии	9,7	3,85
Самоорганизация деятельности	Планирование	17,5	5,4
	Целеустремленность	30,06	6,95
	Настойчивость	18,9	6,7
	Фиксация-гибкость	18,9	5,0
	Использованию внешних средств организации деятельности	10,1	3,9
	Ориентация на настоящее, прошлое, будущее	7,9	2,9
	Суммарный показатель самоорганизации деятельности	103	17,9
Рефлексивность		39,0	5,6
Метакогнитивная включенность		192,1	29,8

В результате корреляционного анализа были обнаружены достаточно тесные связи между метакогнитивной включенностью, показателями эмоционального интеллекта и самоорганизации деятельности (табл.2). Выявлено отсутствие каких-либо связей между общим уровнем метакогнитивной включенности и показателями рефлексии.

Таблица 2.

**Взаимосвязи метакогнитивной включенности и показателей психологической системы деятельности (критерий r-Пирсона)**

Показатели психологической системы деятельности	Метакогнитивная включенность
Межличностный эмоциональный интеллект	$r=0,337; p<0,000$
Внутриличностный эмоциональный интеллект	$r=0,208; p<0,000$
Понимание своих и чужих эмоций	$r=0,328; p<0,000$
Управление своими и чужими эмоциями	$r=0,238; p<0,000$
Понимание чужих эмоций	$r=0,307; p<0,000$
Управление своими эмоциями	$r=0,287; p<0,000$
Управление чужими эмоциями	$r=0,250; p<0,001$
Целеустремленность	$r=0,223; p<0,003$
Суммарный показатель самоорганизации деятельности	$r=0,202; p<0,007$

В соответствии с целью и задачами исследования был проведен эксплораторный факторный анализ (ЭФА) (SPSS 19.0), включивший 178 наблюдений. В результате анализа выделена факторная структура утверждений опросника «Метакогнитивной включенности в деятельность». После ротации факторов «Varimax» получено 16 переменных и 8 факторов, объясняющих 67,6% дисперсии исходной корреляционной матрицы (таблица 3). Barlett's Test of Sphericity = 3289,78; КМО = 0,676, df=1326, p=0,000.

Таблица 3.

**Результаты факторного анализа утверждений опросника «Оценка метакогнитивной включенности»**

Факторы	Утверждения	Факт. вес
1. Знания о саморегуляции деятельности и когнитивных ресурсах	Я осознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения	0,645
	Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения	0,608
	Я точно знаю, с какой целью использую различные стратегии решения проблем	0,563
	Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий»	0,530

	Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна	0,468
	Я способен контролировать качество принимаемых мной решений	0,448
	Я знаю, что ожидает от меня мой руководитель	0,435
	Я концентрируюсь на общем смысле работы в большей степени чем на ее деталях	0,423
	Я автоматически применяю эффективные стратегии решения задач	0,415
	Я хорошо запоминаю новую информацию	0,413
2. Самоуправление познанием нового	Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения.	0,679
	Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь когда изучаю что-то новое.	0,587
	Я организую свое время так, чтобы добиться своих целей наилучшим образом	0,499
	Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней, для того чтобы еще раз переосмыслить.	0,402
	Читая новый текст, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы.	0,400
3. Процесс решения	Периодически я спрашиваю себя, достигаю ли я своих жизненных целей.	0,639
	Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем, как выбрать окончательный вариант.	0,534
	Я способен хорошо структурировать информацию.	0,520
	Закончив работу (выполнив задание) я подвожу итог тому, что я сделал.	0,514
	Я обдумываю несколько способов решения проблемы и выбираю самый оптимальный.	0,422
4. Работа с информацией	Когда я читаю о чем-то новом, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области.	0,568
	Я лучше обучаюсь, когда тема мне интересна.	0,541
	Я пытаюсь перевести новую информацию в доступную для меня форму.	0,487
	Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей.	0,486
	Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели.	0,456
	Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации.	0,429
5. Анализ достижения результата	Я лучше усваиваю информацию (обучаюсь), когда я знаю что-нибудь относительно самой темы.	0,586
	Я могу оценить, насколько хорошо я выполнил работу в тот момент, когда она закончена.	0,474
	Я спрашиваю себя, был ли более легкий путь сделать задание после того, как оно было выполнено.	0,459
	Время от времени я «оглядываюсь назад», что помогает мне лучше понять значимые для меня отношения.	0,445
6. Стратегии интеллектуальной переработки информации	Я создаю свои собственные примеры, чтобы лучше осмыслить информацию.	0,492
	Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал.	0,487
	Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы.	0,461
7. Работа с важной информацией	Я замедляю темп работы, когда я сталкиваюсь с важной для себя информацией.	0,561
	Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе.	0,519
8. Структурирование и схематизация	Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю.	0,605
	Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий.	-0,415

Обращает на себя внимание, что все утверждения, вошедшие в первый фактор, оформлены через формулировки знания о себе или осознания. Частично данный фактор включил в себя пункты декларативной шкалы оригинальной методики Г. Шроу и Р. Деннисона. Утверждения отражают знание студентов о своих умениях, способностях и интеллектуальных ресурсах. Второй фактор отражает способность учитывать новый опыт в собственном метапознании, контролировать качество работы и осуществлять работу над ошибками. Третий фактор отражает процесс решения задачи и включает наиболее популярные стратегии поиска решения, среди которых оказались следующие: рассмотрение альтернативных вариантов, структурирование информации и подведение итогов. Данный фактор ближе всего по содержанию к шкале процедурных знаний оригинальной методики. Четвертый фактор объединил утверждения, связанные с анализом имеющихся сведений о ситуации. Пятый фактор обусловлен стратегией рестрос-

пективы, анализом процесса достижения результата. Шестой фактор объединил три стратегии работы с информацией (создание примеров, уточнение уровня понимания, пересмотр предположений). Возможно, - это свидетельство того, что студенты используют стратегии комплексно. Седьмой и восьмой факторы включили утверждения, описывающие особенности работы с важной информацией, необходимость структурирования и схематизации.

Вероятно, выделенные факторы демонстрируют объединение стратегий в процессе принятия решений и могут рассматриваться как восемь способов метакогнитивной включенности в учебную деятельность студенческой молодежи.

Выводы. 1. Определена существенная роль метакогнитивной включенности в деятельность в сочетании с выраженным эмоциональным интеллектом и самоорганизацией студентов. 2. Выявлено восемь способов метакогнитивной включенности в учебную деятельность студентов. 3. Рефлексивные процессы не отражаются на общем уровне метакогнитивной включенности в учебную деятельность.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 18-013-00256А

### **Библиографический список**

1. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. V. 34. P. 906-911.
2. Schraw, G. and Moshman, D. Metacognitive Theories. *Educational // Psychology Review*. 1995. 7(4) P. 351-371.
3. Young A., Fry J. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. 8(2). P.1-10.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Ярославль: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям*. М.: Институт психологии РАН. 2009. С. 264 – 278.
7. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // *Психологическая диагностика*. 2010. №2. С.87-111.

УДК 159.99

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**С.Г. Владимирова**

преподаватель английского языка, соискатель ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные принципы и направления модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников на занятиях по английскому языку. Автор указывает на важность создания такой модели для обучения в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта дошкольного образования.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дошкольники

Введение нового стандарта дошкольного образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в дошкольном образовательном учреждении, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации занятий для дошкольников. Одним из критериев успешной образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, воспитывать цельную личность ребенка, способную преодолевать сложные жизненные ситуации, творчески относиться к своей деятельности и к получению знаний.

ФГОС ДО - один из главных документов системы образования, определяющий базовые нормы и правила дошкольного образования. Это касается не только педагогов, детей, но и всех участников образовательного процесса, а, именно, родителей. В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники. По мнению исследователей Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении [1].

В дошкольном возрасте дети нередко посещают дополнительные занятия, не входящие в рамки общеобразовательной программы детского сада, но непосредственно готовящие ребенка к обучению в средней общеобразовательной школе. Такими дополнительными занятиями являются курсы английского языка. Такая тенденция к привлечению дошкольников к дополнительным занятиям по иностранному языку растет с геометрической прогрессией. Поэтому, создание модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников на занятиях по английскому языку создаст благоприятные условия для его усвоения. В такой модели ребенок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых. Важное место в этой модели должно занимать психическое здоровье детей, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Дошкольный возраст обладает особой ценностью для последующего развития человека. Поэтому актуальность данного вопроса обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников на занятиях по английскому языку с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны. Объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс на занятиях. Предметом деятельности – ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка с миром, с окружающими, с самим собой, с другой культурой. Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка на занятиях по английскому языку является обеспечение качественного усвоения ребенком английского языка, в соответствии с нормой развития в определенном возрасте. Для реализации цели психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи: удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье); обеспечение на занятиях психологической и социальной безопасности; удовлетворение первичных интересов дошкольника (предметно-развивающая среда и социальная ситуация); превентивная и оперативная помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с принятием нового предмета, новой иноязычной культуры, межличностных коммуникаций с педагогом и сверстниками; формирование готовности быть субъектом собственной деятельности, умения коммуницировать со сверстниками на английском языке, снятие «языкового барьера», при необходимости; предупреждение возникновения проблем развития ребенка; психологическое сопровождение интеллектуального, личностного и нравственного развития ребенка; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся и родителей, уважения к культуре другой страны; организация психолого-педагогического сопровождения детей и родителей в ходе реализации программы по английскому языку.

В основу психолого-педагогического сопровождения ребенка на занятиях по английскому языку положены следующие принципы: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность сопровождения, мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения. Психолого-педагогическому сопровождению дошкольников на каждом занятии нужно выделять следующие направления работ: обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями; развитие дружеских взаимоотношений и любви к другой культуре через игру, коррекция эмоциональных трудностей детей при обучении английскому языку (стеснение, страх); обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям общаясь на английском языке; расширение знаний педагогов о различных методиках обучения иностранному языку дошкольников; информационно-аналитическое обеспечение; оказание психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса[2]. Психолого-педагогическое сопровождение детей опирается на такие принципы, как научность, системность, комплексность и технологичность и решает задачи: профилактические (предупреждение возникновения явлений дезадаптации дошкольников к новому предмету, рекомендательные (разработка конкретных рекомендаций для родителей, по оказанию помощи в вопросах стимулирования ребенка к обучению английскому языку); диагностические (выявление сложностей в обучении английскому языку); консультативные (оказание помощи воспитанникам, их родителям в вопросах

образования); развивающее (формирование у ребенка потребности в новом знании); коррекционное (организация работы с детьми, имеющими трудности при обучении английскому языку); просветительно-образовательное (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, родителей).

Модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников на занятиях по английскому языку состоит из трех базисных составляющих: организация работы по выявлению психолого-педагогических особенностей развития дошкольников, что позволяет получить полную картину по развитию личности ребенка и планировать программу обучения; систематическое наблюдение за детьми на занятиях по английскому языку и постоянная фиксация результатов наблюдений; осуществление мониторинга результативности обучения и планирование индивидуальной работы с детьми через выстраивание индивидуальных образовательных программ. Итогами психолого-педагогического сопровождения ребёнка должны быть: формирование у дошкольников понятийного аппарата и качественных знаний, умений и навыков; разработка карт индивидуального обучения английскому языку дошкольников; разработка алгоритма психолого-педагогического сопровождения; разработка схемы взаимодействия в работе родителей и других специалистов; подготовка необходимой документации.

Исходя из выше изложенного, главным ожидаемым результатом психолого-педагогического сопровождения дошкольников на занятиях по английскому языку будет являться сохранение и преумножение интеллектуального и творческого потенциала дошкольника, что будет способствовать разностороннему, полноценному развитию ребенка, формированию у него способности к обучению английскому языку в соответствии с правильно разработанной программой, требованиями федерального государственного стандарта дошкольного образования и условиями современного мира.

#### **Библиографический список**

1. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : автореф. дис. канд. пед. наук / М.А.Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
2. Сафонова О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. – М, 2011.
3. Смирнова Е. О. Детская психология. – М.: Гуманит. изд. центр. Владос, 2003.
4. Трофимова О.А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников: Дисс....канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. - 176 с.
5. Шипицына Л.М., Казакова В.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. — М.: Владос, 2003.

УДК 159.9

### **ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Г.И. Власова**

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии факультета гуманитарных наук АГЗ  
Россия, Химки

**А.С. Турчин**

д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии СПВИ  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация:** В статье раскрыты особенности психолого-педагогических требований к рукописям учебно-дидактических пособий и методическим материалам, адресованным педагогам детских садов и родителям старших дошкольников. Отмечены основные ошибки авторов, предлагающих задания компенсирующего и развивающего характера для проведения занятий, направленных на достижение готовности к школьному обучению.

**Ключевые слова:** семиотическая функция, дидактические материалы, рецептурный подход, элементарное логическое мышление.

В условиях учебного процесса вуза, обеспечивающего повышение квалификации воспитателей дошкольных образовательных организаций (ДОО), особая роль отведена пропаганде и распространению передового педагогического опыта, в том числе дидактических материалов, компенсирующих недостатки вузовского обучения, поскольку в условиях педагогического вуза невозможно обеспечить оперативное реагирование на меняющиеся запросы родителей дошкольников и младших школьников. Базовая образовательная подготовка, в то же время, не всегда оказывается достаточной для самостоятельной ориентировки молодых педагогов в потоке дидактических и учебно-методических материалов, публикуемых самыми разными издательствами. В процессе учебно-курсовой переподготовки воспитателей преподавателям нашей кафедры приходилось сталкиваться с рядом трудностей, связанных с тем, что можно считать наследием «рецептурного подхода» в педагогике и педагогической психологии, а именно: молодые педагоги просят указать им одно, но «самое лучшее» дидактическое пособие. Обычно это свидетельствует об отсутствии содержательной ориентировки, как в предметно-методическом, так и в психолого-педагогическом плане.

Поскольку и нам неоднократно приходилось рецензировать рукописи, как отдельных авторов, так и авторских коллективов, создающих дидактические и учебно-методические материалы для воспитателей детских садов, можно представить общую картину с состоянием работы по научному сопровождению обогащения образовательного пространства современных ДОО. Целесообразно рассмотреть два основных типа соответствующей педагогической рецептуры (при этом следует учесть, что ряд материалов содержит ее в текстовой форме).

Первую группу ошибок в текстах дидактических материалов можно отнести к типу предметно-специфических. Их появление сами авторы объясняют недостатком фактической информации в доступной им литературе. Обычно в замечаниях рецензентов отмечается тенденциозность в подборе иллюстративного материала или отсутствии системного освещения какой-либо проблемы. Так, например, в материалах по архитектуре жилищ народов мира могут быть представлены иглу эскимосов и глинобитные постройки народов Африки, но нет информации о постройках народов России. В материалах по ознакомлению с живой природой представлены редкие пресмыкающиеся Южной Америки, но не будет иллюстраций с пресмыкающимися того региона, где эта рукопись может превратиться в учебное пособие и т.д. Мы не считаем подобные ошибки безобидными, поскольку одним из требований к интеллектуальному уровню будущего первоклассника выступает наличие у него достаточно широкого кругозора, т.е. общей осведомленности в тех вопросах, которые раскрываются на занятиях в детском саду, создавая у него реалистическую (скорее, наивно-реалистическую) картину мира. Подобные затруднения авторов можно легко преодолеть, если обратить их внимание на наличие справочной литературы в библиотеках, а не только «википедии».

Вторая группа ошибок связана с отсутствием системных знаний по детской и педагогической психологии, когда автор-разработчик проявляет «творчество», завышая возрастные возможности понимания детей (да и их родителей). Последнее обычно именуют «иллюзией очевидности», когда сам разработчик дидактических материалов престаёт различать свои цели и задачи и приписывает будущим читателям свой запас знаний и умений, сокращая материалы инструктивно-методического характера [8]. Следствием этого может выступать блокирование акмеологических предпосылок личности будущего младшего школьника.

Обучение старших дошкольников по-прежнему основано на игровом методе, но это означает, что ценное в психодидактическом плане содержание требуется представить ребенку таким образом, чтобы он не испытывал трудностей понимания и успешно справлялся с новыми задачами. Введение в процесс учебного взаимодействия элементов, характерных для общения учителя и младшего школьника (чаще всего, это действия по образцу) не должно приводить к симплификации (обеднению) жизнедеятельности дошкольника, поскольку реализуется с опорой на зону его ближайшего развития [1;2]. Это означает создание таких условий, при которых переход к обучению школьного типа не приведет к резкой ломке системы отношений с взрослыми – воспитателями и специалистами ДОО. Данные установки не так просто реализовать, поскольку традиционно большинство педагогов, работающих в начальной школе, привлекаемых к подготовке детей к школе, полагает, что на первом месте при организации подготовительной работы к обучению в первом классе должно быть формирование произвольного поведения, а, по сути, подражание взрослому (копирование его знаний и способов действий) и подчинение авторитету.

Традиционно считается, что при приеме ребенка в первый класс следует диагностировать основные компоненты готовности к обучению школьного типа. У ребенка необходимо выявить достаточный



для его возраста уровень сформированности познавательных процессов, произвольность поведения и владение средствами [6]. Последнее означает диагностику сформированности семиотической (знаковой) функции на уровне наглядного моделирования [1] или кодирования [8]. К сожалению, даже демонстрируя хорошие показатели по первым двум параметрам готовности, не все дети справляются с заданиями на кодирование. В наших исследованиях это фиксировалось у 20% детей из детских садов, использовавших программу «Развитие». Напомним, что в этой программе данной деятельности уделяется особое внимание. В то же время воспитателям ДОО и родителям дошкольников предлагается достаточно много книг, тетрадей и другой литературы, включая книги-раскраски, которые содержат несистематизированный материал, чаще всего удачно использованный самим автором-разработчиком в работе с детьми, но не выходящий за рамки эмпирических обобщений.

В работах ученых-психологов научной школы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было установлено, что эмпирический опыт, как правило, не может быть перенесен механически в образовательную среду другого образовательного учреждения. Заимствуется теория, а на ее базе должна создаваться соответствующая практика при соответствующем научном сопровождении проекта.

По нашему мнению, ошибки авторов рукописей, которые рецензируются учеными, работающими в системе послевузовского педагогического образования, в основной массе связаны с не достаточной подготовленностью к реализации тех методологических принципов, и теоретических основоположений, которые сложились в отечественной детской и педагогической психологии [3;4;8]. Это относится не только к продуктивным видам деятельности дошкольника, но и к другим, имеющим в основе семиотическую функцию, в том числе к коммуникативной деятельности.

Так, важно наличие понимания принципиальных различий в системе отношений ребенка со значимым взрослым в дошкольном и младшем школьном возрасте. При рассмотрении общей готовности к школе одним из наиболее трудно достигаемых результатов выступает ее коммуникативный компонент, обозначаемый иногда в качестве «готовности в коммуникативном плане». Для перехода к обучению школьного типа и принятию социальной позиции учащегося важно учитывать, что, в отличие от дошкольника, высокая конкурентность младшего школьника, проявляющаяся в общении со сверстниками, претендующими за внимание учительницы, часто порождает коммуникативные барьеры. Учитель стремится регламентировать его поведение так, чтобы ребенок старался вести себя по правилам. В частности, если внутренние желания не соответствуют внешним требованиям и этическим нормам, он должен научиться произвольно и осмысленно блокировать их проявления, не доходя до поступочного звена. По сути, уже в этот период его коммуникативная деятельность должна стать осмысленной и саморегулируемой, т.е. произвольной [5;6].

Эту задачу трудно решить, поскольку, согласно теории Кольберга, моральное развитие многих детей в дошкольном и младшем школьном возрасте вовсе не переходит от «морального реализма» к «моральному релятивизму», когда он не всегда принимает во внимание намерения людей, а ориентируется лишь на результат их действий. Младший школьник в плане усвоения эталонов поведения, пластичен, и даже сенситивен к их усвоению. Подчиняясь авторитету, соглашается вести себя «по правилам», хотя и не всегда понимает их смысл. Старший дошкольник вовсе не обязательно будет себя так вести, а может отказываться от деятельности в случае отсутствия личного успеха или критики со стороны взрослого.

Складывается впечатление, что разработчики дидактических пособий иногда пытаются строить их структуру и отбирать содержание с учетом жалоб, которые высказывают учителя начальной школы. Так, если фиксируется недостаточное развитие познавательных процессов, то в содержание пособий вводятся задания «на внимание», на запоминание графического материала и др. При этом симптомы недостаточной готовности в интеллектуальном плане у старших дошкольников могут не зависеть напрямую от оптимума условий, которые существовали и предшествующую эпоху детства: повышенная утомляемость, лабильность психических процессов, неустойчивое внимание, нетренированная память.

Еще в 80-х годах XX в. в литературе отмечалось, что лишь третья часть младших школьников являются здоровыми (относятся детскими врачами к 1 группе здоровья). Однако это учитывается в меньшей степени, поэтому трудно обнаружить дидактические материалы, рассчитанные на занятия с детьми, способными демонстрировать, в терминологии компетентного подхода, базовый и продвинутый уровень интеллектуального развития. Как правило, задания подбираются с ориентировкой на условный «средний» уровень интеллектуальных возможностей старшего дошкольника.

В качестве позитивного примера можно сослаться на серию пособий для детей старшего дошкольного возраста, подготовленных лично и в соавторстве Н.Г. Салминой [6;7]. Так, серия «Учимся думать» [6] учитывает все необходимые требования как к текстовым, так и к внетекстовым компонентам. Счита-

ется, что у детей дошкольников должно быть сформировано «хорошее», т.е. классифицирующее или каталогизирующее наглядно-образное (эмпирическое) мышление. Однако уже достаточно давно отмечено, что у значительной части может быть сформировано элементарное логическое мышление. Для этого предложен ряд заданий на сериацию – выделение закономерностей изменения признаков предметов и отработка способов группировки на основе существенных признаков. В альбоме «Учимся рисовать» [7] целью является не только отработка зрительно-моторной координации, но и закладывание основ графической деятельности, развитие которой будет актуальной задачей в последующие периоды возрастного развития. Эффективность применения таких дидактических материалов может существенно превосходить случайные педагогические «находки» или «изюминки», которыми трудно воспользоваться в иной образовательной среде.

### Библиографический список

1. Венгер Л.А. О некоторых проблемах и путях развития умственных способностей ребенка / Л.А. Венгер // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте (на материале овладения действием пространственного моделирования). – М., 1980. – С.3-15.
2. Власова Г.И., Турчин А.С. Знаково-символические средства в жизнедеятельности дошкольников // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (33). Научный журнал, т.6, 2017.- Саратов: Изд-во Саратовского научного исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 2017. – С.197-203.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
5. Радецкая Л.А., Турчин А.С. Возможности коррекции тревожности младших школьников // Психология отношений: XXI век. Материалы VI международной научно-практической конференции 2-3 июля 2008 г.- Владимир: Изд-во Владимир. гос. ун-та., 2008. – С.130-133.
6. Салмина Н.Г. Учимся думать: что, как и с чем связано? : пособие для детей старшего дошкольного возраста : в 2 ч. Ч.1. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 96 с.
7. Салмина Н.Г., Глебова А.О. Учимся рисовать: клетки, точки и штрихи: рабочая тетрадь для детей старшего дошкольного возраста. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 96 с.
8. Турчин А.С. Особенности вхождения психолога в образовательное пространство ребенка-дошкольника // Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: Сборник материалов XXII международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. - СПб.: СПб АППО, 2018. – С.176-179.

УДК 159.99

## СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

В.А. Голкина

педагог-психолог Детского сада № 185  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье раскрыта роль социальной ситуации развития в формировании психологической готовности к систематическому обучению в школе. В качестве методологической основы выступила теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова синтезировавшая в себе методологические позиции отечественного деятельностного и системного подходов. По нашему мнению, использование системного подхода к пониманию психологической готовности к систематическому обучению в школе отражает данный феномен как сложное системное образование, отражающее общий уровень развития детской индивидуальности. В работе описана психологическая сущность готовности к обучению как готовности к деятельности.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, универсальные учебные действия, психологическая готовность к систематическому обучению в школе, системный подход – готовность к учебной деятельности.

Развитие ребенка - целостный процесс, проходящий в тесной взаимосвязи психических функций различных уровней. Оно проходит в единстве с обучением и воспитанием, различная социальная ситуация развития определит различные методы и критерии обучения, воспитания. Что, в свою очередь, приведет к различному уровню развития детей к моменту поступления в школу. [1,4,5,9,10,11]

На характер и содержание отдельных периодов формирования личности, психических и волевых процессов дошкольника оказывают влияние как этнокультурные, социально-экономические особенности общества так и система воспитания. Воспитание как процесс приобщения к историческому опыту определяется ведущими потребностями общества.

На современном этапе Россия характеризуется переходом от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Таким образом, социальным заказом, определившим стратегическую цель российского образования - является воспитание успешного поколения граждан, владеющих знаниями, навыками и компетенциями, адекватными времени. Новые социальные запросы общества, заложенные в стандартах образования, определяют общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающее ключевую компетенцию - умение учиться. Компетентностный подход предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, следовательно, он определяет преемственность дошкольного и младшего школьного образования.

В связи с этим одна из важнейших задач образования - реализация развивающего потенциала. Универсальные учебные действия - это основа психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с предметным обучением. Актуализируется обеспечение развития этих действий, которое происходит в результате активного усвоения социального опыта, формирования компетенций начиная с дошкольного возраста обеспечивающих успешность обучения.

Современная ситуация понимания психологической готовности к обучению характеризуется отсутствием единого мнения о критерии «готовности к школе». Исследователями был накоплен обширный теоретический и экспериментальный материал по отдельным аспектам школьной готовности. С позиции системного подхода этот феномен рассматривается как сложное системное образование, отражающее общий уровень развития детской индивидуальности. Оно определяется как «готовность к учебной деятельности, которая представляет собой сложное системное образование, включающее качества и свойства всех уровней психики: свойства личности; знания и навыки; познавательные, психомоторные и интегральные способности». [7, с 215]

Психологическая структура учебной деятельности, в рамках данного подхода, включает следующие компоненты: 1. Личностно-мотивационный. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют отношение ребенка к школе, к учению. 2. Представления о целях деятельности, принятие учебной задачи. Учебно-важные качества, входящие в этот блок, определяют понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнить. 3. Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности. 4. Информационная основа учебной деятельности. Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для усвоения и выполнения учебной деятельности. 5. Управление деятельностью и принятие решений. Эти учебно-важные качества обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Данная концепция понимает школьную готовность: «как сложное интегративное образование, включающее в себя психологический, социальный и физиологический аспекты». [7]

Термин «социальная ситуация развития» ввел Л.С. Выготский определив как «своеобразное, специфическое для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью». [5] Это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой. Он так же подчеркивал, что говоря о самом ребенке, мы говорим о самости, социальном существе. Самость ребенка не обусловлена биологической природой, именно социальная среда обуславливает его сознание. Биологические факторы для ученого ограничения, барьеры, которые могут и должны быть преодолены.

Согласно теории критических периодов детского развития, каждый переходный, или критический, период результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой изменение его «внутренней позиции». [5]

Социальная ситуация развития выступает не только внешней средой, которая определяет деятельность, где происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований ребенка на той или иной ступени его развития. Она источник, закладывающий основы для перехода к новой ведущей деятельности. Система отношений ребенка с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве социальной ситуации развития в дошкольном возрасте.

Социальная ситуация развития определяет: объективное место ребенка в системе социальных отношений; особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми. [4]

Социальную ситуацию развития составляют компоненты – это социальные инструменты, оказывающие влияние на развитие ребенка. Основными для детей дошкольного возраста, являются: семья, дошкольные образовательные учреждения. Таким образом, ценности, заложенные в процесс воспитания и развития детей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей определяют уровень психологической готовности к обучению.

Во взаимодействии и под влиянием социальной среды в различные возрастные периоды происходит социальное развитие личности, формирование психических функций, волевых процессов. Система отношений дошкольника с другими субъектами социальной действительности, возникающая в таких сферах, как общение и совместная деятельность, рассматривается в качестве фактора формирования психологической готовности к обучению.

Говоря в дальнейшем о социальной ситуации развития как факторе формирования готовности к систематическому обучению, мы будем иметь в виду ее значение в формировании компонентов структуры учебной деятельности.

Л. И. Божович, опираясь на введенное Л. С. Выготским понятие социальной ситуации развития, формирование личности видела в процессе усвоения растущим человеком общественного опыта, определенных норм и образцов. Эту точку зрения разделяли также Н. Г. Морозова, Л.С. Славина и многие другие ученые. [4] Сущность этого процесса - такое усвоение, при котором нормы и образцы становятся мотивами поведения и деятельности ребенка, а не сводятся к их знанию и пониманию. Воспитательное воздействие, падая на «психологическую почву», внутренний субъективный мир развития личности формирует это усвоение. По мнению этих ученых мировоззренческая картина мира ближайшего взрослого окружения, зафиксированная в формах и методах воспитания, ляжет в основу формирования мотивационно - личностной компетенции.

Представление о содержании деятельности в школе формируется у дошкольника непосредственно взрослым окружением. Установки, которые будут даны детям, во многом определяют дальнейшее отношение к школьной жизни.

Учебно-важные качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и хранение информации, необходимой для усвоения и выполнения учебной деятельности – это высшие психические функции. Данное понятие введено в отечественную психологическую науку Л. С. Выготским и далее развито А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериним и др. психологами. Память, внимание, мышление и пр. являются сложными психическими процессами, прижизненно формирующимися, которые социальны по своему происхождению. В современной отечественной психологии теоретико-методологическим положением является общественно-историческое происхождение психики человека и определяющей роли трудовой деятельности в формировании сознания. Именно это положение лежит в основе представлений о высших психических функций как социально-детерминированных психических образованиях. Главной детерминантой развития познавательных процессов в дошкольном возрасте является специально организованное обучение. Психика человека носит системный характер, учет возрастных и индивидуальных особенностей психических процессов позволит правильно организовать деятельность детей, создать оптимальные условия для обучения и развития. [4,6,7,8,10]

Обучаемость – это восприимчивость к обучению, составляет сложную систему качеств. Формируется в процессе усвоения исторически сложившихся способов психической деятельности, в условиях ведущей деятельности. [7]

В понимании произвольности деятельности существуют два подхода: в первом произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания [Л.С. Выготский, 1983; Лурия, 1957; Эльконин, 1965 и др.]; во втором в связи с мотивационной сферой человека [А.Н. Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 1989, 2004;

Божович, 1976, 2001; Иванников, 1985, 1998, и др.]. Оба этих подхода основаны на социальной детерминации произвольности. [4,5,6]

Для формирования каждой из компетенций, составляющих готовность к систематическому обучению, в системно генетической концепции требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Л. С. Выготский указывал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств – таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция и другие компоненты, обеспечивающие успешность обучения в школе, не могут возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. [5]

Исходя из выше сказанного для детей с различной ситуацией развития: не посещающих дошкольные образовательные учреждения, воспитывающихся в интернатных учреждениях и детей, систематически посещающих дошкольные образовательные учреждения уровень психологической готовности к обучению в школе будет различен.

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б.Г., Сорокин, А.И. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.47 с.
2. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / под ред. Е.А.Медведевой, И.Ю.Левченко, Л.Н. Комисаровой, Т.А. Добровольской. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Блонский, П.П. Психология младшего школьника. - М.: Ин-т практ. психологии, 1997. – 574 с.
4. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению// Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под. ред. А.Н. Леонтьева, А.В.Запорожца. М.- Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.С.122-131.
5. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.517 с.
6. Кравцова, Г.Г. Царевна Несмеяна и др., или формирование произвольности / Дошкольное воспитание. - 1991. - №12. – С. 13 – 19.
7. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В.Д., Воронин, Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999 г.217 с.
8. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.
9. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2002. – 256 с.

УДК 159.9

## **О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ИЗМЕНЕНИЮ КАУЗАЛЬНОЙ АТТРИБУЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА**

**А.Р. Давудова**

к.пс.н., ст. преподаватель кафедры психологии ДГПУ  
Россия, Махачкала

**Г.Х. Багандова**

к.пс.н., ст. преподаватель кафедры психологии ДГПУ  
Россия, Махачкала

**Аннотация:** в статье сделан теоретический обзор проблемы исследования генезиса каузальной атрибуции достижений.

**Ключевые слова:** каузальная атрибуция, беспомощность, генезис, способности.

Механизм, с помощью которого осуществляется объяснение, как своих поступков, так и поведение других людей в психологии называют «атттрибуцией». В зарубежной психологии в теории каузальной атрибуции атрибутивные теории изучают проблему того, как люди объясняют себе явления объективной действительности с точки зрения их причин, то есть «каузально атрибутируют». Эти теории призваны разъяснять такие вопросы, как: «Когда и кто по отношению к кому сделал что, как, для чего и почему?» (Хекхаузен, 2006). Поэтому представляется очевидным то, что когнитивное объяснение, поиск причины

(атрибутирование) является частью процесса мотивации, который оказывает значительное влияние на наше поведение [2].

Важным вопросом в теории атрибуции являются вопрос генезиса атрибуции, вопрос о факторах, влияющих на ее развитие и формирование, о возрастных периодах возникновения той или иной атрибуции, т.е. вопросы о том, когда можно говорить о сформированности у ребенка атрибутивного типа и стиля и в чем их истоки. Стиль объяснения формируется еще в детстве, причем сформировавшаяся тогда атрибуция закладывается в основу его будущей личности и остается более, менее стабильной на протяжении долгого времени, а иногда и всю жизнь. Важным вопросом в теории атрибуции являются вопрос генезиса атрибуции, вопрос о факторах, влияющих на ее развитие и формирование, о возрастных периодах возникновения той или иной атрибуции, т.е. вопросы о том, когда можно говорить о сформированности у ребенка атрибутивного типа и стиля и в чем их истоки.

Ряд исследований показал, что критический период возникновения поведения, мотивированного достижением приходится на 2-3,5 года. У детей этого возраста наблюдаются переживания самостоятельно достигнутого результата деятельности. Не позже, чем в три с половиной года у всех детей можно наблюдать аффективные реакции на успех и неудачу, основанные на самооценке, что означает, у них сформировались зачаточные представления о собственных возможностях.

К. Двек и ее коллегам удалось исследовать природу и источники беспомощности с помощью экспериментов, проведенных на детях дошкольного и младшего школьного возраста. Ими было показано, что, во-первых, выраженные индивидуальные различия в ответ на неудачу имеют место уже у детей трех с половиной лет, во-вторых, в этом возрасте дети могут обнаруживать все составляющие реакции выученной беспомощности в ситуации неудачи: самообвинение, низкую настойчивость и негативные чувства, низкие ожидания и недостаток конструктивных стратегий [4].

По мнению Хекхаузена, уже пятилетние дети наблюдают связь между результатами своей деятельности и собственными возможностями, не связывая последние с усилиями и способностями. Более того атрибуция относительно усилий складывается раньше и быстрее, чем схема атрибуции относительно способностей [2].

Кун [5], а затем и Николс [6] обнаружили, что только к 12-ти годам у детей формируется представление, что высокие усилия могут быть показателем низких способностей (а именно, если другие достигают тех же результатов, затрачивая меньше усилий). Примерно до 12-ти лет дети не понимают, что если два ребенка с одним и тем же уровнем способностей добиваются разных результатов, то это можно объяснить разным уровнем их усилий.

Обобщая результаты различных исследований (Куна, Николса, К. Эймса, Р. Эймса и Д. Фелкера), Х.Хекхаузен приходит к заключению о том, что в возрасте 9-10 лет представление о способностях уже вычленяется у детей из глобального понятия возможностей. Предпосылкой этого, по мнению Х.Хекхаузена, служит наблюдаемая в том же возрасте способность ребенка судить о трудности задания и своих возможностях на основании информации о согласованности [2].

Более того, результаты исследований свидетельствуют о том, что примерно между 10 и 12 годами атрибуция относительно способностей становится решающим фактором аффективной самооценки, причем в первую очередь это относится к ситуациям успеха, но не неудачи [3].

По мнению А.Б. Орлова, дошкольники и младшие школьники оценивают в основном результат, а усилия абсолютно не учитываются, тогда как для 10-12 летних детей решающим фактором оценки становятся затраченные усилия. В более старшем возрасте вновь начинает доминировать оценка результата, но наряду с этим и затраченные усилия учитываются при общей оценке успешности и неуспешности поведения. Возможно, что именно этой своеобразной динамикой объясняется наибольшая аффективность младших подростков в ответ на оценки учителей: ведь их причинные схемы являются диаметрально противоположными [1]. Поэтому автор считает необходимым привести оценочные суждения учителей в соответствие со спецификой причинных схем учащихся.

Дети старшего возраста оценивают усилия как одно из главных условий достижения успеха в учебной деятельности, затем идут способности, а потом уже такие факторы, как помощь со стороны (учителя) и удача. То есть с возрастом увеличивается значение, придаваемое усилиям, и уменьшается значение несвязанных с Я - факторов. Причем значение фактора усилия как главного компонента достижений все больше осознается. Более того, от 2-го к 6-му классу усилия растут в важности, в то время как способности остаются стабильными независимо от социокультурного контекста. Что же касается несвязанных с Я - факторов, в целом они теряли свою значимость с возрастом. Кроме того,

усилие рассматривается как наиболее доступное, а удача наименее доступное средство достижения успеха в учебной деятельности.

Таким образом, зная особенности развития атрибуции в детском возрасте, необходимо и возможно предупреждать развитие неблагоприятной атрибуции уже на начальном этапе ее формирования. Родители, учителя, и другие значимые взрослые могут с раннего детства вносить постоянный и весомый вклад в формирование каузальной атрибуции у ребенка, в зависимости от того, как или какими факторами они объясняют его успехи и неудачи – постоянными или временными, подконтрольными ребенку или неконтролируемыми, насколько уделяют внимание в оценивании их деятельности таким характеристикам, как недостаток упорства, усилий и настойчивости в данной конкретной деятельности. Профилактику неблагоприятных атрибуций можно проводить через развитие таких личностных качеств, которые связаны с каузальными атрибуциями достижений и непосредственно участвуют в ее развитии и формировании.

### **Библиографический список**

1. Орлов А.Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии / /Формирование мотивации учения: Кн. для учителя /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 122-191.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. Т.2. Пер. с нем. /Под ред. Б.М. Величковского. - М., Педагогика.,1986. - 392 с.
3. Ames C., Ames R., Felker D.W. Effekt of competitiv reward structure and valense of outcome on children's achivement attributions. – Journal of Educational Psychology, 1977, 69.
4. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group. 1999. 195 p.
5. Kun A. Development of the magnitude-covariation and effort attributions of performance. – Child Development, 1977, 48.
6. Nicholls J.G. Development of causal attributons and evaluative responses to success and failure in Maiori and Pakeha children. Developmental Psychology, 14.1978.

УДК 377.131.14

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ СПО ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ НА ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

**А.В. Даркина**

к.ист.н., преподаватель ВЮТ  
Россия, Воронеж

**Аннотация.** В статье затронуты вопросы использования новейших образовательных технологий в учебном процессе образовательной организации системы СПО. Показано, что технология веб-квеста может применяться на занятиях гуманитарного цикла и служить подспорьем для оценки степени готовности обучающихся к учебному процессу, поскольку предоставляет определённые возможности как для выявления «узких мест» в самостоятельной деятельности ребят, так и мотивирует их на конкретные достижения в дальнейшем.

**Ключевые слова:** веб-квест, готовность к обучению, образовательный процесс, СПО, образовательные технологии, студенты

Среди множества современных педагогических технологий приоритетными выступают те, что связаны с информатизацией образовательного процесса: без высоких технологий на данный момент сложно представить то, каким образом предлагать способы проведения занятий помимо традиционной лекционно-семинарской формы, оценивать знания и, в конечном итоге, мотивировать обучающихся на достижение положительного результата. В этой связи актуальность приобрела модель построения занятия, получившая название «веб-квест» [Об этом см. напр.: 10]. Данная технология определяется преимущественно как направленная на выявление долгосрочной мотивации студентов к обучению, о чём свидетельствует её позитивный потенциал для самих субъектов образовательного процесса: «Веб-квест

– это сценарий организации проектной деятельности студентов по любой теме, ориентированной на развитие их познавательной и исследовательской деятельности» [7, с. 137]. Нами предпринята попытка продемонстрировать, что веб-квест используется не только в средней [Напр.: 11] или высшей школе, но и на уровне среднего профессионального образования. Для этого выбрана тема в рамках курса обществознания «Социальный статус и престиж».

Первым этапом является этап погружения в предстоящее занятие. Цели и задачи урока сводятся к следующему: продемонстрировать связь между престижностью профессиональной деятельности в истории и современности и уровнем статусной позиции; из многообразия статусов в истории смоделировать пригодные для данного занятия варианты; предпринять попытку соотнести понятия социального статуса и престижа исходя из требований темы; развивать навыки работы в группе согласно компетентностному подходу (ФГОС 3 СПО).

За несколько дней до занятия обучающимся предлагается таблица в помощь в подготовке к уроку. Таблица 1 представляет собой краткий план-конспект и нацелена на доведение до сведения ребят алгоритма предстоящей работы. Предполагается, что группа из 24 человек (как правило, наполняемость в группе именно такая) будет разделена на микрогруппы (по 6 человек в каждой), каждой из которых предоставится возможность, подготовившись заранее, предложить вниманию аудитории своё видение выбранной (как вариант, назначенной преподавателем) проблемы.

Таблица 1.

**План-конспект веб-квеста по теме «Социальный статус и престиж»**

Историческая эпоха	Статусная позиция	Атрибуты социального престижа (примеры)	Задача обучающихся по ходу урока (что требуется сделать)
Древняя и современная Индия	Высшие касты / неприкасаемые	Возможность совершать действие, реализовывать власть (+/-)	Доказать престижность статусной позиции / защитить низкостатусную позицию
Западная Европа в Средние века и Новое время	Высшие сословия / третье сословие	Возможность совершать действие, реализовывать власть (+/-)	-- // --
Российская империя	Дворяне / крестьяне	Земля, власть (+/-)	-- // --
Российская Федерация в 1990-е	«новые русские» / интеллигенция	Атрибуты статуса (+/-)	-- // --

Следующий этап – изучение сетевых ресурсов по теме. Например, по теме «Древняя Индия»: [3]; «Средневековая Европа»: [8]; «Положение жителей Российской империи»: [6].

После ознакомления с основной информацией студенты создают презентации для ролевой игры. Однако презентация – не самое главное для защиты собственных проектов: поскольку суть веб-квеста определяется главным образом качеством предоставления информации «на выходе» [2], требуется выработка умения преподнести получившиеся разработки. В целом, всё это демонстрирует готовность ребят к обучению и потенциально пополнит копилку достижений образовательной организации [См. напр.: 1]. В совокупности использованного опыта вероятно формирование электронной учебной библиотеки из веб-ресурсов, составленных непосредственно обучающимися – актуальная задача как для стандартов третьего поколения, так и для приоритетов в будущем [4].

Ход урока – данный этап включает в себя предоставление информации как итогового продукта совместной работы в микрогруппах, так и устной защиты проектов (ролей).

Выступает первая подгруппа – представители Индии. Ребята заблаговременно распределили роли между собой. Так, один студент, выбрав роль брахмана, доказывает престижность статусной позиции, используя атрибуты статуса (см. Таблицу 1). Рассказ идёт от первого лица: - Мы – священники и жрецы в храмах. Наше положение в обществе всегда считалось самым высоким, даже выше, чем должность правителя. В настоящее время мы занимаемся духовным развитием народа: преподаём различные практики, смотрим за храмами, работаем учителями.

Далее следует выступление неприкасаемых: - Мы исключены из всех общественных отношений, занимаемся самыми грязными работами: убираем улицы и туалеты, сжигаем мертвых животных, выделяем кожу. Раньше нам нельзя было даже наступать на тени представителей более высших сословий. И только совсем недавно нам разрешили заходить в храмы и подходить к людям других сословий.

Целесообразно сформировать атрибуты статуса согласно выбранной роли (например, для «неприкасаемых» более тёмные тона в одежде – по желанию). Задача - обосновать, какие наиболее социально включены, а какие – нет (та же задача реализуется в каждой подгруппе). Далее очередь сословий



Западной Европы в Средние века и Новое время. Это могут быть: аристократия, духовенство, жители городов (ремесленники...). Третья подгруппа – жители Российской империи (дворяне, крестьяне, купеческая гильдия). Завершает работу 4-я подгруппа – граждане Российской Федерации 1990-х годов («новые русские», интеллигенция, рабочие заводов и фабрик). Возможна помощь со стороны педагога в поиске гипер-ссылки для представителя интеллигенции: [5].

В ситуациях небольшой укомплектованности (15-18 человек) той или иной группы, в которой проводится соответствующий урок, целесообразно назначить роль судейской коллегии и наблюдателей (1-2 человека). Судьи выносят свой вердикт на основании выступлений. Наблюдатели оценивают работу тех и других. (Работа данного ресурса осуществляется после каждого выступления).

За несколько минут до звонка предусмотрена итоговая рефлексия. Предлагается задать аудитории вопросы: каким образом проходил урок? Что нового вам удалось узнать? К каким выводам вы пришли самостоятельно? Что заинтересовало? Далее предполагается подведение итогов, выставление оценок по специально разработанным критериям оценивания. Можно предоставить возможность самим ребятам проанализировать ход урока, его этапы и личный вклад каждого участника и на основании полученных данных оценить работу каждого. Таким образом, с одной стороны, достигаются метапредметные цели (сочетание элементов курса обществознания и истории), с другой – выявляется и обосновывается готовность студентов к обучению: как известно, психология подростков, обучающихся на уровне СПО, предполагает раскрытие способностей именно посредством работы в (микро)группе.

Таким образом, данный вид деятельности задействует обе стороны педагогического процесса: субъекты-студенты выполняют работу, установленную субъектом-преподавателем. Так или иначе, технология веб-квеста нацелена на значительную долю самостоятельной внеаудиторной подготовки обучающихся, что следует расценивать как аналитическую и исследовательскую по своей сути, а в целом позволяет продумать тактику в отношении мотивации и готовности ребят к обучению: «Цель организации учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) заключается прежде всего в способствовании развитию умственных и практических умений, необходимых для формирования критического и аналитического мышления, способности самостоятельно ориентироваться в плотном потоке информации, самообучения, креативности и готовности работать в обстановке, предполагающей высокий уровень конкуренции» [9, с.168-169].

Веб-квест, заимствованный из зарубежного опыта, применяется на всех ступенях образовательной деятельности (средняя и высшая школа, среднее специальное образование), являясь значительным подспорьем как для развития педагогического мастерства преподавателя, так и оценки готовности к обучению тех, кто выбрал формат СПО.

### **Библиографический список**

1. Егунова А.И., Ладанова Е.О., Ямашкин С.А., Аббакумов А.А. Проектирование развивающего сайта молодёжных квестов // ОТО. 2017. №3.
2. Использование технологии образовательных веб-квестов [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-obrazovatelnih-vebkvestov-1093299.html> (дата обращения: 17.08.2018)
3. Касты в Индии: особенности общества [Электронный ресурс] URL: <http://indianochka.ru/kultura/obshhestvo/kasty.html> (дата обращения: 17.08.2018)
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения (проект) [Электронный ресурс] URL: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/03/Concept\\_FGOS-SPO\\_4\\_01-04-15.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/03/Concept_FGOS-SPO_4_01-04-15.pdf) (дата обращения: 23.08.2018)
5. «Мы не знали, куда шли»: Советская интеллигенция о событиях 90-х [Электронный ресурс] URL: <https://cccp-2.su/blog/43864587529/Myi-ne-znali,-kuda-shli:-sovetskaya-intelligentsiya-o-sobyitiyah> (дата обращения: 17.08.2018)
6. Российское дворянство [Электронный ресурс] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Российское\\_дворянство](https://ru.wikipedia.org/wiki/Российское_дворянство) (дата обращения: 17.08.2018)
7. Склярова Е.Е. Веб-квест как форма организации научно-исследовательской деятельности студентов СПО // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века : пед. чтения, посвящ. 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского (Воронеж, 14 дек. 2017 г.) : сб. ст. / департамент образования, науки и молодеж. политики Воронеж. обл., Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж : ВГПГК, 2017. – Ч. 3. – 223 с. С.136-140

8. Сословия средневекового общества [Электронный ресурс] URL: <http://2mir-istorii.ru/sobytiya-srednii-veka/460-sosloviya-srednevekovogo-obschestva.html> (дата обращения: 17.08.2018)
9. Трибунских Н.И. Проблемы организации учебно-исследовательской работы студентов первого курса СПО // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века : пед. чтения, посвящ. 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского (Воронеж, 14 дек. 2017 г.) : сб. ст. / департамент образования, науки и молодеж. политики Воронеж. обл., Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж : ВГПГК, 2017. – Ч. 3. – 223 с. С.168-173
10. Шестакова А.Ю. Веб-квест как новая образовательная технология в высшей школе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. №148. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-kak-novaya-obrazovatel'naya-tehnologiya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 22.08.2018).
11. Юрова О.А. Роль веб-квест технологии в подготовке учащихся общеобразовательной школы к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. №2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-veb-kvest-tehnologii-v-podgotovke-uchaschihsya-obscheobrazovatel'noy-shkoly-k-mezhkulturnoy-inoazychnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 22.08.2018).

УДК 378.2

## ПОНЯТИЕ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЧЕСТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**А.М. Двойнин**

к.пс.н., доцент департамента психологии ИППО МГПУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье анализируется понятие академической честности как набора личностных качеств и как поведенческого паттерна обучающегося. Перечисляются основные проявления академической нечестности: списывание, плагиат, подкуп, обман и др. Приводятся некоторые результаты современных исследований, демонстрирующие, что академическая честность обучающегося существенно зависит от ситуативных факторов и практически не зависит от уровня развития его морального сознания. Обсуждаются меры социально-нормативной регуляции академической честности в образовательных организациях.

**Ключевые слова:** академическая честность, академическая этика, учебная деятельность, образовательная среда, этический кодекс, комиссии по этике

Системогенетический подход к пониманию деятельности, сформулированный в работах В.Д. Шадрикова [1–2], позволяет выделить в качестве важной подсистемы учебной деятельности те личностные качества обучающегося, которые значимы для ее успешной реализации. Среди данных качеств следует особо отметить те, которые включают индивидуальную деятельность обучающегося в широкий социальный контекст – в контекст взаимоотношений с педагогами, с другими учащимися, с образовательной организацией в целом. Это такие качества как обязательность, ответственность, честность, добросовестность и др. Если анализу обязательности, ответственности обучающихся в научной литературе по педагогике и педагогической психологии уделяется достаточно внимания, то честность и добросовестность незаслуженно обделены вниманием исследователей.

В зарубежной образовательной практике и специальных научных исследованиях широко используется термин «академическая честность» (academic integrity). Академическая честность включает в себя социальную ответственность, моральный выбор, правдивость по отношению друг к другу участников образовательного процесса, добросовестное выполнение ими соответствующих обязанностей. Академическая честность рассматривается как важное условие достижения академической успешности и признания в образовательном сообществе.

Если рассматривать академическую честность как набор личностных качеств обучающихся, которые связаны с этическим аспектом учебной деятельности, то это подразумевает следующие допущения. Во-первых, в этом случае академическая честность должна быть связана с общим уровнем развития морального сознания личности: логично, что человек с развитыми моральными принципами, как ожида-

ется, должен вести себя честно и добросовестно в различных ситуациях, в том числе и образовательных. Во-вторых, роль ситуативных факторов, влияющих на проявления академической честности должна быть невелика.

Однако если обратиться к результатам исследований факторов академической честности, то открывается совершенно иная картина. Так, T. West, S. Ravenscroft, Ch. Shrader установили отсутствие связи между вероятностью обмана и уровнем развития морального сознания обучающихся. Основываясь на теории нравственного развития Л. Кольберга, исследователи обнаружили, что проявления академической нечестности встречаются равновероятно у обучающихся, находящихся на доконвенциональной и постконвенциональной стадиях нравственного развития [8]. Казалось бы, академическая честность должна коррелировать с религиозностью личности, так как высокий уровень религиозности подразумевает приверженность моральным принципам религиозной доктрины, как правило, рассматривающей обман и нечестность как грех. Тем не менее, в реальности такая корреляция практически отсутствует [3].

Исследования также показывают то, что на проявления академической нечестности значимо влияют ситуативные факторы и социальное окружение. Существенным фактором, провоцирующим обманные действия со стороны обучающихся является прокрастинация [7]. На проявления академической нечестности также значимо влияет одобрение или неодобрение сверстников референтной группы [6], наличие или отсутствие запугивания со стороны учителя [4] и др.

В целом же С. Kleiner & М. Lord обнаружили, что 90% обучающихся из анализируемой выборки, допустивших обман, так и не были пойманы, а 50% студентов считают, что академический обман необязательно является чем-то неправильным [5].

Таким образом, рассматривать академическую честность в качестве набора личностных качеств достаточно затруднительно – обманывать могут люди с разным уровнем морального сознания. Другими словами, вполне честные люди могут вести себя нечестно в образовательной среде.

Более разумным подходом будет понимание академической честности как поведенческого паттерна, или (в терминологии социально-когнитивного подхода к личности) *сигнатуры* – ситуационно-поведенческого профиля обучающегося. Академическую честность можно определить как определенный ситуационно-поведенческий профиль субъекта образовательного процесса, демонстрирующий соблюдение им этических принципов и норм, принятых в академическом сообществе.

Академическая честность в качестве поведенческого паттерна может рассматриваться в прагматическом аспекте: благодаря этически корректному поведению в академической среде, обучающиеся и преподаватели обретают положительную репутацию, которая является своеобразным социальным «капиталом» для их дальнейшего профессионального роста.

Среди традиционных проявлений академической нечестности можно отметить следующие:

- *стисывание* – использование обучающимся любых не санкционированных учителем информационных источников во время контроля знаний (шпаргалок, книг, тетрадей, Интернет-источников, под-сказок и др.);

- *плагиат* – заимствование чужих высказываний, исследований, идей и представление их в работе в качестве своих, а также предоставление учителю чужой работы в качестве своей (сдача чужого сочинения, реферата и др.);

- *подкуп* – получение правильных ответов к контрольным работам за материальное вознаграждение;

- *обман* – сообщение учителю ложных сведений, касающихся образовательного процесса (например, при пропуске занятий и др.);

- *фабрикация* – предоставление учителю материалов, содержащих результаты проделанной работы, которая на самом деле обучающимся не проводилась;

- *фальсификация* – предоставление учителю материалов, содержащих результаты проделанной работы, которые были искажены учащимся (например, заведомо неверно поставлены ссылки на источники, приведены «желательные», а не действительные данные и др.);

- *саботаж* – специальные действия по созданию помех в работе других участников образовательного процесса (вырывание страниц в библиотечных книгах, дневнике, повреждение чужих учебных материалов и др.)

- *сговор* – предоставление возможности обучающимся копировать и представлять на оценивание чужую работу, несанкционированная учителем помощь другим обучающимся при выполнении ими контрольных заданий;

- *дублирование* – предоставление одной и той же работы в качестве результата деятельности по разным заданиям.

Социально-нормативная регуляция академической честности обучающихся в образовательных учреждениях, как правило, осуществляется на уровне взаимодействия педагога и обучающегося. Однако в современных условиях распространения интеллектуального «пиратства» и простоты копирования информации подобная практика редко бывает эффективной.

Более успешные примеры борьбы с академической нечестностью демонстрируют те образовательные организации, в которых данная борьба является неотъемлемой частью их образовательной политики. Так например, в некоторых российских общеобразовательных школах администрации принимают соответствующие нормативные акты – Положения или Стандарты академической честности, которые декларируют соответствующие принципы поведения членов образовательной организации, приводят перечень недопустимых действий с их стороны, а также предусматривают порядок административных действий в этих случаях и соответствующие санкции.

Однако следует отметить то, что практика принятия подобных нормативных актов в России касается в основном общеобразовательных школ, работающих по международным образовательным стандартам.

В российских университетах практика борьбы с академической нечестностью различается. Фактически каждый университет в корпусе своих нормативных актов имеет пункты, указывающие на необходимость самостоятельного выполнения заданий учащимися, требование оригинальности предоставляемой к оцениванию курсовой, дипломной работы или проекта и т.п. Однако специальные этические кодексы (или «кодексы чести») в отечественных университетах есть далеко не всегда, не во всех университетах проводится оценка студенческих работ на предмет обнаружения плагиата. При этом внутри академической среды университета может царить не озвучиваемое весьма толерантное отношение к плагиату или к фабрикации данных.

Для повышения уровня академической честности в образовательной среде учебных учреждений могут создаваться специальные организационные структуры – комиссии (комитеты) по академической этике. Данные структуры объединяют экспертов в области этических стандартов образовательной деятельности. Комиссии (комитеты) по академической этике призваны вырабатывать профессионально приемлемые этические стандарты учебной и педагогической деятельности, популяризировать этические принципы и нормы в академической среде образовательной организации, осуществлять мониторинг соблюдения принципов и норм академической честности участниками образовательного процесса, разбирать отдельные случаи академической нечестности и этические конфликты.

В заключение можно сказать, что академическая честность обучающихся как поведенческий паттерн поддается социально-нормативной регуляции, несмотря на ее относительную автономию от уровня развития морального сознания личности и зависимость от множества ситуативных факторов. Важным условием поддержания академической честности в образовательной среде является целенаправленная внутренняя политика образовательных организаций.

### **Библиографический список**

1. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 192 с.
2. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 464 с.
3. Bowers W. J. Student Dishonesty and Its Control in College. New York: Bureau of Applied Social Research, 1964.
4. Kerkvliet J., Sigmund Ch.S. Can We Control Cheating in the Classroom? // The Journal of Economic Education. 1999. Vol. 30 (4). P. 331–343.
5. Kleiner C., Lord M. The Cheating Game: Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies toward Academic Dishonesty // Journal of Education for Business. 1999. Vol. 74 (4). P. 38–42.
6. McCabe D.L., Trevino L.K., Butterfield K.D. Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings // Research in Higher Education. 2002. Vol. 43 (3). P. 357–378.
7. Patrzek J., Sattler S., van Veen F., Grunschel C., Fries S. Investigating the Effect of Academic Procrastination on the Frequency and Variety of Academic Misconduct: A Panel Study // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 40 (6). P. 1–16.

8. West T., Ravenscroft S., Shrader Ch. Cheating and Moral Judgment in the College Classroom: A Natural Experiment // Journal of Business Ethics. 2004. Vol. 54 (2). P. 173–183.

**ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Т.В. Зотова**к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования продуктивности мнемических способностей младших школьников, выполненного с использованием метода поперечных срезов. В эксперименте участвовало 4 группы испытуемых – ученики первых, вторых, третьих и четвертых классов начальной общеобразовательной школы. Была определена продуктивность различных видов памяти учеников, выявлены мнемические приемы, используемые учениками при запоминании различных видов информации.

**Ключевые слова:** память, мнемические способности, младший школьный возраст, мнемические приемы, функциональные механизмы, операционные механизмы, механическая память, словесно-логическая память, образная память.

Учебная деятельность в начальной школе неизбежно сопряжена с большой нагрузкой на мнемические способности обучающихся. Шадриков В.Д. относит память к учебно-важным качествам школьника, входящим в блок информационной основы учебной деятельности в рамках психологической структуры учебной деятельности, обеспечивающим усвоение знаний [4, с. 272].

Как на самом деле развита память современных учеников в начальной школе? Увеличивается ли продуктивность памяти у школьников от первого к четвертому классу? Какие структуры мнемических способностей развиваются быстрее, а какие – медленнее? Насколько отличается память второклассника от памяти первоклассника и третьеклассника?

Для ответа на эти вопросы было проведено эмпирическое исследование мнемических способностей учеников начальной школы разного возраста – от 7 до 11 лет. *Цель исследования* – изучение возрастных особенностей развития мнемических способностей младших школьников первых, вторых, третьих и четвертых классов начальной школы. *Объектом исследования* были мнемические способности, *предметом* – возрастные особенности мнемических способностей младших школьников.

В исследовании проверялась *гипотеза* о том, что продуктивность памяти в начальной школе увеличивается от первого к четвертому классу за счет усвоения и использования учениками всё большего количества интеллектуальных операций и мнемических приемов.

В понимании мнемических способностей мы опираемся на теорию системогенеза способностей В.Д. Шадрикова, который определяет их как «свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [5, с.32]. Мнемические способности имеют трехкомпонентную структуру, состоящую из функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Возрастные особенности мнемических способностей младших школьников изучались методом поперечных срезов. Испытуемые были распределены на 4 группы – обучающиеся в первом классе, во втором, в третьем и четвертом классах начальной школы, по 10 человек в каждой группе, всего 40 испытуемых. Эксперимент проводился Тактаровой Р.Р. в ГБОУ «Школа № 1002» г. Москвы в 2018 г.

Мы считаем, что механическая память на числа у обычных школьников, не знакомых с мнемическими приемами, ближе всего к природной памяти и позволяет измерить продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей, т.к. дети, кроме повторения, редко используют другие мнемические приемы, помогающие запомнить числа. Словесно-логическая память всегда сопряжена с включением мыслительных функций и поэтому позволяет измерить продуктивность мнемических способностей с опорой и на операционные механизмы. Были поставлены задачи: 1) измерить объём механической памяти на числа и на слова, а также объём образной и словесно-логической памяти младших школьников; 2) определить продуктивность функциональных и операционных механизмов мнемических способностей обучающихся; 3) выделить виды мнемических приемов организации запоминаемого материала, используемые младшими школьниками разного возраста, от семи до 11 лет, с первого по четвертый класс начальной общеобразовательной школы. Для реализации поставленных задач использовались следующие методики: методика напряжения памяти Джекобсона – для диагностики механиче-

ской памяти на числа и продуктивности функциональных механизмов мнемических способностей; методика диагностики механической памяти на слова и словесно-логической памяти «Запомни пару»; методика на образную память Л.Ф. Тихомировой; методика диагностики мнемических способностей, карточка №2 (В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина) [5].

В целях проверки статистически достоверных различий памяти школьников разного возраста использовался U-критерий Манна-Уитни.

Представим сравнительный анализ результатов диагностики мнемических способностей учеников разного возраста. Был подсчитан объем механической памяти на числа, механической вербальной памяти, образной и словесно-логической памяти в четырех группах испытуемых (рис.1).

Статистически достоверные различия в объеме механической памяти на числа (методика напряжения памяти Джекобсона) у младших школьников обнаружены лишь между учениками 1 и 4 классов ( $p \leq 0.05$ ). Механическая память четвероклассников развита лучше, чем у первоклассников (табл.1).

Статистически значимых различий в объеме механической памяти на числа между учениками 1 и 2 классов, 1 и 3 классов, 2 и 3 классов, 2 и 4 классов, 3 и 4 классов не обнаружено (табл.1). Объем механической памяти у младших школьников от 1-го к 4-му классу увеличивается незначительно. Механическая память на числа близка к природной, врожденной памяти, к функциональным механизмам мнемических способностей. Эта память у испытуемых первых – третьих классов одинакова по продуктивности. Одинакова она и учеников 2- 4 классов. Лишь в четвертом классе объем механической памяти статистически достоверно выше таковой у первоклассников (табл.1).

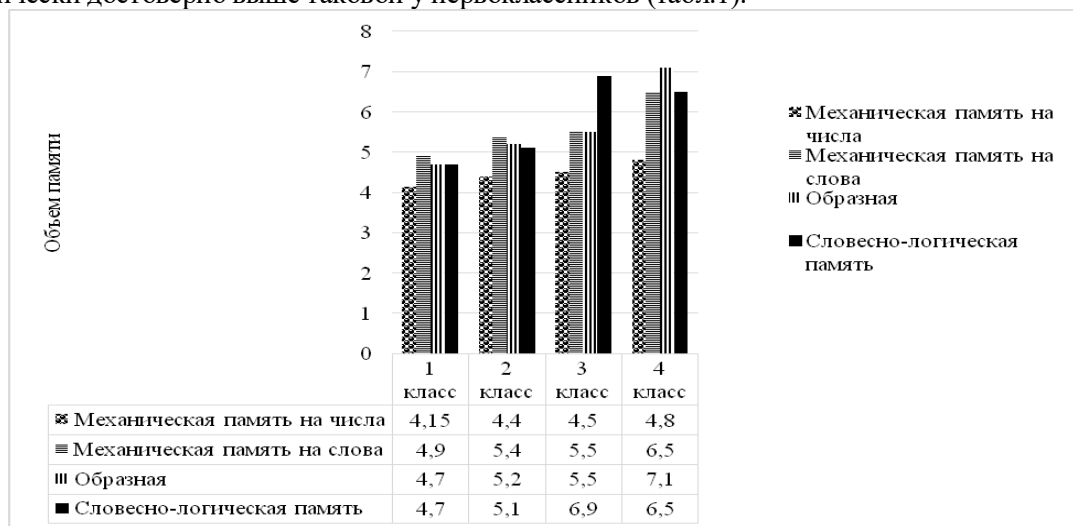


Рисунок 1. Объем механической, образной, словесно-логической памяти учеников начальной школы

Диагностика мнемических способностей с помощью методики В.Д. Шадрикова, Л.В. Черемошкиной не выявила статистических различий в количественных показателях времени запоминания у обучающихся 1 – 4 классов.

Был проведен качественный анализ мнемических приёмов, используемых младшими школьниками при запоминании различной информации. Виды используемых мнемических приемов зависят от типа запоминаемой информации. Для запоминания чисел ученики используют повторение и очень редко опорные пункты, при механическом запоминании слов наряду с опорными пунктами используются ассоциации и аналогии. При запоминании картинок дети пользуются группировкой. Для запоминания зрительного графического материала дети использовали достраивание запоминаемого материала, структурирование, схематизацию. Всеми перечисленными приемами пользуются небольшое количество учеников.

Таблица 1.

Статистические различия между учениками 1, 2, 3, 4 классов начальной школы по различным видам памяти (U-критерий Манна-Уитни)

Методики	Классы					
	1 и 2	1 и 3	1 и 4	2 и 3	2 и 4	3 и 4
Механическая память на числа (методика Джекобсона)	44	32	24,5* $p \leq 0.05$	39,5	31,5	39,5

Образная память (методика Л.Ф. Тихомировой)	37,5	30	<b>3*</b> <b>p≤0.05</b>	42	<b>9,5*</b> <b>p≤0.05</b>	<b>14,5**</b> <b>p≤0.01</b>
Механическая вербальная память на слова (методика «Запомни пару»)	41	40	<b>17,5*</b> <b>p≤0.05</b>	49	<b>24,5*</b> <b>p≤0,05</b>	<b>24,5**</b> <b>p≤0.01</b>
Словесно-логическая память (методика «Запомни пару»)	45,5	33,5	<b>24,5**</b> <b>p≤0.01</b>	36,5	<b>26,5**</b> <b>p≤0.01</b>	39,5
Продуктивность мнемических способностей (методика В.Д.Шадрикова, Л.В. Черемоскиной.)	49	45	44,5	47	46,5	47

Обобщение результатов проведенного нами исследования возрастных особенностей мнемических способностей младших школьников позволило сделать следующие выводы.

Все виды памяти, изучавшиеся в нашем эксперименте: механическая память на числа, механическая память на слова, образная, словесно-логическая память – у школьников 1, 2, 3 классов имеют одинаковую продуктивность. Не выявлено никаких статистически достоверных возрастных различий в памяти школьников первых, вторых и третьих классов. Память школьника первого класса не отличается от памяти ученика второго и третьего класса.

Причиной такого единообразия в продуктивности памяти учеников 1, 2, 3 классов является слабое развитие мнемических приемов. Дети редко используют уже сформированные интеллектуальные операции в целях запоминания. Большинство учеников опираются, в основном, на врожденную память.

Словесно-логическая память различается только у школьников 1 и 4, 2 и 4 классов. Можно говорить о том, что на развитие смысловой памяти уходит 2-3 года, чтобы появился качественный прирост в продуктивности смысловой памяти. Т.е. интеллектуальные операции, обеспечивающие развитие словесно-логической памяти, развиваются достаточно медленно.

Продуктивность механической памяти на числа различается только у школьников 4 и 1 классов ( $p \leq 0,05$ ). Таким образом, развитие природной памяти, функциональных механизмов происходит еще медленнее, на качественный прирост в продуктивности механической памяти уходит не менее 3-х лет.

Выявлено достаточно быстрое и бурное развитие образной памяти у младших школьников. Образная память опережает развитие словесно-логической памяти у четвероклассников.

Мнемические способности четвероклассников статистически достоверно развиты лучше таковых у первоклассников по всем изучавшимся в эксперименте видам памяти. Наиболее существенные различия приходятся на словесно-логическую память ( $p \leq 0,01$ ).

Память четвероклассников характеризуется существенным приростом продуктивности как функциональных, так и операционных механизмов мнемических способностей.

Продуктивность функциональных механизмов у четвероклассников проявляется в более высоком объеме механической памяти на числа ( $p \leq 0,05$ ) и на слова ( $p \leq 0,01$ ) по сравнению с первоклассниками, второклассниками и третьеклассниками.

Продуктивность операционных механизмов четвероклассников проявляется в более высоком объеме словесно-логической памяти по сравнению с учениками 1, 2 и 3 классов ( $p \leq 0,01$ ).

Выявлены мнемические приемы, которыми пользуются ученики начальных классов при запоминании предъявляемой в эксперименте информации. Ученики 1, 2 и 3 классов используют приемы: повторение; группировка; опорные пункты. Ученики 4-х классов помимо перечисленных, используют: структурирование; аналогии; ассоциации; достраивание запоминаемого материала.

В заключение отметим, что на базе кафедры психологии младшего школьника МПГУ нами проводится многолетняя работа по разработке и внедрению программ развития мнемических способностей младших школьников в учебной деятельности через развитие операционных механизмов мнемических способностей [1;2;3].

#### **Библиографический список**

1. Зотова Т.В. Развитие приемов запоминания у школьников в учебной деятельности // Педагогика, 2017, № 6. С. 123-124.
2. Зотова Т.В. Разработка диагностики мнемических способностей учащихся 12-13 лет в учебной деятельности // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности: коллективная монография. Саратов. – 1989. – с. 77-87.
3. Зотова Т.В. Формирование у младших школьников мнемического действия классификации в учебной деятельности // Психологическое обозрение, 1996, № 2 (3). С. 31-36.



4. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография : в 4 т. - М., Ярославль : ЯрГУ, 2017. Т. I : Системогенез профессиональной и учебной деятельности /В. Д. Шадриков. - 326 с.
5. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.- 177 с.

УДК 159.953

## **РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**Т.В. Зотова**

к.п.с.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ  
Россия, Москва

**Е.О. Будаева**

воспитатель Школы № 281  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматривается исследование, посвященное развитию мнемических способностей детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Представлены: описание программы формирования мнемического приема «группировка» для детей 5-6 лет, результаты констатирующих срезов до и после формирующего эксперимента, сравнивающих продуктивность памяти детей.

**Ключевые слова:** развитие, память, мнемические способности, дошкольный возраст, познавательная деятельность, структура памяти, мнемические приемы.

Память играет огромную роль в процессе целенаправленного обучения ребенка, которое начинается уже в дошкольном образовательном учреждении. Старший дошкольный возраст – период, в котором развитие памяти опережает развитие других познавательных процессов. Ребенок при запоминании опирается в основном на свою природную память. Постепенно начинает развиваться наглядно-образная память, позволяющая использовать зрительный образ в качестве интериоризованной формы зрительных впечатлений. Таким образом, к концу дошкольного возраста ребенок начинает использовать простейшие познавательные операции в целях запоминания.

На кафедре психологии младшего школьника МПГУ проводятся многолетние исследования, направленные на целенаправленное формирование мнемических способностей через развитие конкретных интеллектуальных операций и мнемических приемов младших школьников [1],[2],[3],[4]. В данном исследовании мы решили изучить возможности дошкольников в плане целенаправленного формирования приемов запоминания.

*Целью* исследования было целенаправленное развитие мнемических способностей старших дошкольников в условиях ДОУ. *Объект* исследования – мнемические способности. *Предмет* исследования - развитие мнемических способностей старших дошкольников. *Гипотеза:* развитие памяти старших дошкольников может осуществляться за счет формирования мнемической операции «группировка», а также использования приемов, по сложности адекватным возрастным особенностям психического развития дошкольников.

*Методологической основой* нашего исследования является теория системогенеза деятельности и способностей В.Д. Шадрикова [5],[6],[7]. *Задачами* исследования были: диагностика продуктивности функциональных, операционных механизмов мнемических способностей дошкольников; объема кратковременной слуховой памяти вербального материала; объема кратковременной зрительной памяти детей 5-6 лет; выявление мнемических приемов, которые используют дети 5-6 лет при запоминании материала.

*Методы и методики исследования:* формирующий и констатирующий эксперимент. Продуктивность функциональных механизмов определялась по объему механической памяти на числа по методике Джекобсона. Для диагностики продуктивности операционных механизмов мы исследовали образную память, вербальное опосредованное запоминание (А.Н. Леонтьев). Продуктивность мнемических способностей - с помощью методики В.Д. Шадрикова, Л.В. Черемошкиной. Для диагностики мнемического приема «группировка» у дошкольников нами была разработана методика «Смысловая группировка». Были использованы методы математической статистики (t-критерий Стьюдента). *Экспериментальной*

базой исследования являлась ГБОУ "Школа № 281" (ДО № 3), Испытуемые - 30 детей старшей группы 5-6 лет. Эксперимент проводился в 2017-2018 гг.

В понимании мнемических способностей мы придерживались теории системогенеза способностей В.Д. Шадрикова, согласно которой в структуре мнемических способностей выделяется 3 компонента: 1) функциональные механизмы – врожденная память, имеющая индивидуальную меру выраженности, проявляющаяся в эффективности процессов запоминания, сохранения и воспроизведения; 2) операционные механизмы - набор способов обработки запоминаемого материала, который ведет к увеличению продуктивности процессов памяти и сводится к: повышению скорости запоминания и воспроизведения, увеличению объема, повышению точности запоминаемого и воспроизводимого материала; регуляционные механизмы – система ориентировочных, планирующих, контролирующих, оценочных, корректирующих и других действий, находящихся во взаимодействии с детерминантами когнитивных процессов личностного уровня: мотивами, эмоциями, волевыми качествами и другими образованиями [7].

Экспериментальная часть нашего исследования состояла из 3-х этапов: 1 и 3 этапы – констатирующие срезы, целью которых была диагностика структуры и продуктивности мнемических способностей до и после формирующего эксперимента. На 2 этапе проводилась программа формирующего эксперимента, направленная на формирование мнемического приёма «группировка» в старшей группе дошкольного образовательного учреждения на базе образовательной деятельности.

На 2-м этапе эксперимента была проведена программа формирующего эксперимента, целью которой было формирование мнемического приема «группировка» детей 5-6 лет в процессе образовательной деятельности по дисциплинам: «формирование математических представлений», «формирование представлений о целостной картине мира» и «развитие речи». Программа рассчитана на 15 занятий, по 5 занятий на каждую дисциплину, продолжительностью 25 минут. Периодичность: 4 занятия в неделю. Программа развития мнемических приемов строилась на материале вышеупомянутых образовательных областей в течение 1 месяца.

Представим сравнительный анализ результатов двух срезов диагностики объема памяти старших дошкольников по использованным методикам.

Можно провести параллели между объемом механической памяти и продуктивностью функциональных механизмов и констатировать, что продуктивность функциональных механизмов увеличилась незначительно за счет формирующего эксперимента. (таб.1).

Таблица 1.

**Объем памяти старших дошкольников**

Методики	1 срез (Хср)	2 срез (Хср)
Методика напряжения памяти Джекобсона	<b>Количество цифр</b>	
	4,2	4,3
	<b>Объем механической памяти</b>	
	Средний	Средний
Методика «Образная память»	<b>Количество образов</b>	
	6,6	7,5
	<b>Объем образной памяти</b>	
	Средний	Средний
Методика опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева	<b>Количество слов</b>	
	6	6,5
	<b>Объем опосредованной памяти</b>	
	Средний	Средний
Методика «Смысловая группировка»	<b>Количество слов</b>	
	9,9	11
	<b>Объем смысловой памяти</b>	
	Средний	Средний
Методика диагностики продуктивности мнемических способностей В.Д. Шадрикова, Л.В. Черемошкиной (фигура 2)	<b>Время выполнения</b>	
	39,4 с.	26 с.
	<b>Уровень развития мнемических способностей</b>	
	Низкий	Средний

Была рассчитана статистическая значимость различий в продуктивности памяти двух констатирующих срезов с использованием t-критерия Стьюдента.

Таблица 2.

t-критерий Стьюдента (\* ( $p \leq 0,05$ ), \*\* ( $p \leq 0,01$ ))

Методики	Значимость t эмп
Методика напряжения памяти Джекобсона	2,2*
Методика «Образная память»	5,3**
Методика опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева	4,4**
Методика «Смысловая группировка»	4,8**
Методика диагностики продуктивности мнемических способностей В.Д. Шадрикова, Л.В. Черемошкиной (фигура 2)	4,8**

В таблице №3 представлены виды мнемических приемов, которые использовали дети в процессе запоминания в 1-ом и 2-ом срезах.

Таблица 3.

## Мнемические приемы, использованные старшими дошкольниками

Методики	Приемы запоминания							
	1 срез				2 срез			
	количество человек							
	Группировка	Ассоциации	Повторение	Опорные пункты	Группировка	Ассоциации	Повторение	Опорные пункты
Методика продуктивности мнемических способностей В.Д. Шадрикова и Л.В. Черемошкиной (фиг. 2)	2	12	17	0	16	14	14	0
Методика "Образная память"	4	22	13	0	14	16	5	0
Методика опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева	0	24	22	0	16	22	9	0
Методика "Смысловая группировка"	4	0	19	7	17	0	11	5

Данные, полученные в процессе контрольного среза, свидетельствуют, что у детей сформирован прием группировки как умственное действие – 53% детей умеют правильно выделять группы. Мнемическим приемом «группировка» в 1-м срезе пользовались 10%, во 2-ом - 53% детей, ассоциации использовали в 1-ом срезе 50% детей, во 2-ом – 43%, повторение в 1-ом срезе - 60%, во 2-ом – 33%, опорные пункты в 1-ом срезе использовало – 7% детей, во 2-ом – 3%. Различия статистически достоверны на уровне  $p \leq 0,01$ . Так, в методике «Смысловая группировка» (разработана Зотовой Т.В., Будаевой Е.О.) было выявлено, что 57% детей используют прием группировки в целях запоминания.

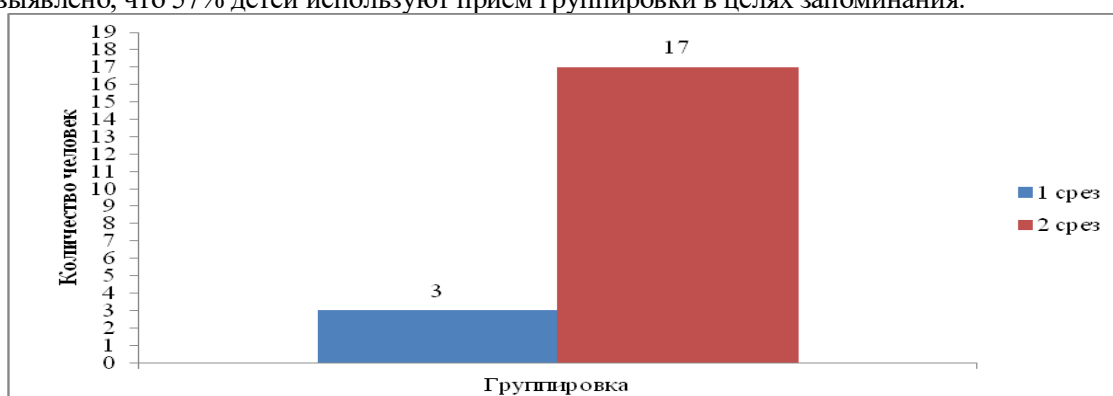


Рисунок 1. Использование приема «группировка» в двух срезах (методика «Смысловая группировка»)

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей в ходе формирующего эксперимента не претерпела существенных изменений. Объем механической памяти почти не изменился (4,2 и 4,3).

2. Продуктивность операционных механизмов в ходе формирующего эксперимента увеличилась. Объем вербальной опосредованной памяти старших дошкольников вырос с 6 до 6,5 слов. Продуктивность образной памяти увеличилась с 6,6 до 7,5. (достоверность  $p \leq 0,01$ ).

3. Старшие дошкольники использовали наиболее простые мнемические приемы до формирующего эксперимента: повторение и ассоциации, в меньшей степени группировку (10%) и опорные пункты (7%). По окончании программы формирующего эксперимента частота применения мнемического приема «группировка» увеличилась на 43%.

4. Мнемическим приемом «группировка» до формирующего эксперимента владело 3 человека (10%). В результате формирующего эксперимента, направленного на развитие мнемического приема «группировка», его стали использовать уже 16 детей (53%). Различия достоверны ( $\beta \leq 0,01$ ).

#### **Библиографический список**

1. Зотова Т.В. Развитие приемов запоминания у школьников в учебной деятельности. Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования. 2017, № 6, 123 - 124 с.
2. Зотова Т.В. Разработка диагностики мнемических способностей учащихся 12-13 лет в учебной деятельности // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности: коллективная монография. Саратов. – 1989. – с. 77-87.
3. Макарова К.В., Яздовская П.В. Способности и одаренность младших школьников//Педагогика профессионального образования. Вестник РМАТ. 2015, №3. 113 – 117 с.
4. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография / Г.А.Суворова. -2-е изд., перераб. и доп. - Москва: МПГУ, 2015.-416с.
5. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. - М., Ярославль : ЯрГУ, 2017. Т. I : Системогенез профессиональной и учебной деятельности /В. Д. Шадриков. — 326 с.
6. Шадриков В.Д., Шадрикова И.А. Педагогическое оценивание. М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. – 156 с.
7. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. - М., 1990. – 162 - 173 с.

УДК 378

### **САМОРЕГУЛЯЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Е.Г. Изотова**

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье раскрыты положения о важном месте саморегуляции в структуре учебной деятельности студентов. Приведены результаты эмпирического исследования специфических особенностей саморегуляционного компонента на основе сравнения учебной деятельности школьников и студентов. Было доказано, что саморегуляционный компонент психологической структуры учебной деятельности школьников и студентов не находится в неизменном состоянии, существует динамика изменений, на этапах школьного и высшего образования имеются специфические особенности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, структура, саморегуляция, компоненты учебной деятельности, учебная деятельность студентов.

Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности определили проблему исследования.

Учебная деятельность должна изучаться и формироваться в структурном единстве всех компонентов. При этом, одним из важнейших компонентов учебной деятельности выступает саморегуляция.

По мнению О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности).

Цель исследования: выявить специфические особенности саморегуляции, как одного из компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов.

База исследования: эмпирическое исследование проводилось в Ярославских и Костромском университетах, в средних общеобразовательных школах г. Ярославля и г. Кострома. Выборка составила 420 человек, из них: школьники – 90 человек; студенты – 330 человек.

Для изучения саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности использовался опросник “Стиль саморегуляции поведения-98” — ССП-98 (В.И. Моросанова).

В ходе эмпирического исследования, мы изучали специфические особенности саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности, в результате чего были выявлены существенные различия в данном компоненте у школьников и студентов.

Анализ данных позволяет нам сделать вывод о том, что общий уровень саморегуляции имеет тенденцию к росту в период от школьного обучения к обучению в ВУЗе, что подтверждается математической обработкой данных ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 18,73$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 25,43$ ;  $U=3332$ ;  $p=0,000$ ). Данный рост показателей является следствием того, что отдельные элементы саморегуляционного компонента также имеют статистически достоверную тенденцию к росту, студенты научились успешно и эффективно самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, тогда как на этапе школьного образования данную функцию в большинстве своем принимал на себя педагог. Повышение уровня развития саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности в период обучения в вузе является результатом того, что сложившийся уровень саморегуляции в школьный период не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях обучения в вузе. Происходит запуск механизмов развития данного компонента, что и приводит к зафиксированному повышению саморегуляции.

Анализ данных показал, что выделенные в саморегуляционном компоненте элементы повышают свои средние значения: планирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 3,56$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,67$ ;  $U=2696,5$ ;  $p=0,000$ ); моделирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 2,56$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,21$ ;  $U=1811,5$ ;  $p=0,000$ ); программирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,25$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 5,31$ ;  $U=2621$ ;  $p=0,000$ ); оценка результатов ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,25$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,94$ ;  $U=3634,5$ ;  $p=0,008$ ); гибкость ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,35$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 5,30$ ;  $U=2631,5$ ); самостоятельность ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 3,73$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,73$ ;  $U=2796,5$ ;  $p=0,000$ ).

Таким образом, как и в ситуации с общим уровнем саморегуляции, сложившийся уровень развития ее элементов в период обучения в школе не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях высшего образования. В период обучения в вузе запускаются механизмы развития данных элементов, что приводит к их росту.

Анализ интеркорреляций в саморегуляционном компоненте школьников показал, что академическая успеваемость не имеет статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из элементов саморегуляции. Структурообразующий элемент в данном случае – моделирование, имеющее статистически достоверные положительные взаимосвязи при  $p<0,001$  с планированием, программированием и выраженностью саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности. Также зафиксирована взаимосвязь с выраженностью саморегуляционного компонента и таким его элементом, как оценка результатов ( $p<0,01$ ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что наибольшую роль в выраженности исследуемого нами компонента играет такой его элемент, как моделирование и, в меньшей степени, оценка результатов. Гибкость на данном этапе не имеет положительных статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из выделенных элементов, что говорит о низкой роли данного элемента в структуре саморегуляционного компонента.

Существенно иные результаты были получены при анализе интеркорреляций саморегуляционного компонента студентов. Как и в первом случае, академическая успеваемость не имеет статистически достоверных взаимосвязей с выделенными элементами саморегуляции. При этом, все выделенные элементы имеют положительные статистически достоверные взаимосвязи с выраженностью саморегуляционного компонента в целом ( $p<0,001$ ), что говорит нам о том, что на данном этапе все элементы в равной степени играют роль в выраженности исследуемого нами компонента. Таким образом, мы можем сделать вывод, что при обучении в вузе увеличивается число и сила взаимосвязей внутри саморегуляционного компонента, что говорит о качественной и количественной перестройке структуры саморегуляции в период обучения в вузе при повышении средних значений как элементов, так и саморегуляционного компонента в целом.

Для выявления специфики саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности школьников и студентов нами был проведен факторный анализ, в результате которого мы обнаружили существенные различия в данном компоненте структуры учебной деятельности школьников и студентов.

Так в первый фактор у школьников вошли такие элементы, как: программирование (0,879), планирование (0,779), моделирование (0,762) и гибкость (-0,679). Таким образом, именно программирование оказывает наибольшее влияние на проявление фактора. Элементы, составляющие выделенный фактор имеют отношение к процессу подготовки саморегуляции. Во второй фактор вошли: самостоятельность (0,923) и оценка результатов (0,859). Низкая величина факторной нагрузки у оценки результатов, как элемента саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности школьников свидетельствует нам о том, что школьники еще находятся под влиянием педагогов и не в достаточной степени умеют самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, регулировать свою деятельность.

В структуре саморегуляционного компонента студентов мы получили иные результаты. Так, в первый фактор вошли такие элементы, как: планирование (0,832), моделирование (0,801) и программирование (0,627), то есть элементы, отвечающие за предвосхищение процесса деятельности и выработку программы ее исполнения (процессуальный компонент саморегуляции).

Во второй фактор вошли: оценка результатов (0,878), гибкость (0,684), самостоятельность (0,556). Таким образом, отличительной чертой факторной структуры саморегуляционного компонента школьников и студентов является то, что если у школьников такой элемент, как гибкость входил в первый из выделенных факторов и имел отрицательные значения факторной нагрузки, то у студентов данный элемент входит во второй фактор и нагрузка является положительной. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на этапе обучения в вузе происходит изменение роли гибкости в саморегуляционном компоненте (что подтверждается статистически достоверными повышениями значений данного элемента в период обучения в вузе). Данные структурные изменения саморегуляционного компонента являются следствием того, что сложившаяся система не отвечает новым условиям учебной деятельности и, следовательно, запускаются механизмы развития, перестройки структуры саморегуляции в период обучения в вузе.

На следующем этапе изучения саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности мы изучали интегративность и дифференцированность на разных этапах обучения.

Показатели интегративности возрастают при переходе от школьного обучения к обучению в ВУЗе, при этом показатели дифференцированности падают. Нулевые показатели дифференцированности говорят нам о том, что на этапе обучения в ВУЗе интегративность компонентов не вариативна и что все выделенные элементы саморегуляции имеют одинаковое значение в саморегуляционном компоненте. Таким образом, саморегуляционный компонент структуры учебной деятельности школьников характеризуется низкой интегративностью и высокой дифференцированностью (за годы обучения в школе у данных испытуемых сложилась оптимальная структура саморегуляции в данной системе образования), тогда как структура саморегуляции студентов характеризуется высокой интегративностью и крайне низкой дифференцированностью (что свидетельствует о запуске процесса активного поиска наиболее адекватного содержания структуры саморегуляции, включения в нее большего числа элементов, необходимых для оптимального функционирования саморегуляционного компонента учебной деятельности).

На следующем этапе исследования саморегуляции мы обратились к множественному регрессионному анализу, который позволил нам определить, какие из элементов саморегуляционного компонента в большей степени влияют на академическую успеваемость. Так, у школьников не выявлено элементов, влияющих на успеваемость, тогда как у студентов влияние на успеваемость можно представить как:  $AU = 4,325 + \text{планирование} (-0,050)$ . Данная регрессионная модель объясняет 18% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ( $F = 5,050$ ,  $p = 0,025$ ). Таким образом, на успеваемость студентов влияние оказывает элемент саморегуляционного компонента – планирование. Отрицательные значения говорят об обратном влиянии (чем менее выражен элемент, тем большее влияние он оказывает на академическую успеваемость). Следовательно, эффективность учебной деятельности студентов зависит от выраженности именно данного элемента. Таким образом, для повышения эффективности учебной деятельности студентов, необходимо сосредоточить внимание на выраженности планирования, как элемента саморегуляционного компонента.

Все зафиксированные изменения саморегуляционного компонента психологической структуры учебной деятельности являются результатом того, что в период школьного обучения складывается определенный способ выполнения деятельности, определенная ее структура, компоненты находятся на уровне, необходимом для оптимального функционирования. Однако, при переходе в вуз, когда меняются условия выполнения деятельности, существующие способы, структура, развитие и выраженность компонентов и их элементов не отвечают новым требованиям. Возникает дисбаланс между наличным уровнем и необходимым, что приводит к запуску механизмов развития. Выявленные нами изменения и являются результатом того, что этот процесс развития идет при смене условий учебной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что саморегуляционный компонент психологической структуры учебной деятельности школьников и студентов не находится в неизменном состоянии, существует динамика изменений, на этапах школьного и высшего образования имеются специфические особенности. Кроме того, знания об особенностях динамики компонентов структуры учебной деятельности студентов могут быть использованы при оптимизации учебной деятельности, профориентации и профессиональной профилактики в вузах. Внедрение результатов исследования может способствовать повышению эффективности учебной деятельности студентов. Психологические знания о развитии компонентов структуры учебной деятельности, взаимосвязи их элементов с академической успеваемостью позволят студентам повысить уровень осознанности и целенаправленности учебной деятельности и повысить ее эффективность.

#### **Библиографический список**

1. Изотова, Е.Г. Студент как субъект учебной деятельности: психологические особенности структуры учебной деятельности студентов вуза // Психология и современный мир : Субъект жизнедеятельности в современном обществе : Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 26 апреля 2018 г.) – 2018. – С.120-125.
2. Изотова, Е.Г. Влияние компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на академическую успеваемость и способы повышения ее эффективности // Материалы международной научной конференции «Приоритеты современной науки: от теории к практике», посвященной 45-летию университета. I том (27-28 октября 2017 года) – Талдыкорган, ЖГУ им. И. Жансугурова, 2017. С. 428-432.
3. Изотова, Е.Г. Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – № 4. С. 213 – 217.
4. Изотова, Е.Г. Саморегуляция как важнейший компонент учебной деятельности // Актуальные проблемы внедрения инноваций в образовательное пространство вуза и школы: сборник научных статей / под. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 50-55.

УДК 159.9

### **ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ СПОРТСМЕНОВ-ПОДРОСТКОВ С ДОМИНИРОВАНИЕМ ЛЕВОГО И ПРАВОГО ПОЛУШАРИЙ**

**З.К. Исраилова**  
бакалавр ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Т.В. Огородова**  
к.пс.н., доцент ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** Рассмотрены взаимосвязи психической саморегуляции и доминирования полушарий мозга спортсменов-подростков. Установлены значимые различия групп правополушарных и левополушарных спортсменов по показателям волевого самоконтроля, настойчивости, спортивной саморегуляции, что подтверждает необходимость индивидуального подхода в организации тренировочного процесса.

**Ключевые слова:** психическая саморегуляция, доминирование полушарий, праводоминантные, леводоминантные.

Оптимальная адаптация к максимальным физическим и психическим напряжениям в большом спорте возможна при использовании нагрузок, ориентированных на индивидуальные особенности спортсмена.

Несмотря на большую значимость саморегуляции в процессе развития людей, а тем более спортсменов, чья деятельность отличается высокой стрессогенностью, разнообразием и насыщенностью эмоциями - очень мало внимания уделяется изучению и развитию саморегуляции спортсменов-подростков. В то время как овладение приемами саморегуляции особенно актуально в подростковом возрасте, поскольку этот период является сенситивным в плане становления волевой активности.

Целью нашей работы было исследование взаимосвязей психической саморегуляции и доминирования полушарий мозга спортсменов-подростков, поскольку изучение роли функциональной асим-

метрии в спорте показало, что этот признак является важным дополнительным резервом для повышения эффективности тренировочного процесса, так как в некоторой мере асимметрией можно управлять, повышая ее или сглаживая в зависимости от требований любого из видов спорта.

Методы и методики исследования: опросник «Волевого самоконтроля» Л.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана, методика «Психическая надежность» В.Э. Мильмана, методика определения доминирующего полушария головного мозга, разработанная на основе выделения показателей моторных асимметрий рук и ног, а также сенсорных асимметрий.

Методы статистической обработки эмпирических данных, которые включают в себя: анализ достоверных различий с помощью критерия U–Манна-Уитни, установление взаимосвязей между показателями – коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

В исследовании приняли участие: волейболисты, воспитанники ДЮСШ №1 г. Ростов Великий (12-15 лет); легкоатлеты, воспитанники той же школы (13-14 лет); хоккеисты, воспитанники СДЮШОР ХК «Локомотив» (12-14 лет) - всего 94 человека.

Результаты исследования: На первом этапе анализа полученных данных перед нами стояла задача на основании результатов моторного теста разделить общую выборку на две подгруппы: А - спортсменов с доминированием левого полушария и Б - спортсменов с доминированием правого полушария. Выборку с доминированием правого полушария составили спортсмены, имеющие сумму баллов от 1 до 4 и выборку с доминированием левого полушария, составили спортсмены, с суммой баллов от 6-9 по моторному тесту. Различие данных групп проверялось с использованием Критерия U Манна-Уитни.

В выборках спортсменов с доминированием левого и правого полушарий установлены значимые различия групп правополушарных и левополушарных спортсменов по показателю волевого самоконтроля ( $U=319$ ;  $p=0,001$ ), по показателю настойчивость ( $U=370$ ;  $p=0,01$ ).

Высокий балл по опроснику ВСК характерен для лиц эмоционально зрелых, активных. ( $U=370$ ;  $p=0,01$ ) люди склонны к общению и взаимодействию с людьми, что является источником их эмоциональной поддержки. Высокий волевой самоконтроль спортсменов левшей может быть связан с вынужденным контролем своих действий, которые им зачастую приходится подстраивать под «мир праворуких».

Субшкала «настойчивость» характеризует, фактически, силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. Данные, полученные в исследовании ( $U=370$ ;  $p=0,01$ ), позволяют говорить, что праводоминантные спортсмены отличаются большей работоспособностью, активно стремятся к выполнению намеченного. В определенных случаях эта черта приводит к ригидности поведения.

Как отмечает Р.М. Грановская, «многие правополушарные люди в порядке психологической защиты негативную оценку вообще не воспринимают, как бы не слышат, считая собственную оценку достаточной для признания успехов в выполняемой деятельности. Их ругают, а они не расстраиваются и все равно довольны собой. Праводоминантных людей настолько влечет к достижению цели, что они готовы к преодолению любых препятствий, не считаясь с затратами усилий» [2; с. 573].

Данные психологических исследований показывают, что у левшей менее жесткие связи между отделами головного мозга, что может приводить к более медленному, по сравнению с правшами, формированию навыков тех видов деятельности, которые требуют взаимодействия обоих полушарий, в частности синхронных двигательных действий двух рук. Как известно, спортивная деятельность предъявляет жесткие требования к двигательным навыкам спортсменов, учитывая вышеупомянутые особенности праводоминантных людей, можно предположить, что левшам приходится прилагать больше усилий, для правильного выполнения определенных двигательных актов, что развивает их настойчивость и самоконтроль.

Установлены значимые различия групп правополушарных и левополушарных спортсменов по показателю спортивная саморегуляция ( $U=385,5$ ;  $p=0,01$ ).

У леводоминантных спортсменов выше показатель спортивной саморегуляции, что проявляется в способности произвольно регулировать сдвиги в эмоциональной, двигательной и внутренней функциональной сферах, в характере самоконтроля соревновательного поведения. Для спортсмена это - умение произвольно настроить себя перед началом, в перерывах и входе спортивной борьбы, при необходимости отвлечься от внешней ситуации, сосредоточиться. Полученные результаты можно объяснить более высокой способностью правшей к процессам целеполагания и удержания цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а также оценкой результатов их коррекции (в случае необходимости). Эти особенности дают спортсмену возможность перед началом соревнования иметь более четкую картину ситуации.



На следующем этапе исследования был проведен анализ взаимосвязей показателей волевого самоконтроля, специальных свойств личности и чувствительности к стрессовым факторам в выборке леводоминантных и праводоминантных спортсменов.

Установлены взаимосвязи между показателями волевой самоконтроль и чувствительность к стрессовым факторам внутренней значимости ( $r=0,353$ ,  $p=0,020$ ), а также обратная взаимосвязь между показателями настойчивость и чувствительность к стрессовым факторам внешней неопределенности ( $r=-0,380$ ,  $p=0,012$ ), в выборке леводоминантных спортсменов, что, на наш взгляд является проявлением специфики данной выборки.

При чувствительности к стресс-факторам внешней неопределенности спортсмены не могут предсказать развитие соревновательной борьбы, не совсем ясны тактика и спортивная форма соперников, а также возможные помехи объективного характера. Поскольку настойчивость характеризует стремление человека к завершению начатого дела, его силу намерений, то для эффективного выполнения деятельности настойчивый человек будет стремиться учесть все детали предстоящих соревнований, что будет прямо влиять на снижение внешней неопределенности спортсмена.

Чем выше показатель волевого самоконтроля, тем выше вероятность внутренней напряженности, связанной со стремлением контролировать каждый нюанс собственного поведения. Данное напряжение может стать поводом для возникновения субъективных переживаний во время соревновательной деятельности, в связи с возможностью поражения, получения травм.

На сегодняшний день феномен функциональной асимметрии мозга (латерального профиля) рассматривается как важная нейрофизиологическая детерминанта индивидуально-психологических различий, так как обнаруживает взаимосвязь с разными психическими процессами и личностными особенностями [1; с. 240]. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о возможности изучения уровня развитости психической саморегуляции спортсмена, посредством выявления доминантности его полушария. Установлены различия в выборках леводоминантных и праводоминантных спортсменов по показателям волевого самоконтроля, настойчивости, спортивной саморегуляции. Выявлены связи между показателями волевого самоконтроля и чувствительности к стрессовым факторам внутренней значимости, настойчивости и чувствительности к стрессовым факторам внешней неопределенности в выборке леводоминантных спортсменов. В выборке праводоминантных спортсменов значимых связей между показателями двух методик не установлено.

Мы видим, что исследования в данной области имеют большую практическую значимость и актуальность для развития современного спорта, поскольку они позволяют максимально полно изучить личность спортсмена, и дают возможность влиять на его успешность. Таким образом, полученные данные подтверждают значение индивидуального подхода в организации тренировочного процесса правополушарных и левополушарных спортсменов.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (Проект № 16-06-00196а)

#### **Библиографический список**

1. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1988. — 240 с.
2. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. М.: Генезис, 2002. 573 с.

УДК 159.99

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

**Е.В. Калиткина**

магистрант Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Л.С. Петрунькина**

магистрант Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются вопросы готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению.

**Ключевые слова:** дошкольник, возрастная психология детей, готовность детей к обучению.

Проблемы готовности к школьному обучению уходят глубоко корнями в историю. К.Д. Ушинский утверждал, что «...слабость внимания, отрывистость и бессвязность речи, плохой выговор слов» – всё это является противопоказанием к началу школьного обучения. А.Н. Леонтьев – один из первых, кто начинает исследовать понятие психологической готовности к системному обучению. По его словам, происходит внутреннее созревание подготавливающее смену ведущего вида деятельности ребёнка. [2]. Д.Б. Эльконин считает, что произвольное поведение рождается в коллективно-ролевой игре. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, одному же ребенку осуществлять подобный контроль труднее. [6].

В настоящее время однозначной точки зрения на вопрос о психологической готовности ребёнка к школе нет. Существует несколько точек зрения к определению понятия, сущности и структуры данного психологического феномена. Л.С. Выготский не считает необходимым наличие полностью созревших психических функций к началу школьного обучения. Главную роль в процессе обучения он отводит «зоне ближайшего развития». Он разделяет понятия «готовность к школьному обучению» и «готовность к предметному обучению». [4]. Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков рассматривают психологическую готовность к школьному обучению как целостную структуру, развитие которой обусловлено качественными и количественными изменениями, составляющих её учебных качеств и их взаимосвязей. [3]. Н.И. Гуткина предлагает следующее определение психологической готовности к школьному обучению – «это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников». [1].

На основании изученных источников, можно выделить 5 психолого-педагогических подходов к проблеме психологической готовности к школе.

Прагматический подход. Данный подход базируется на формировании у старших дошкольников определенных знаний, умений и навыков, необходимых для школьного обучения.

Второй подход опирается на новообразования и изменения психики ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного периода.

Третий подход основывается на исследовании формирования отдельных компонентов учебной деятельности и путей их развития с помощью специальных, организованных учебных занятий.

Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Л.И. Цеханский – являются сторонниками четвертого подхода, выявили единое психологическое свойство, являющееся необходимой предпосылкой формирования учебной деятельности. Эта способность к подчинению определенным правилам и требованиям взрослого. [4].

В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева – приверженцы пятого подхода. Согласно идеям данного подхода, готовность к обучению является вариантом общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности.

Таким образом, психологическая готовность к школе является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики. Это состояние достижения определенного уровня психофизического, умственного, личностного и эмоционально – волевого развития, позволяющего детям, включиться в организованную учебную деятельность.

Психологическая готовность к обучению в школе – комплексное явление, которое сформировано соответствующими уровнями развития важнейших психических качеств ребёнка.

Проанализировав работы большинства авторов можно выделить следующие компоненты школьной готовности: психофизический и моторный (связан с познавательной стороной); 2) интеллектуальный; 3) коммуникативно – речевой; 4) эмоционально- волевой; 5) личностный. Данные вышеперечисленные компоненты являются важными показателями готовности детей к школьному обучению.

В интеллектуальной сфере под школьной готовностью Я. Йирасек, Й. Шванцара и другие авторы понимают определенный уровень развития у ребенка таких интеллектуальных умений, как: направленная концентрация внимания; аналитическое мышление; логическое запоминание; интерес к занятиям, в том числе к занятиям, требующих умственных усилий; интерес к новым знаниям; [5].

Внимание в дошкольном возрасте носит произвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, яркостью предмета и др. Постепенно концентрация, объем и устойчивость внимания возрастают, складываются элементы произвольности в управлении вниманием, появляется послепроизвольное внимание.

В 6 – 7-летнем возрасте происходит развитие памяти, которая становится более произвольной и управляемой. Под влиянием школьного обучения память начинает развиваться в двух направлениях:

увеличивается объем словесно-логического запоминания и происходит самостоятельная регуляция запоминания и воспроизведения.

Важной характеристикой 7-летнего ребенка является креативность. Ребенок способен создать новый рисунок, конструкцию, образ, которые отличаются оригинальностью, вариативностью и гибкостью. Детям этого возраста присущи познавательный интерес, любопытство.

Интеллектуальная готовность к школе предполагает формирование у ребенка определенных умений: например, умение выделить учебную задачу.

Ребенок должен уметь: воспринимать информацию и задавать по ней вопросы; принимать цель наблюдения и его осуществлять; систематизировать и классифицировать признаки предметов и явлений.

Речь – это умение связано, последовательно описывать предметы, картины, события; передавать ход мысли, объяснять то или иное явление, правило. Развитие речи играет исключительно важную роль в формировании высших психических функций у ребенка, тесно связано с развитием интеллекта. В норме словарь ребенка 6 – 7 лет составляет более трех тысяч слов, он различает глухие и звонкие согласные, согласные и гласные, усваивает грамматические правила изменения слов, их соединения в предложения. Коммуникативно-речевая деятельность развивается на основе социальных умений ребенка: строить взаимоотношения в коллективе сверстников, уметь работать в команде.

Эмоционально-волевая готовность заключается в уменьшении импульсивных реакций, развитии произвольности психических процессов, в возможности ребенка выполнять достаточно длительное время не очень привлекательное задание.

Личностная и коммуникативная готовность включают формирование у ребенка готовности к принятию новой «социальной позиции», представление о себе как члене общества. Она выражается также в отношении будущего ученика к учебной деятельности, развитии социальных и учебных мотивов.

Ведущими для первоклассника являются социальные мотивы: потребность посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в учение, занять новое положение среди окружающих. Любопытность, открытость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития учебной мотивации.

Появление определенной волевой направленности, выдвигание на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию. Он постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности, мотивам общественного характера. То есть у ребенка появляется уровень целенаправленности, типичный для младшего школьника.

Психологическая готовность к школе является сложным структурным образованием, затрагивающим все стороны детской психики. Это состояние достижения определенного уровня психофизиологического, умственного, личностного, эмоционально-волевого и коммуникативно-речевого развития, позволяющего детям включиться в организованную учебную деятельность.

В широком плане психологическую готовность можно понимать, как такой уровень развития ребенка, который даст ему возможность достаточно легко адаптироваться к школьной жизни и учебной деятельности, овладеть новыми знаниями, умениями, навыками, проявляя при этом необходимый уровень активности. В более узком плане под психологической готовностью понимается ряд структурных компонентов, которые показывают уровень развития психофизического, интеллектуального, личностного, эмоционального, коммуникативно-речевого, социального и других аспектов развития детей в старшем дошкольном возрасте.

### **Библиографический список**

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 208 с.
2. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: Авторский сборник. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
4. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – [Электр. ресурс].
5. Шванцара Й. Диагностика психического развития. – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 3-е изд. – М.: Владос, 2010. – 360 с.

## СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО ОДОБРЯЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

**О.Ю. Камакина**

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**И.В. Кувашина**

магистрант ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация:** в статье описан опыт исследования особенностей поведения младших школьников сельских и городских школ. Рассматриваются общие и специфические особенности поведения младших школьников сельских и городских школ, а также изучается социально одобряемое поведение данных категорий.

**Ключевые слова:** младший школьник, поведение, социально одобряемое поведение.

Одними из требований ФГОС НОО к освоению ООП НОО является: принятие и освоение социальной роли обучающегося; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально - нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.[4]

Проблема формирования социально – одобряемого поведения младших школьников является актуальной, поскольку в условиях современной школы необходим поиск путей формирования социально одобряемого поведения школьников, подготовке их к взаимодействию с социумом.

Проблемам отклоняющегося и формирования социально одобряемого поведения уделяется внимание в работах Л.В. Байбородовой, М.А. Галагузовой, Э. Дюркгейма, Ю.А. Клейберга, Р.К. Мертсона, И.А. Невского, Р.В. Овчаровой, Н.Дж. Смелзера, В.Г. Степанова, М.В. Шакуровой и других отечественных и зарубежных ученых.

Поведение – это комплекс человеческих поступков, которые индивид совершает на протяжении длительного периода времени в заданных условиях. [1]

Типичными нарушениями поведения в младшем школьном возрасте считаются: гиперактивное поведение, демонстративное, протестное, агрессивное, инфантильное, конформное и симптоматическое поведение.

Поскольку, в младшем школьном возрасте может встретиться много разных нарушений, то задача учителей начальных классов профилактировать возникновение нарушений, и постараться формировать поведение ребенка таким, чтобы оно соответствовало правилам и нормам в обществе, то есть социально – одобряемым.

Поведение во многом определяется позицией, занимаемой ребенком в обществе, которая предъявляет определенные требования и, в то же время, дает соответствующие права. Каждый школьник имеет социальный статус, предполагающий тип поведения, характерный для той или иной социальной роли. Осваивая социальную роль, школьник адаптируется к необходимым условиям, обстоятельствам, в которые он попадает и, тем самым, встраивается в социум. Поведение человека является социально положительным в том случае, если осваиваемые человеком роли одобряются обществом, и оно принимает человека. Социально – одобряемое поведение – это поведение человека, которое одобряет общество при выполнении определенных действий в окружающей среде.

Нами было проведено исследование особенностей социально – одобряемого поведения младших школьников сельских и городских школ. Цель исследования: изучение особенностей социально – одобряемого поведения младших школьников сельских и городских школ. Гипотеза исследования: социально одобряемое поведение в большей степени проявляется у младших школьников сельских, а не городских школ. Выборка: 112 человек - обучающиеся, родители, учителя городской и сельских школ. Методы исследования: Анкета Колмогоровой Л.С. «Как я веду себя» для учащихся. Измененная анкета Колмогоровой Л.С. «Как я веду себя» для родителей. Карта наблюдений за поведением ребенка в школе. Статистический метод: критерий U – Манна-Уитни.

По итогам проведенного исследования мы получили следующие результаты.

В младшем школьном возрасте наиболее типичными нарушениями в поведении является гиперактивное поведение и демонстративное поведение. Высокий уровень социально – одобряемого поведения младших школьников выражен у 4% сельских школьников и 9% городских школьников. Средний уровень социально – одобряемого поведения младших школьников выражен у 31 % сельских школьников и 33 % городских школьников. Низкий уровень социально – одобряемого поведения младших школьников выражен у 65% сельских школьников и 58% городских школьников.

В ходе наблюдения педагогами установлено, что имеются нарушения в демонстрации усвоения этических и поведенческих норм в общении со сверстниками и взрослыми.

Обучающиеся сельских школ 42% и городских школ 31% по мнению их педагогов не вызывают тревоги относительно поведения. Обучающиеся сельских школ 54% и городских школ 61% по мнению их педагогов нуждаются в том, чтобы учителя и родители обратили внимание на проблемы в поведении ребенка. Обучающиеся сельских школ 4% и городских школ 8 % по мнению их педагогов находятся в «зоне риска», а это значит на данную группу детей следует обратить пристальное внимание на коррекцию и формирование поведения.

Оценка родителями поведения младших школьников сельских школ (67%) близка к самооценке поведения младших школьников сельских школ, что свидетельствует о реальном оценивании.

Уровень самооценки поведения младших школьников городских школ на 9% ниже оценки их поведения родителями (67%).

При анализе уровня воспитанности обучающихся городских и сельских школ выявлено: у младших школьников городской и сельской местности одинаково выражено отношение к природе, отношение к школе и отношение к прекрасному. По мнению педагогов городских и сельских школ у обучающихся одинаково выражено отношение к природе и отношение к прекрасному.

У младших школьников городских школ более выражена любознательность и прилежание, чем у младших школьников сельских школ.

Таким образом, низкий уровень социально одобряемого поведения выявлен у 61% младших школьников, при этом у школьников сельских школ низкий уровень выражен в большей степени, чем у школьников городских школ. Типичными поведенческими нарушениями являются гиперактивное и демонстративное поведение, а также нарушения в усвоении этических и поведенческих норм в общении со сверстниками и взрослыми.

### **Библиографический список**

1. Горянина, В.А. Психология общения. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ В.А Горянина. – Академия.: - М, 2004. - 416 с.
2. Карпова, Е.В. Обучение. Воспитание. Педагогическая деятельность: учебное пособие./ Е.В.Карпова. – Российское педагогическое общество. Ярославское региональное отделение.: Ярославль, 2010. - 377 с.
3. Камакина, О.Ю. Психолого – педагогические теории и технологии начального образования: учебно - методическое пособие. – в 2-х ч. – Ч.1./ О.Ю Камакина. – РИО ЯГПУ.: Ярославль, 2015. – 107 с.
4. ФГОС НОО. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373
5. Шамионов, Р.М. Психология социального поведения личности: учебное пособие./ Р.М. Шамионов. – Издательский центр «Наука».: Саратов, 2009. – 186 с.

УДК 159.9

## **СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ**

**Е.В. Карпова**

д.пс.н., заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи успеваемости и структуры учебной деятельности младших школьников. Установлено, что успеваемость находится в прямой связи со степенью структурной организации учебной деятельности. Обнаружены различия в степени сформированности отдельных компонентов учебной деятельности в зависимости от успеваемости.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, младшие школьники, структура, успеваемость.

Проблема учебной деятельности во всех ее аспектах относится к категории «вечных» проблем, которым, в силу ее значимости и сложности, в психологии уделяется и будет уделяться большое внимание [2-4, 6, 7, 9]. Особое значение имеет исследование учебной деятельности младших школьников, поскольку в этот возрастной период именно она является ведущим типом деятельности, то есть обуславливает формирование основных психических новообразований возраста.

Понятие «учебная деятельность», введенное Д.Б. Элькониным, обозначает особую деятельность ученика, сознательно направленную им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей [9]. Учебная деятельность является весьма специфическим видом деятельности и имеет ряд особенностей. Одна из них, по мнению Д. Б. Эльконина, состоит в том, что целью и результатом УД «являются изменения самого субъекта, которые заключаются в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [9]. Развивая эту мысль, Д.Б. Эльконин, далее, отмечает, что учебная деятельность – «это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. В этом заключается ее основная особенность». Л. В. Занков также подчеркивает, что УД – это деятельность по самоизменению ребенка, в процессе которой он получает новые способности и новые способы действий с научными понятиями, изменяются его мотивы и сознание [5]. Наряду с этим, в работах Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова, А.К.Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельным содержанием и смыслом и распространяется на другие возрасты, оно связано с особым «ответственным отношением» [4, 8, 9]. Следовательно, очевидно единство понимания содержания УД разными авторами, содержащиеся, прежде всего, в указании на самоизменение субъекта в данной деятельности. Очевидно, что парадокс учебной деятельности состоит в том, что усваивая знания, сам ребёнок ничего не меняет в них. Он получает готовые знания, которые надо осмыслить, понять и усвоить. Подчеркнем, что предметом учебной деятельности является сама учебная деятельность, направленная на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам ученик.

Помимо этой особенности, существенным образом отличающей учебную деятельность о других типов деятельности, является то, что ребенок, поступающий в школу, должен целенаправленно, под руководством учителя освоить эту деятельность. Другими словами, основная задача учителя начальной школы – научить детей учиться.

Учебная деятельность имеет следующую внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Эти компоненты УД были впервые описаны В.В. Давыдовым [4]. Некоторыми авторами выделяется три компонента учебной деятельности, такие как: 1) Вводно-мотивационный компонент (учебная мотивация); 2) Операционно-познавательный компонент (учебные задачи и учебные действия, образующие учебную ситуацию); 3) Рефлексивно-оценочный компонент (учебные действия контроля и оценки) [5]. Очевидно, что содержательно представленные структуры учебной деятельности аналогичны.

Каждый из этих компонентов достаточно хорошо изучен по отдельности [1, 6-8] однако существенно меньше работ, в которых раскрывались бы такие вопросы, как: в формировании каких компонентов учебной деятельности младшие школьники испытывают затруднения? Какие компоненты учебной деятельности формируются легче? Какова структура учебной деятельности на различных этапах ее формирования? Существует ли отличие в структуре учебной деятельности младших школьников с разной успеваемостью? Изучение последнего вопроса и составило цель нашего исследования. Мы предположили, что успеваемость младших школьников выступает следствием структурированности учебной деятельности.

В качестве испытуемых специально были отобраны самые лучшие и самые худшие по успеваемости ученики в количестве 40 человек. Возраст испытуемых составил 10-11 лет. Нами была разработана методика на выявление уровня развития и сформированности основных компонентов учебной деятельности. Она представляет собой 7 утверждений – компонентов учебной деятельности: мотивация, учебная задача, учебные действия, самооценка, оценка, контроль, самоконтроль. Учителя оценивали детей по степени сформированности у них каждого компонента учебной деятельности по 10-ти балльной шкале в таблице, где указаны максимальные и минимальные значения оцениваемых параметров. В проведении исследования участвовала П. Зыкова.

Были получены следующие основные результаты. Средние значения каждого компонента учебной деятельности по группам испытуемых, лучших и худших по успеваемости, представлены в таблице.

**Средние значения компонентов учебной деятельности лучших и худших  
по успеваемости испытуемых**

Компоненты УД	Лучшие по успеваемости	Худшие по успеваемости	Во сколько раз (средние значения)
Мотивация	9,2	3,7	2,5
учебные задачи	9,05	2,8	3,2
учебные действия	8,85	3,15	2,8
Самооценка	8,15	1,6	5,1
Оценка	8,45	2,2	3,8
Самоконтроль	8,55	2	4,3
Контроль	9,4	2,2	4,3

Как видно из таблицы, в основном все значения компонентов учебной деятельности у лучших по успеваемости учеников заключены в промежутке от 8,15 до 9,4. Это свидетельствует о том, что компоненты учебной деятельности сформированы примерно одинаково и на достаточно хорошем уровне. Обращает на себя внимание, что наибольшее значение, а, следовательно, и развитие имеет такой компонент учебной деятельности, как контроль. Наименьшее количество баллов у такого компонента, как самооценка. У учеников, худших по успеваемости, все значения компонентов учебной деятельности заключены в промежутке от 1,6 до 3,7, то есть они сформированы на низком уровне у этой категории испытуемых. Самым низким показателем является самооценка, также можно сказать, что на недостаточном уровне сформирован и самоконтроль. Самым высоким показателем у учеников, худших по успеваемости, является мотивация. Существуют различия по половому признаку. Все средние значения компонентов учебной деятельности у девочек выше, чем у мальчиков. И у мальчиков, и у девочек лучше сформирована мотивация, хуже - самооценка. Следовательно, можно заключить, что у учеников с лучшей успеваемостью – как у мальчиков, так и у девочек – сформированность компонентов учебной деятельности выше, чем у учеников, худших по успеваемости. В целом, чем лучше сформированы компоненты учебной деятельности, тем выше успеваемость у учеников, и наоборот.

Далее были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену и составлены структурограммы компонентов учебной деятельности учеников, лучших и худших по успеваемости, а также проведен структурно-психологический анализ результатов (А.В.Карпов). В структурограмме учеников, лучших по успеваемости, имеется большое количество сильных связей, небольшое – слабых связей и отсутствуют отрицательные связи. Известно, что основным показателем степени структурной организации являются значимые корреляционные связи между компонентами матрицы. Если между корреляционными параметрами существует значимая положительная связь, то они как бы усиливают потенциал друг друга. Чем больше значимых корреляций, тем выше потенциал структуры в целом. Иная картина наблюдается в группе учеников, худших по успеваемости, то есть, структурограмма учеников, худших по успеваемости, отличается от структурограммы учеников, лучших по успеваемости.

Здесь характерным является большое количество слабых связей, наличие отрицательной связи, небольшое количество сильных связей. Можно предположить, что структурограмма компонентов учебной деятельности младших школьников, худших по успеваемости, дезинтегрирована, то есть отсутствует целостная структура, общность.

Наряду с этим, был применен метод структурно-психологического анализа, направленный на реализацию структурного способа изучения психологических явлений. Мы изучили структуру учебной деятельности лучших и худших по успеваемости учеников. Были определены индексы структурной организации изучаемых параметров (компонентов учебной деятельности) у лучших и худших по успеваемости учеников. Индекс когерентности структуры определялся как функция от числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости. Индекс дивергентности структуры определялся как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре. Индекс организованности структуры – как суперпозиция двух предыдущих индексов, то есть как сумма их количественных значений.

Нами было установлено, что индекс когерентности значимо выше у лучших по успеваемости учеников, чем учеников, худших по успеваемости. Следовательно, в данной группе компоненты учебной деятельности представлены в более сформированном виде, что, в свою очередь, является одной из предпосылок отличной успеваемости в учебной деятельности. Наряду с этим, индекс дивергентности оказался выше у группы испытуемых худших по успеваемости, что свидетельствует о том, что в данной группе

компоненты учебной деятельности более дезинтегрированы, чем у испытуемых, лучших по успеваемости. Наконец, вычисление индекса организованности показало, что сформированность компонентов учебной деятельности выше у учеников, лучших по успеваемости.

Далее использовался метод  $\chi^2$ , который позволил установить, однородны или неоднородны (гомогенны или гетерогенны) структурограммы компонентов учебной деятельности учеников, лучших и худших по успеваемости. Если структурограммы разнородны, значит гипотеза подтверждена. Сравнение матриц интеркорреляций учебной деятельности по  $\chi^2$  в двух исследованных группах показало их статистически достоверную ( $p = 0,78$ ) разнородность. Это означает, что сформированность компонентов учебной деятельности в этих группах является различной не только в количественном отношении, то есть в степени их организованности. Структурограммы являются также и гетерогенными, то есть различными в качественном отношении. Можно сделать еще один вывод: чем выше сформированность компонентов учебной деятельности, тем выше успеваемость и наоборот, чем хуже сформированы компоненты учебной деятельности, тем ниже успеваемость у ученика. Исходя из вышесказанного, мы можем сказать, что наша гипотеза подтвердилась, а, именно, успеваемость младших школьников выступает как следствие структурированности учебной деятельности.

Таким образом, можно видеть, что показатели сформированности компонентов учебной деятельности учеников, лучших по успеваемости выше, чем у учеников, худших по успеваемости. Кроме того, имеются половые различия в уровне сформированности компонентов учебной деятельности у испытуемых этих групп. Наконец, было установлено, что структурограмма лучших по успеваемости испытуемых качественно отличается от структурограммы худших по успеваемости испытуемых: у испытуемых, лучших по успеваемости, структура более интегрирована – больше положительных и значимых связей – в отличие от испытуемых, худших по успеваемости. Поэтому, можно сделать вывод, что чем выше степень интегрированности компонентов учебной деятельности, тем выше успеваемость. Следовательно, гипотеза о том, что успеваемость младших школьников выступает как следствие структурированности учебной деятельности, подтвердилась.

#### **Библиографический список**

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984
2. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., МГУ, 1988.
3. Гуружапов, В.А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. – 2015– №3 – с.44-55
4. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. – М.: Издательский Центр «Академия», 2007.
5. Занков, Л.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990.
6. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. – М., МГУ, 1986.
7. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007.
8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., Просвещение, 1990.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989.
10. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

УДК 159.99

#### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

**О.В. Кремезион**  
аспирант ИУО РАО  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье рассмотрены специфические функции и цели подготовки приемных родителей. Отдельное внимание автор уделяет возрастным и социально-психологическим особенностям взрослых, требующих учета при организации образовательного процесса. Приобретение знаний и умений, способствующих преодолению проблемных ситуаций, возникающих при приеме ребенка в семью, играет огромную роль в ее функционировании.



**Ключевые слова:** андрагогика, обучение взрослых, подготовка приемных родителей, технология обучения, возрастные и социально-психологические особенности.

С 1 сентября 2012 года прохождение психолого-педагогической и правовой подготовки является обязательным для всех граждан, желающих взять ребёнка в семью на любую форму семейного устройства. Программа подготовки кандидатов в приемные родители не относится ни к одному из установленных статьей 9 Федерального Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» видов образовательных программ, и, таким образом, не является образовательной программой [8].

Подготовка приемных родителей – социально-педагогическое явление, появление и развитие которого обусловлено в первую очередь социальными факторами. Рост числа желающих стать приемными родителями, безусловно, существенно сократил количество детей в интернатных учреждениях, но в то же время увеличилось число возвратов детей в сиротские организации.

Одним из механизмов решения данной проблемы является образование, в частности подготовка кандидатов в приемные родители. Она предполагает подготовку родителей не только к выполнению новых функций, но и к взаимодействию с окружающей средой.

Социальное обучение взрослых в рамках формального образования должно ориентироваться на приобретение определенной социальной компетентности – готовности к выполнению основных социальных функций в условиях приема ребенка в свою семью. В курсе формального образования можно подготовить будущих приемных родителей к возможным кризисным ситуациям, знакомя их с наиболее распространенными из них, со стратегиями поведения в этих ситуациях, необходимыми знаниями и умениями по принятию решений.

Особенности подготовки будущих родителей детерминированы специфическими функциями и задачами. В качестве одной из основных функций обучения приемных родителей выступает содействие увеличению числа принятых в семьи детей и уменьшению числа возвратов в сиротские учреждения. Еще одной важной функцией обучения является создание оптимальных условий для развития личности, развития ее способности к социальному взаимодействию, ее социализации и комфортной адаптации в новых жизненных обстоятельствах.

Эффективность функционирования системы подготовки приемных родителей можно рассматривать как степень достижения ею социально детерминированных целей. В подготовке приемных родителей можно выделить две группы таких целей.

Первая группа связана непосредственно с одной из функций обучения и предполагает развитие личности приемного родителя и способности действовать в изменившихся социальных условиях. Вторая группа целей связана непосредственно с обучением и предполагает формирование у кандидатов минимума знаний и умений, необходимых для выполнения воспитательной деятельности, формирование готовности к освоению новой социальной роли и овладение способами новой деятельности.

При проведении подготовки будущих приемных родителей необходимо учитывать в первую очередь специфику обучения взрослого человека. Обучение взрослых должно осуществляться с учетом их возрастных, социально-психологических особенностей [6]. Образовательная информация, которую взрослый человек получает при обучении в школе приемных родителей, может нести для него различную смысловую нагрузку. Она зависит в первую очередь от того, зачем на данный момент «по жизни» человеку необходимо это обучение, что напрямую связано с мотивацией приема ребенка в свою семью [1]. Организуя обучение для взрослых необходимо понимание внутренних и внешних трудностей, с которыми сталкиваются взрослые люди.

При обучении групп приемных родителей возрастной состав может варьироваться в достаточно широких пределах – от 20 до 70 лет. Такого рода различия отмечаются и в отношении типа базового образования кандидатов, их основных профессий. Совместное обучение кандидатов в приемные родители различных возрастов создает определенные трудности. Например, в возрасте 18-25 лет у человека преобладают образное и вербальное мышление. Смысловая и образная память у взрослых в возрасте 45-50 лет находится на высоком уровне, но переосмысление и переучивание материала происходит с большим трудом. Например, обучение в 18-28 лет можно базировать на способности усвоения достаточно большого объема информации при частом и быстром переключении внимания с одного вида деятельности на другой ввиду высокого уровня вербально-логической и образной памяти. После 35 лет способность к быстрому переключению внимания снижается, но увеличивается избирательность, устойчивость и концентрация внимания [2]. При этом люди старше 40 лет зачастую чувствуют свою некомпетентность, функциональную неграмотность в силу наличия огромного массива информации, ее вариативности.

Следует отметить, что чем старше кандидат в приемные родители, тем сложнее ему включиться в образовательный процесс. По итогам проведенного исследования в пяти группах (общее количество обучающихся 41 человек) более 70% людей старше 40 лет не справляются с домашними и тестовыми заданиями. Самой распространенной причиной кандидаты называют «непонимание задания».

И.А. Колесникова выделяет несколько внутренних причин, мешающих более старшему поколению полноценно включаться в образовательный процесс: психофизиологические: барьер в отношении собственной способности к обучению; социальные: отсутствие поддержки со стороны общества; социально-психологические: страх оказаться в позиции ученика; психолого-педагогические: несформированность установки на необходимость прохождения такого обучения [1].

Как правило, большинство кандидатов в приемные родители, стремятся занять в процессе подготовки активную позицию. Причем если установка на необходимость и важность такого обучения у кандидата не сформирована, то он стремится, как правило, публично выразить свой внутренний протест преподавателю и аудитории. Взрослому важно чувствовать востребованность своего собственного опыта при организации образовательного процесса. Обучение взрослых предполагает создание атмосферы уважения, терпимости, партнерства, взаимопомощи и поддержки.

Качество и результативность подготовки взрослых зависит от многих условий, но необходимым из них является профессиональная компетентность преподавателя, которая связана со знанием психологических особенностей контингента обучающихся. Как правило, к подготовке приемных родителей привлекают психологов, социальных педагогов, психиатров, медицинских работников, юристов.

Технология обучения взрослых предопределяет развитие у них самостоятельного и ответственного подхода к обучению, а также способствует вовлечению обучающихся в процесс постоянного совершенствования и выработки его навыков. Н.С. Матвеева выделяет основные моменты технологии обучения взрослых: вовлеченность обучающихся в реальную деятельность по планированию, реализации образовательного процесса; приоритет их самостоятельной деятельности; учет конкретных жизненных обстоятельств обучающихся, их целей; определенная свобода выбора ими всех параметров обучения; совместная деятельность [5].

Базовыми технологиями обучения взрослых являются проблемно-поисковые, коммуникативные, имитационно-ролевые и рефлексивные технологии обучения. Эти технологии могут быть реализованы при условии создания для обучающихся проблемной ситуации [9].

Безусловно, вхождение в новую семью ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, является стрессовой ситуацией, которая требует поддержки извне при перестройке модели поведения и освоении дополнительных функций всеми членами семьи [3]. Любая служба, которая ориентирована на помощь семье, призвана выполнять андрагогическую функцию, ее деятельность оказывается связанной с выработкой умений и опыта выхода из кризисных ситуаций, получением полезной информации о себе, приобретением психологической защиты, сменой коммуникативной модели [1]. Многие ученые рассматривают готовность к деятельности как активное состояние личности, качество, которое определяет установки, предпосылка к целенаправленной деятельности (О.А.Абдулина, В.Л.Коломенский, В.А. Слостенко).

Согласно андрагогической модели М.Ш. Ноулза взрослые готовы учить только те вещи, которые им необходимо знать и уметь делать, чтобы эффективно справляться с реальными жизненными ситуациями [7].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что приемные родители не должны прилагать особых усилий, чтобы запомнить предлагаемый им материал, необходимо, чтобы они просто решали задачи, тесно связанные с их будущей родительской функцией. В процессе решения практических задач они накапливают необходимые знания и способы поведения, таким образом, учебный материал вводится в цель деятельности, а не в средства.

### **Библиографический список**

1. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. 240 с.
2. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Основы педагогики и андрагогики. Казань: Изд-во КГАСУ, 2017. 225 с.
3. Кремецион О.В., Морозов А.В. Актуальные социально-педагогические проблемы сопровождения замещающих семей // В сборнике: Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. 2018. С. 35-42.

4. Кремезион, О.В., Морозов, А.В. Психолого-педагогические аспекты обучения замещающих родителей // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А.В. Буровой. Составители И.А. Еремицкая, О.А. Халифаева. 2018. С. 114-118.
5. Матвеева, Н.С. Методика обучения и воспитания взрослых. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2015. 93 с.
6. Морозов, А.В. Основы психологии. М.: Академический Проект, 2005. 356 с.
7. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых в системе дополнительного профессионального образования: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 221 с.
8. Федеральный Закон Российской Федерации № 273 «Об образовании в Российской Федерации». М.: Легион, 2015. 212 с.
9. Чернявская, А.Г. Деятельностный подход в обучении взрослых. Инструментарий успешного тьютора. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2013. 200 с.

УДК 159.923

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**С.В. Лазаревич**

бакалавр факультета педагогики и психологии Шуйского филиала ИвГУ  
Россия, Шуя

**Аннотация:** В статье освещается деятельность педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении по вопросу духовно-нравственного воспитания. Представлены направления, формы и методы работы. Дана краткая характеристика результатов диагностирования учащихся, а так же приведены примеры форм работы с педагогами, детьми и родителями по каждому направлению.

**Ключевые слова:** педагог-психолог, дошкольный возраст, духовно-нравственное развитие, формы и методы работы.

В.А. Сухомлинский писал: «Самый лучший учитель для ребенка тот, кто, духовно общаясь с ним, забывает, что он учитель, и видит в своем воспитаннике друга, единомышленника. Такой учитель знает самые сокровенные уголки сердца своего воспитанника, и слово в его устах становится могучим орудием воздействия на молодую, формирующуюся личность. От чуткости учителя к духовному миру воспитанников как раз и зависит создание обстановки, побуждающей к нравственному поведению, нравственным поступкам» [3].

Первой ступенью к самостоятельной жизни ребенка является детский сад. Там дети усваивают основные черты культуры человека, начинают понимать причины того или иного поведения, постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости. В этом возрасте душа ребенка очень податлива к эмоциональным воздействиям. И в данный период жизни ему необходимо помочь социализироваться, организовать свою деятельность, познать себя и свои способности, научиться прощать и быть толерантным, жить в коллективе, раскрыть общечеловеческие нормы нравственности, учить азбуке морали. Тем самым и формируется сознательная личность.

Уже в детском саду нужно начинать развитие нравственных чувств, образа, поведения, нравственной позиции дошкольников, так как именно в дошкольном возрасте дети начинают осознавать себя, свое Я и свои возможности в саморазвитии и самопознании. Характер духовно-нравственного воспитания должен быть таким, чтобы знания, умения и навыки поведения, прививаемые детям, связывались с внутренним содержанием, с внутренней жизнью ребенка [2]. А сделать это лучше всего с помощью игры, т.к. в игре формируется личность ребенка, в ходе игры, он повышает свои эмоции, переживая трудности, узнает много нового, пробует себя в разных образах, ищет свое, свои интересы и ценности. Игра помогает глубже познать мир и свои способности.

Следует отметить, что для того, чтобы развитие нравственной стороны личности ребенка проходило легко и благополучно, важно чтобы и воспитатель, и родители тесно сотрудничали с педагогом-психологом. Ведь педагог-психолог – это знающий и глубоко понимающий ребенка человек, который хорошо разбирается не только в общих закономерностях и возрастных особенностях психического развития детей, но и в индивидуальных вариантах этих особенностей.

Система деятельности педагога-психолога по развитию духовно-нравственных качеств личности дошкольников включает в себя все основные направления психолого-педагогической службы ДОУ:

Диагностика – выявление особенностей психического развития ребенка, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам. Анализ результатов диагностики позволяет спланировать дальнейшую работу по развитию (или коррекции) духовно-нравственных качеств дошкольников.

Для выявления уровня сформированности духовно-нравственных качеств у старших дошкольников (50 человек в возрасте 5-6 лет) нами было проведено четыре методики. Методика «Закончи историю» (автор Р.Р. Калинина), которая предназначена для изучения осознания детьми духовно-нравственных норм. Эта методика позволяет выявить когнитивный компонент духовно-нравственного развития дошкольников. Методика «Сюжетные картинки» (авторы Л.Г. Матвеева, И.В. Выбойщик), с помощью которой изучают эмоциональное отношение к духовно-нравственным нормам. Диагностика-наблюдение духовно-нравственных качеств в поступках. Диагностика-наблюдение проявления игровых умений.

На основании результатов проведенных методик мы пришли к выводу о том, что не все дети имеют достаточные знания в области духовно-нравственного воспитания. Для некоторых ребят считается нормальным нагрубить, оставить незамеченной просьбу о помощи, проявить агрессию (20% детей имеют низкий уровень проявления духовно-нравственных качеств, 46% – средний уровень). Не все дети могут четко выделить важные для каждого из них жизненные ценности. Взаимоотношения в группе у детей сложные: слабо развито чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Некоторые из ребят считают, что ударить кого-то это нормально, вместо того, чтобы высказать свое мнение и желание. Методика «Закончи историю» показала низкий уровень развития когнитивного компонента духовно-нравственного воспитания у 22% дошкольников, средний уровень – у 54% детей. Нужно помочь воспитанникам повысить внутреннюю культуру их личности, выделить вместе с ними и показать степень важности тех ценностей, без которых любой человек существовать полноценно не сможет, повысить уровень нравственной самооценки и мотивации.

Коррекция и развитие – организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики; формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении. В своей работе по духовно-нравственному развитию старших дошкольников мы используем: коррекционно-развивающие занятия для детей, имеющих проблемы с эмоциональной стабильностью «Погружение в сказку» (по Н.Погосовой), цикл занятий «По сказочным дорожкам – к успеху». Цикл коррекционно-развивающих занятий (интеллектуальное и мотивационное развитие) «Путешествие по волшебной стране Знаний». Цикл развивающих занятий, направленных на развитие познавательных процессов «Школа умников и умничек». Психологическое занятие для детей «Путь к дружбе». Сюжетно-ролевые игры: «Я приду к тебе в гости», «Я и дорога», «Хороший ли я хозяин», «Трамвай», «Выбери меня», «Угадай, что со мной». Игры-драматизации: «Муха-Цокотуха», «Под грибом», «Заюшкина избушка», «Айболит», «Теремок» и т.д.

Консультирование – оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогам в вопросах развития, воспитания и образования. Здесь очень важно содействовать взаимодействию воспитателей ДОУ с родителями, показать родителям их собственную роль в развитии нравственных качеств детей. Очень продуктивна организация совместных родительско-детских занятий по осмыслению нравственных понятий и поступков.

Работа с родителями включала в себя: круглый стол «Как понять моего ребенка». Групповая консультация «Научи его играть. Или как играть со своим ребенком». Психологическое занятие: «Взрослый глазами ребенка», «Страхи – это серьезно». Консультация «Зрительно-моторная координация». Мастер-класс «Упражнения для развития мелкой моторики».

Работа с педагогами включала в себя: Тренинговые занятия, направленные на развитие эмоциональной устойчивости и активизации интереса педагогов к своей работе (упражнение «Стратегии самопомощи», «Мои лучшие качества», рефлексия «Мне сегодня», упражнение «В лучах солнца» и т.д.). Семинар-практикум «Страхи – это серьезно», педагогический час «По ступеням детства», мастер-класс «Сказка-терапия – уникальный способ познания ребенка».

Психологическая профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития. Профилактические занятия для детей: «Коробочка страхов», «Вперед, на остров Здоровья», «Защити себя», «На помощь приди», «Цвет злости», «Когда я виноват» и т.д. Дидактиче-

ские игры «Если бы я остался один», «Моя семья и моя роль в ней», «Волшебное слово» и т.д. Статья с практическими рекомендациями для родителей «Что делать, если ребенок не хочет в детский сад».

Психологическое просвещение – формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей [1, С. 210 - 213]. Папки-передвижки: «Возрастные особенности дошкольного возраста», «Как бороться со стрессом у ребенка», «10 способов управления гневом». Информационные стенды «Развитие игровых умений у детей дошкольного возраста», «Лечение словом», «Развитие компонентов духовно-нравственного воспитания», «Как победить страхи». Круглый стол для педагогов: «Психологическое здоровье ребенка в ДООУ». Семинар практикум для педагогов: «Упражнения для развития детской моторики».

Психопрофилактическая, консультативная работа и психопросвещение могут быть представлены: профилактическими занятиями с детьми всех возрастов 1 раз в неделю, (например, Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. «Программа психопрофилактических занятий для детей 3-4, 4-5, 5-6 лет»); выступлениями на родительских собраниях по планам ДООУ, запросам и своим пожеланиям; организацией клубов, школ для родителей по актуальным темам, поставленным задачам работы, запросам; ведением постоянно действующих семинаров-практикумов для педагогов (например, «Типичные проблемы детей дошкольного возраста, Преодоление стресса и эмоционального выгорания педагогов»); тренинговой работой с детьми, родителями (например, Лютова Е.К., Моница Г.Б. «Тренинг общения с ребенком»), педагогами (например, Моница Г.Б., Лютова Е.К. «Коммуникативный тренинг и Программа деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении по сохранению психологического здоровья педагогов»), психологические игры; периодически обновляемым уголком, газетой, стендом с информацией (например, «Зачем психолог в детском саду», «Как приучить ребенка к наведению порядка»); отраженным в циклограмме индивидуальным консультированием (по итогам диагностики, по запросу для решения текущих проблем и вопросов).

Также в течение года могут быть запланированы групповые и индивидуальные диагностики педагогов и родителей для решения текущих проблем и повышения интереса к психологическим знаниям (например, для проведения собрания «Кнут и пряник», проводится анонимная анкета для выявления преобладающих в воспитании методов воздействия, или оценка психологической атмосферы в коллективе).

Все означенные направления составляют суть и содержание работы психолога в дошкольном учреждении, без их реализации гармоничного развития личности ребенка представляется невозможным. И только согласованные действия всех значимых для ребенка взрослых (родителей, воспитателей, педагога-психолога) могут привести к желаемому результату – становлению духовно-нравственной личностью ребенка.

### **Библиографический список**

1. Жданова М.А., Казакова Е.И., Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
2. Лазаревич С.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами игровой деятельности // Сохранение и развитие культурного и образовательного потенциала Ивановской области: Сборник трудов межвузовской научной конференции. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИВГУ, 2018. – С. 45-47.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profirrus.narod.ru/semya/sukhomlinskijv.-serdtse-otdaju-detjam.doc>.

УДК 378.013.46

## **ПЕДАГОГОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕЛОСТНО-СИСТЕМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**С.А. Мищик**

к.пед.н., доцент кафедры физики ГМУ  
Россия, Новороссийск

**Аннотация.** В статье представлен педагогометрический анализ направленный на формирование учебной деятельности – базисной направленности современного учебного процесса на основе психологической теории деятельности, психолого-педагогического системного анализа, относительно системного

типа ориентировки в предметных и деятельностных компонентах целостно-системного цикла жизнедеятельности, а так же возможностях создания педагогометрики - науки о психолого-математическом моделировании широкопрофильной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогометрический анализ, этап, структура, системный тип ориентировки, целостно-системный цикл жизнедеятельности, педагогометрика.

Педагогометрический анализ целостно-системной учебной деятельности связывается с математическим анализом и формированием целостно-системного цикла жизнедеятельности (ЦСЦЖ), в условиях формирования научного направления – ПЕДАГОГОМЕТРИКИ, подобной ЭКОНОМЕТРИКЕ для экономистов.

Анализ окружающей учебно-профессиональной и социальной активности представляем в виде двенадцати (эрггамных) действий целостно-системного цикла жизнедеятельности: исходное состояние субъекта; всеобщая структура деятельности; выделение заданных средств деятельности; выбор соответствующей схемы технологии; определение собственного предмета деятельности; установление заданных параметров контрольной деятельности; выделение продукта деятельности, как промежуточной подцели развития субъекта жизнедеятельности; выбор ритуальной деятельности, как деятельностного образа полученного продукта; определение опредмеченной потребности деятельности, как смещённого материального элемента целостно-системного цикла; установление восходящей деятельности, как функциональной формы целостно-системного цикла; выделение неустойчивой компаундной формы субъекта; выбор развивающей деятельности, как завершающей формы процесса становления первого этапа целостно-системного цикла, который порождает обновлённого субъекта жизнедеятельности – СУПЕР-СУБЪЕКТА - и задаёт условия для начала следующих этапов формирования и развития новых целостно-системных циклов, которые порождают гиперпространство жизнедеятельности [1].

Отдельные действия объединены целью деятельности и структурно соподчинены, которые организованы в пространстве и во времени. Возникающая информационная основой деятельности определяет совокупность информации, характеризующую предметные и субъективные условия деятельности, позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором цель-результат. Эффективность деятельности определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основой деятельности [7].

Представляем эрггамную – двенадцати фазную модель действия, состоящую из компонентов целостно-системного качества: ориентировочное смыслообразование; исполнительное смыслообразование; контрольное смыслообразование; ориентировочное принятие действия; исполнительное принятие действия; контрольное принятие действия; системная ориентировка; системное исполнение; системный контроль; ориентировочный прогноз; исполнительный прогноз; контрольный прогноз [4].

Дидактические законы эрггамного педагогометрического анализа связываются с целостно-системным циклом жизнедеятельности (ЦСЦЖ), который проходит через интериоризационный процесс становления собственно учебно-профессиональных знаний относительно этапов: ориентационный этап в структуре, элементах и связях; мотивационный этап относительно анализа становления средств; визуальный этап восприятия; акустический этап воспроизводства средств; калориметрический этап измерения средств; термодинамический этап анализа средств; обонятельный этап восприятия средств; материальный этап взаимодействия со средствами; рецепторный этап восприятия средств; речевой этап аудирования средств; письменный этап графологического воспроизведения средств; внутренний этап умственного анализа средств и прогноз их развития относительно целостно-системной личности [5].

Первая задача педагогометрического анализа определяется математическим моделированием целостно-системного цикла жизнедеятельности. Математической моделью целостно-системного цикла жизнедеятельности является образ циклического графа, состоящего из множества вершин (12), которые отражают – предметные и деятельностные компоненты. Множество ребер, соединяющие вершины (12) – устанавливают время освоения и применения знания. ПЦСЦЖ в виде графа  $G=(X, V)$  является заданным, если дано множество его вершин  $X$  и способ отображения  $\Gamma$  этого множества в самого себя. Можно выделить часть ЦСЦЖ относительно подзадач педагогометрического анализа и представить его в виде подграфа  $G_A$  графа  $G=(X, \Gamma)$ . Если данный подграф целостно-системного цикла имеет лишь часть вершин графа  $G$  и образует пару элементов, то является базисным [2].

Вторая задача педагогометрического анализа ориентируется на математическое моделирование целостно-системного учебного действия (ЦСУД) профессионально-широкопрофильной направленности. Любое целостно-системное учебное действие имеет три базисных компонента: ориентировочный, исполнительный и контрольный, которые определяют основные направления математического моделиро-

вания ЦСУД. Множество элементов учебного действия можно записать в виде  $\dot{A} = \{a_i\}$ ,  $i=1,2,\dots,n$ , где  $a_i$  –  $i$ -й – элемент системного действия,  $n$  – число элементов учебного действия. Каждый элемент ЦСУД характеризуется  $m$  конкретными свойствами  $z_1, z_2, \dots, z_m$ , которые однозначно определяют его в данной системе. Совокупность всех  $m$  свойств элемента учебного действия устанавливает его состояние. Между базисными компонентами ЦСУД существует связь – множество зависимостей свойств одного элемента от свойств других элементов системы учебного действия. Множество связей между элементами учебного действия можно представить в виде набора периодических функций. Зависимость свойств элементов учебного действия имеет двусторонний взаимосвязанный характер. Это определяет структуру системы учебного действия – множество элементов системы и связей между ними [3].

Структура ЦСУД зависит от статического и динамического состояний. В условиях статического поведения учебно-профессионального широкопрофильного действия связь между ориентировочным и контрольным компонентами представляется как связь между функциями входа  $X(t)$  и выхода  $Y(t)$  системы без учета предыдущих ее состояний. В условиях динамического состояния учебного действия система зависит не только от функций входов  $X(t)$ , но и от функций переходов. В данном случае можно определить обобщенный показатель качества целостно-системного учебного действия как вектор, компоненты которого есть частные показатели отдельных свойств ЦСУД. Размерность определяется числом системных свойств учебно-профессионального широкопрофильного действия. При определении обобщенного показателя качества целостно-системного учебного действия будем применять не натуральные частные показатели, а нормированные значения. Это обеспечивает приведение показателей к одному масштабу, с некоторым «идеальным» значением показателя ЦСУД. Любое целостно-системное учебное действие можно принять за идеальную систему, если её гипотетическая модель, удовлетворяет всем критериям качества. Тогда выделяется область адекватности ЦСУД – окрестность значений показателей целостно-системных свойств учебного действия. Радиус адекватности имеет нормированное значение, которое определяется зависимостью вложенности заданных функций. Все критерии качества целостно-системного учебно-профессионального действия определяются тремя типами: критерий пригодности с радиусом области адекватности, соответствующим допустимым значениям всех частных показателей; критерий оптимальности, когда существует хотя бы один частный показатель качества, значения которого принадлежат области адекватности с оптимальным радиусом и критерий превосходства, если значения частных показателей качества принадлежат области адекватности с оптимальным радиусом по всем показателям. Все критерии качества ЦСУД обладают свойствами представительности, эластичности и простоты.

При прогнозировании процесса развития целостно-системного учебно-профессионального действия применяем фактографический метод – метод наименьших квадратов (МНК). При этом анализируем процесс наращивания базисных компонентов ЦСУД относительно целостности и системности – ориентировки, исполнения и контроля через систему временного ряда. Поэтому в дальнейшем ЦСУД будет развиваться в соответствии с законом расчетных значений исходного ряда, который определяется фактическим значением исходного ряда и числа наблюдений. С учётом адаптации к новым условиям необходимо ввести коррективы в прогнозные оценки развития ЦСУД через коэффициенты дисконтирования, которые характеризует изменение ценности информации во времени. При прогнозной оценке устанавливается и дальность прогнозирования с учётом абсолютного времени упреждения через величину величина эволюционного цикла развития ЦСУД, что определило дальнейшее развитие педагогического анализа.

Третья задача педагогического анализа ориентируется на проблему математического моделирования целостно-системной коммуникативной деятельности, как циклического процесса, методов исследования операций с возможностью интерпретации выделенных процессов категориями теории игр. В общем случае математическая модель целостно-системной коммуникативной деятельности (ЦСКД) представляет многоуровневый образ, соответствующий различным социальным уровням – от личностных до международных отношений, при которых происходит обмен двенадцатью ( $n=12$ ) предметно-деятельностными отношениями. В зависимости от социальной ситуации субъекты коммуникативной деятельности, зная на различном уровне структуру ЦСКД, применяют свои возможности относительно позиционных игр, их стратегии, нормальной формы игры и контролем процесса соответствия. При этом позиционная игра  $n$  лиц устанавливает топологическое дерево  $\Gamma$  с установленной вершиной, которая определяет дальнейшее развитие педагогического анализа [5].

Педагогический анализ целостно-системной учебной деятельности в современных условиях связывается разработкой содержания образования, которое начинается с составления словаря-

тезауруса, на основе которого должны создаваться учебники и учебные пособия. К углублению содержания словаря-тезауруса привлекаются и электронные ресурсы. Словарь-тезаурус отображает систему знаний и культурно-историческую традицию, намечает будущее [6].

Модель учебной деятельности образует базисную ячейку образовательного пространства относительно звезды Эрцгаммы и представления принципа эрцгаммности, который определяет основы дидактической педагогической через формообразование предметных методов гиперпространства профессиональной жизнедеятельности, психолого-педагогической теории деятельности, психолого-педагогического системного анализа и теории формирования умственных действий.

Построенные математические модели учебной деятельности связываются с: базисной звездой Эрцгаммы гиперпространства жизнедеятельности (E1); базисным целостно-системным циклом жизнедеятельности (E2); базисной звездой Эрцгаммы системного анализа (E3); базисным проявлением двенадцати этапов и форм познавательного гиперпространства жизнедеятельности относительно образовательного процесса (E4).

Совершенствование заданной базы данных педагогических моделей эрцгаммного анализа образовательных объектов с признаком базисно-нормативной эрцгаммности, независимо от целевого назначения, выполняет собственную функцию психолого-математического представления дальнейшего развития педагогических законов.

### **Библиографический список**

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С. 304.
2. Мищик С.А. Целостно-системный цикл учебной жизнедеятельности – модель профессиональной деятельности широкопрофильного специалиста // Материалы Международной научной конференции «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы», Москва. 6-8 февраля 2014 г. – М.: Издательство Московского университета, 2014. – С.352 – 354.
3. Мищик С.А. Педагогика и математическое моделирование учебной деятельности// Материалы Международной научной конференции «Modern mathematics in science» - 30.06.2014. International Academy of Theoretical & Applied Science, №6(14), 2014. - Caracas, Venezuela – С.54 – 56.
4. Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития. // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 25–32.
5. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: МГУ, 1985. – С. 207.
6. Шадриков В.Д. Содержание образования – главный фактор качества обучения и воспитания // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 8. – С. 2–4.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996. – С. 320.

УДК 159.99

## **ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.В. Морозов**

д.п.н., профессор, главный научный сотрудник ИУО РАО  
Россия, Москва

**Л.Н. Самборская**

аспирант ИУО РАО  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье раскрывается стартовая и вторичная готовность к обучению, организация среды, в которой естественным образом реализуются типы психологической структуры учебной деятельности, приводятся результаты исследований, посвящённых геймингу и вовлечённости в видеоигры; рассматривается вопрос управления процессом развития учебной деятельности за пределами дошкольного и школьного образования.

**Ключевые слова:** психологическая структура учебной деятельности, теоретическое мышление, системогенетический подход, игровые технологии, цифровизация образования, развитие когнитивных способностей, мотивация.



Исследования учебной деятельности занимают существенное место в педагогической психологии. Особое внимание уделяется рассмотрению сути процессов и условий эффективного усвоения полученного опыта, накопленных знаний, формированию и становлению психологической теории учебной деятельности.

Большинство отечественных авторов подразумевают под учебной деятельностью следующие характеристики: деятельность, направленную на овладение учебным материалом и решение учебных задач; деятельность, в процессе которой происходит усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности; деятельность, в процессе которой происходит переход от общего к частному [1; 11].

Учебная деятельность провоцирует изменения психических свойств и поведения в зависимости от результатов собственных действий обучающегося и, как следствие, изменения в нем [2; 14]. Главное содержание учебной деятельности составляет усвоение обобщенных способов действий в сфере научных понятий, а результатом и, в то же время, основанием для дальнейшего обучения, является развитие теоретического мышления учащихся [11].

В процессе обучения компоненты структуры учебной деятельности: мотивация, учебные задачи, учебные действия, оценка, самооценка, контроль, самоконтроль, а также определение задачи с соответствующими ей учебными действиями происходит неравномерно. Вначале происходит формирование контрольных и оценочных функций, затем определение задачи и соответствующих ей учебных действий.

Критерием сформированности учебной деятельности является принятие обучающимся задачи. Считается, что учащийся, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, этот вид деятельности формируется на протяжении начального периода обучения. Окончательное формирование учебной деятельности происходит к завершению обучения в начальной школе. Данное понимание учебной деятельности отличается от более широкого определения учения как осознанной деятельности, направленной на усвоение знаний и выполнение учебной работы [11].

Развитие теоретического мышления, исключая изучение механизмов усвоения содержания образования не основанных на логических обобщениях, устанавливает зависимость и ограничивает содержание и цели учебной деятельности. Имеются разные стратегии усвоения опыта, которые обусловлены нейрофизиологическими особенностями работы головного мозга [9].

Анализ учебной деятельности и готовности к обучению с точки зрения системогенетического подхода (А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко, В.Д. Шадриков и др.) может позволить преодолеть ограничения традиционной концепции учебной деятельности [3; 7; 8; 12; 13].

В психологической структуре, на разных уровнях образования, выделяют следующие генетические формы учебной деятельности: *элементарная учебная деятельность* (дошкольное образование, начало обучения в школе), *активно развивающаяся учебная деятельность* (начальное школьное образование), *развитая форма учебной деятельности* (основное школьное, профессиональное, послепрофессиональное образование).

Развитый вид психологической структуры учебной деятельности предполагает постоянное совершенствование и изменение в соответствии с меняющимися целями обучения, самообучения, что соответствует современным требованиям непрерывного образования. Психологическая готовность к учебной деятельности – интегральное свойство человека, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося.

Таким образом, готовность к обучению определяется по степени сформированности психологической структуры учебной деятельности учащегося. Психологическая структура учебной деятельности – единство важных, учебных качеств и их взаимосвязей, которые мотивируют, задают, регулируют и реализуют деятельность [12].

В отношении учащихся существует понятие стартовой (начальной) и вторичной готовности к обучению. Начальная готовность к обучению формируется в дошкольном возрасте, на основе игровой деятельности. Вторичная готовность к обучению отражает уровень развития и качества психологической структуры учебной деятельности в период освоения нового. В итоге, можно сказать, что начальная готовность к обучению – это готовность к усвоению учебной деятельности, вторичная готовность – это готовность к усвоению новых видов деятельности за счет освоенной учебной деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности учащегося имеет пять основных типов: мотивационный, целевой, знаниевый, информационный, управленческий. Индивидуальные различия, которые существуют, обусловлены организацией психологической структуры учебной деятельности и уровнем развития учебных качеств. В дошкольном возрасте учебная деятельность начинает формироваться

как целостная структура учебных качеств в структуре игровой деятельности, к моменту начала обучения в школе достаточно сформирована, и это, в свою очередь, позволяет учиться в школе с первых дней.

Для создания условий развития перечисленных выше типов психологической структуры учебной деятельности учащегося, необходимо организовать среду, в которой, естественным образом будет происходить постоянная реализация пяти параметров. Данная среда может быть физической – оффлайн и виртуальной – онлайн, например, в виде игрового поля.

Большинство авторов пытаются уйти от оценочных характеристик «вредно – не вредно» в сфере исследования видеоигр, геймификации и её последствий на когнитивные функции. Несмотря на большое количество цифровых игровых и мультимедийных продуктов, а также, разноплановых исследований, отсутствует единая точка зрения на оценку влияния увлечённости играми и мультимедийным контентом на успеваемость учащихся.

Анализ результатов проведённых исследований позволяет сделать вывод о том, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста (до 8 лет) видеоигры не выступают предиктором ухудшенного здоровья (в отличие от плееров и цифровых игрушек); для младших подростков 9-12 лет использование конкретных медиа-технологий, а именно видеоигр и средств электронной коммуникации – выступает в качестве предиктора ухудшенного здоровья; для старших подростков и юношей 13-18 лет – это справедливо для всех, без исключения, цифровых технологий.

При этом, время, которое подростки тратят на видеоигры, не имеет значимой корреляции с повышением рисков для психического здоровья. Напротив, полученные в ряде исследований данные подтверждают гипотезу о том, что видеоигры выступают позитивным фактором, улучшающим общее психическое здоровье и эмоциональный фон, в особенности, когда речь идёт о подростках, имеющих проблемы в социализации.

Исследование А. Поссо и его коллег из Мельбурнского королевского технологического института, проанализировавших данные, собранные в более чем 700 школах Австралии в 2011 г. в рамках программы «PISA» показало, что школьники, пользующиеся онлайн-играми каждый день или почти каждый день, демонстрируют более высокие результаты по естественным наукам (в среднем на 17 баллов) и по математике (на 15 баллов). По мнению австралийских учёных так может проявляться непосредственный эффект от самих видеоигр, то и дело сталкивающихся пользователей с различными задачами, требующими навыков быстрого чтения, логического и математического мышления. По мнению А. Поссо и его коллег, это способствует развитию аналитических способностей и навыков решения задач, полезных и в школе [10].

Таким образом, в исследованиях, посвящённых проблематике гейминга, он рассматривается не только как один из видов проведения досуга, но и как возможность когнитивного и психологического развития. Учёные с разными позициями и взглядами, приходят к выводу о том, что негативный/позитивный эффект включённости в видеоигры зависит от множества факторов. По мнению ряда западных исследователей «умеренный гейминг» может быть полезен и использован в развивающих целях. Развитие цифрового общества служит предиктором роста вовлечённости в цифровую среду. Неизбежное вовлечение в цифровую среду предполагает повышенное внимание и контроль со стороны государства, родителей и педагогического сообщества за временем пребывания и качеством потребляемого игрового контента. Необходимо устанавливать регулируемые ограничения в отношении использования видеоигр для детей и подростков, вместе с этим поощрять здоровое питание и физическую активность, выстраивать коммуникацию, мотивировать, давать знания, расширять кругозор, формировать навыки самоорганизации через технологии, уже ставшие привычными детям [6].

Воспитание и создание условий, в которых у учащихся происходит формирование и закрепление социальных норм и правил, принятых в обществе, требует иного подхода к выстраиванию логики и качеству контента видеоигр. Яркий контент, соответствующий определённым параметрам, привлекающий внимание, вызывающий интерес, может стать мотиватором для учебной, учебно-игровой деятельности и развития познавательного интереса учащихся разных возрастов. Выстраиваемые возможности общаться онлайн требуют самоорганизации и позволяют учащимся оттачивать навыки коммуникации и развивать социальный интеллект, а игры, требующие специальных знаний, благотворно влияют на развитие мозга и учебную деятельность. При этом, актуальными остаются вопросы управления процессом усвоения знаний, учёт психических особенностей в обучении и воспитании, разработка индивидуальных образовательных программ, создание условий для непрерывности образования. В списке указанных вопросов серьёзную значимость имеет изучение медико-психологических основ учебной деятельности [5].

Управление процессом развития учебной деятельности за пределами дошкольного и школьного образования возможно при использовании IT-технологий, создании специализированного цифрового

контента, ориентированного на разные модели организации образовательного процесса, учитывающие субъектные особенности обучающихся, специфику учебной дисциплины и образовательной организации, в целом. Использование игровых технологий может оказать помощь в развитии когнитивных способностей учащегося, влияние на его социальный опыт, усвоение которого также может происходить во время игры, являясь, по своей сути, попутным результатом учебно-воспитательного процесса.

Применение игровых технологий в системе современного образования в условиях цифровой образовательной среды требует экспериментального обоснования, серьёзного уточнения, кропотливой работы целого ряда специалистов над созданием цифровых продуктов игрового, образовательного, или смешанного назначения приемлемых и безопасных для использования на всех уровнях современного образования.

При рассмотрении вопроса готовности к школе в парадигме цифровизации образования необходимо обозначить области, требующие дополнительной проработки: описание теоретических моделей, механизмов и результатов обучения при использовании игровых технологий; анализ процессов сотрудничества через цифровые продукты игрового сегмента в сфере образования; определение условий, формирующих мотивацию к повторению учебных действий в онлайн среде.

Создание единого учебно-игрового пространства детерминирует изучение достижений и возможность переноса позитивного опыта и результатов с одного уровня образования на другой, а также позволит согласовать исследования, проводимые на различных уровнях, между собой, что позволит реализовать идею непрерывности на практике.

Речь, в первую очередь, идёт о модели, позволяющей использовать имеющиеся достижения и результаты с целью оперативного решения проблем учебной деятельности, как целостного и непрерывно развивающегося феномена. В данном подходе реализация модели предполагает основную и вариативную части образовательного и игрового назначения, позволяющие наиболее оптимально выстраивать индивидуальную траекторию учащегося, привлечь и мотивировать, сделать интересным процесс усвоения знаний. Вариативная часть должна содержать элементы, оказывающие влияние на структуру учебных действий, а система поддержки принятия решений – на формирование осознанного выбора, саморегуляции и поиск неявных ответов на вопросы. Психологическое сопровождение учащихся в достижении ими образовательных результатов и психологический анализ имеют важное теоретическое и практическое значение, так как позволяет спроектировать их дальнейшее развитие [4].

Соединение учебного и игрового пространства создаёт поле для появления цифровых продуктов, пригодных для активных методов обучения, формирования устойчивого интереса к самой учебной деятельности, даёт возможность обучающимся проявить не только умственную самостоятельность, но и инициативность.

Достижение успеха возможно с использованием прежде усвоенных знаний, а столкновение с различного рода трудностями позволяет обучающемуся осознать необходимость получения новых знаний или необходимость применения старых знаний в новых ситуациях. Применение старых знаний в новых ситуациях не может быть бесконечным, в какой-то момент создаётся ситуация проблемы, которая, через необходимость выбора, побуждает ребёнка к дальнейшему развитию.

### **Библиографический список**

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2010. 384 с.
3. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. I: Метасистемный подход. М.: РАО, 2015. 546 с.
4. Морозов А.В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства // В сборнике: Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Печатается по решению оргкомитета НПК. Иркутск, 2016. С. 308-315.
5. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 49-55.
6. Морозов А.В., Радченко Л.Е. Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков. М.: Изд. И. Балабанова, 2010. 240 с.
7. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Системогенетический анализ развития учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 133-138.
8. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Системогенетический подход к анализу психологической структуры учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 201-206.

9. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
10. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 21-28.
11. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1982. 215 с.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 174 с.

УДК 378.14: 159.923

## **СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

**И.В. Пшеничнова**

к.п.с.н., доцент кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ИвГУ  
Россия, Шуя

**Аннотация.** В статье представлен системогенетический подход к пониманию адаптации к условиям вуза как целостного управляемого процесса, продуктивность которого зависит от содержания совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Рассмотрены показатели эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе. Описана работа по психолого-педагогическому сопровождению адаптации первокурсников.

**Ключевые слова:** адаптация первокурсников, системогенетический подход психолого-педагогическое сопровождение, критерий эффективности адаптации, профессиональное развитие.

Феномен «адаптация» в настоящее время понимается не только и не столько как процесс приспособления к окружающей социокультурной среде, сколько процесс гармонизации взаимодействия субъекта и среды. С поступлением в вуз связывают начало нового этапа в жизни, поэтому успешное начало студенческой жизни является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и профессионала. От быстроты и степени вхождения в социокультурную среду студенческого коллектива зависит отдача студента, т.е. чем скорее студент адаптируется, тем активнее он включится в основную деятельность – общение, познание и труд. Сложность адаптации первокурсника состоит в том, что ему приходится адаптироваться на разных уровнях. Во-первых, нужно войти в коллектив однокурсников, стать членом своей студенческой группы. Во-вторых, адаптироваться к студенческой среде вообще, вжиться в новое социальное положение, в роль студента. В-третьих, адаптироваться к коллективу старшекурсников. В-четвертых, адаптироваться к профессии.

Чтобы достаточно полно понять возможности отдельного студента в осуществлении им учебно-профессиональной деятельности, надо рассмотреть процесс включения в эту деятельность и в систему объективных отношений в целом. С позиции системогенетического подхода процесс адаптации к условиям вуза можно представить как систему, направленную на достижение определённой цели – создание условий для личностного и профессионального становления субъектов образования. Сущность системогенетического подхода к исследованию проблемы адаптации студентов в вузе мы понимаем в рассмотрении процесса адаптации как целостного управляемого и самоуправяемого процесса, продуктивность функционирования которого определяется качеством взаимодействия субъектов образовательного процесса и содержанием их совместной деятельности. Важными для нас явились сформулированное А.Н. Леонтьевым положение о личностном смысле деятельности, проявляющимся в отношении человека к деятельности, в становлении мотивационно-целевой сферы его личности [3] и идеи В.Д. Шадрикова об определении структуры внутреннего мира человека структурой его деятельности и поведения [6]. Любой вид деятельности только тогда будет интересен человеку, когда эта деятельность приобретает для него личностный смысл. Именно поэтому в ходе психолого-педагогического сопровождения адаптации важно включить студентов в активную учебно-профессиональную деятельность.

Рассматривая подходы к выделению личностных характеристик, влияющих на адаптацию, мы столкнулись с большим разнообразием мнений и исследований. Ряд исследователей значимыми для способности адаптироваться к окружающим обстоятельствам, называют интеллектуальные качества личности. В исследовании Н.А. Зарембо вузовская адаптация рассматривается как феномен, обусловленный саморегуляцией поведения и коммуникативной компетентностью [1]. Она установила статистически значимые зависимости между успешностью процесса адаптации и уровнем сформированности приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, который рассматривает как важный системообразующий фактор повышения адаптации [там же].

Целый ряд ученых и педагогов-практиков подчеркивают, что первостепенное значение для успешного начала обучения в вузе имеет внутренняя познавательная мотивация студента [1, 2, 4, 5]. Мотивация – это та характеристика личности, которая определяет смыслы всех ее действий, выборов, поступков.

Рассматривая проблемы успешности прохождения процесса адаптации, мы выделяем ряд показателей эффективности адаптации студентов к процессу обучения в вузе:

Группа объективных критериев: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность функционального состояния организма обучающихся (отсутствие резких изменений в психофизиологическом состоянии организма); отсутствие ярко выраженных признаков утомления при выполнении учебной деятельности.

Группа субъективных критериев: основанная на субъективных ощущениях удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (социально-психологическим климатом); проявление студентами активности в учебной и общественной деятельности.

Группа объективно-субъективных критериев: гармоничное и продуктивное взаимодействие со всеми субъектами социокультурной среды вуза (студентами других курсов и факультетов, профессорско-преподавательским составом, сотрудниками отдела воспитательной работы и др.).

Поступление в вуз часто сопровождается возникновением значительных трудностей у вчерашних абитуриентов. Они связаны с большей плотностью информации, которую первокурсники получают, с необходимостью уметь правильно распределять время и усваивать материал на нужном уровне (который большинство первокурсников представляет себе не очень хорошо). Появляются не только внешние отличия в организации учебного процесса, но и социально-психологические: претерпевает изменения Я-концепция личности; реальное обучение (осознание процесса, собственная успешность, новые формы и методы) часто противоречит идеальным представлениям об обучении в новом учебном заведении (на новой образовательной ступени) и т.д.

Диагностика личностных особенностей первокурсников, связанных с процессом адаптации к условиям обучения в вузе, позволила нам выделить следующие проблемы: низкий уровень развития познавательной мотивации. Некоторые студенты признаются, что поступили в вуз лишь для получения диплома о высшем образовании. Подобная установка приводит к такой проблеме, как нежелание учиться. Цель одна, очень узкая, а вследствие этого узкий круг общения и решаемых проблем. Студенты с такой установкой «плывут по течению»; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием повседневного контроля педагогов; неготовность к обучению без привычного контроля и опеки со стороны родителей, учителей; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях, неумение распределять свое время и силы; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками и др.; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие или на съемную квартиру.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них имеют объективный характер, другие – субъективный характер и связаны с недостаточной подготовкой и размытостью представлений о цели обучения в вузе. Исходя из выявленных трудностей адаптации, можно выделить ряд направлений в организации работы по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации молодых людей к обучению в университете: развитие мотивационной сферы личности студентов; развитие навыков межличностного взаимодействия; формирование навыков саморегуляции; формирование навыков самостоятельной учебной деятельности.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации мы поставили цель – создать условия для активного освоения первокурсником роли студента, способного свободно действовать в социокультурной среде университета, направлять и регулировать свое профессиональное развитие.

Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации строилась на следующих принципах: рекомендательный характер советов сопровождающего: обеспечение необходимой самостоятельности студента в принятии окончательного решения актуальных для него проблем; комплексность: совместная деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса вуза в решении задач сопровождения: деканата, преподавателей, куратора, студентов; активная позиция студента: главная задача сопровождения – не решить проблемы за студента, а научить его решать проблемы самостоятельно, создать условия для развития способности к саморазвитию; превентивность: обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций.

Реализация программы сопровождения была направлена на создание условий для эффективного протекания адаптационного периода у студентов первых курсов за счет выявления и учета личностных особенностей студентов, организации субъектно-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, осознания первокурсниками процесса своего продвижения в профессию. Для обеспечения психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников была организована система занятий в виде кураторских часов, на которых проводилась просветительская работа, беседы, тренинги и групповые консультации студентов. В ходе занятий мы разбирали особенности построения взаимоотношений с коллективом студентов и преподавателями; организации самостоятельной учебной деятельности и быта (для проживающих в общежитии студентов); способов и приемов конспектирования лекций, работы с учебно-методическими и научными источниками информации, проводили лекции-рассуждения на темы «Стратегии поведения в общении», «Общение, виды общения», «Конфликты, предупреждение, устранение», «Депрессия, способы устранения депрессии».

Всё это способствовало осознанию студентами себя, своих индивидуальных особенностей, развитию навыков саморегуляции и самоорганизации своей жизни и деятельности в вузе, особенно учебно-познавательной деятельности; восприятия и понимания психических состояний другого человека, коррекции и формирования индивидуализированных приёмов общения, активизации взаимодействия студентов друг с другом, рефлексии собственных действий, осознания себя в роли студента.

По итогам реализации программы мы заметили, что студенты начали самостоятельно ставить перед собой вполне рациональные цели, искать и находить адекватные средства их достижения, успешно использовать создавшиеся условия для их осуществления, правильно оценивать свои возможности. Таким образом, выявление и учет личностных особенностей студентов, связанных с процессом адаптации к условиям обучения в вузе, и организация субъектно-субъектных отношений между студентами и преподавателями позволили первокурсникам включиться в новую для них деятельность и социокультурную среду.

### **Библиографический список**

1. Зарембо Н.А. Оптимизация вузовской адаптации студентов из сельских районов Крайнего Севера // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. – 2012. – № 4.
2. Зобнина Т.В. Исследование профессионального целеполагания у студентов педагогического университета / Т.В. Зобнина // Современные исследования социальных проблем. – 2011. - № 3. – С. 33-36.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – В 2-х томах. Т.2. – М.: Педагогика, 1983.
4. Пшеничнова И.В. Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе // Научный поиск. 2016. – № 4 (22). – С. 3-6.
5. Пшеничнова И.В., Перевозчикова Е.В., Коновалова М.В. Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2017. №5.
6. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009.

УДК 159.99

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

**Н.П. Реброва**

к.биол.н., доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи РГПУ  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье рассматривается школьная адаптация с позиций психофизиологического подхода. Отмечается роль индивидуальной функциональной межполушарной асимметрии головного мозга в успешности адаптации детей к процессу школьного обучения. Приводятся результаты исследования комплекса психологических и поведенческих характеристик у детей с разным профилем межполушарной асимметрии.

**Ключевые слова.** Школьная адаптация, функциональная межполушарная асимметрия, индивидуально-психологические особенности.

Одним из важных периодов в жизни ребенка является начало школьного обучения. Изменяется жизнь ребенка, формируются новые условия и виды деятельности, предъявляются новые требования. Все это требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, и физических резервов организма ребенка.

Адаптация к школе - довольно длительный процесс. По данным Н. В. Литвиненко, большинство детей (56%) адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения, еще 30% первоклассников отвечает школьным требованиям к концу первого полугодия [5]. Около 14% детей испытывает сложности адаптации в течение всего года. Успешность адаптации ребенка к школе зависит от ряда физиологических, психофизиологических, психологических и социальных факторов. К числу физиологических факторов относится состояние здоровья. Хорошее самочувствие и работоспособность, умеренная утомляемость являются важными показателями адаптированности ребенка. Важную роль играют психофизиологические особенности учащихся. Психофизиологические реакции лежат в основе, как умственной работоспособности учащихся, так и индивидуально-психологических свойств личности и тем самым влияют на успешность процесса адаптации к различным факторам среды [6]. Понимание психофизиологических механизмов, обуславливающих адаптацию школьника, позволит комплексно рассматривать данную проблему и обосновать тактику коррекционных воздействий.

В настоящее время одной из ведущих психофизиологических предпосылок индивидуального психического развития считается функциональная межполушарная асимметрия головного мозга. В отдельных исследованиях отмечается влияние функциональной межполушарной асимметрии на успешность адаптации к новым условиям среды [3]. Работы, посвященные роли профиля межполушарной асимметрии в адаптации школьников к процессу обучения, как правило, строятся на сравнении право- и леворуких школьников. Одни авторы утверждают, что левши существенно не отличаются от правшей по показателям высших психических функций и особенностям поведения в новых условиях [1]. Другие - обнаруживают более низкие адаптационные возможности леворуких [7]. Отмечается, что у левшей более часто проявляется ситуативная тревожность при общении с другими детьми, хотя общий уровень личностной тревожности у них существенно не отличается от праворуких детей. Тревожность рассматривается как основной признак школьной дезадаптации. Предполагается, что повышенная тревожность левшей, отражает трудности их адаптации. У леворуких детей часто наблюдается повышенная уязвимость нервной системы, эмоциональная нестабильность, они имеют меньший энергетический потенциал [9]. Приведенные материалы показывают, что профиль межполушарной асимметрии может рассматриваться как одна из психофизиологических детерминант школьной адаптации. Однако недостаточно изученным является вопрос о влиянии, степени выраженности межполушарной асимметрии на процессы школьной адаптации, что обуславливает значимость дальнейшего рассмотрения этого вопроса.

Настоящее исследование проводилось на базе одной из гимназий Санкт-Петербурга, в конце первого полугодия учебного года. Выбор этого времени обследования обусловлено тем, что напряжение функциональных систем организма школьника, связанное с изменением привычного образа жизни, в наибольшей степени проявляется в течение первого полугодия [2].

В исследовании приняли участие 74 первоклассника в возрасте 7-8 лет; среди них 35 девочек и 39 мальчиков. Профиль межполушарной асимметрии оценивался с использованием комплекса моторных и сенсорных проб, на основании которых подсчитывался коэффициент латерального предпочтения [10,11].

Критериями школьной адаптации являлись показатели познавательной и эмоциональной сферы учащихся и поведенческие реакции. Познавательная и эмоциональные процессы изучались с использованием следующих методик: тест для изучения внимания Тулуз-Пьерона; проективная методика диагностики школьной тревожности А.М.Прихожан; проективная методика «Несуществующее животное», дающая представление о тревожности и агрессивности.

Важным индикатором трудности процесса адаптации к школе являются изменения в поведении детей. Это могут быть чрезмерное возбуждение, и даже агрессивность, или, наоборот, заторможенность, трудности в установлении контактов с другими детьми и учителем, низкая успеваемость, нежелание идти в школу. Для оценки поведенческих реакций школьников использовалось структурированное интервью для учителей, включавшее вопросы, касающиеся успеваемости учеников, частоты пропусков занятий, признаков нарушенного внимания, чрезмерной активности, нарушений дисциплины. При анализе полученных данных определялось процентное соотношение детей с разным профилем межполушарной асимметрии. Рассчитывались средние значения и стандартные отклонения исследуемых показателей, применялся корреляционный анализ. Подсчёт результатов осуществлялся с помощью компьютерной программы Statistica ('99 Edition).

В обследованной группе 80,5% школьников характеризовались левополушарным доминированием разной степени выраженности и 19,5% - правополушарным, левши в данном исследовании не участвовали. Учитывая близкие показатели профиля межполушарной асимметрии у мальчиков и девочек, всех обследованных школьников разделили на две группы: с левополушарным и правополушарным доминированием.

Анализ данных по методике Тулуз-Пьерона показал, что скорость выполнения заданий на внимание выше в группе «левополушарных» ( $31,82 \pm 9,52$ ) по сравнению с «правополушарными» ( $25,31 \pm 0,55$ ). Согласно нормативным данным для этой возрастной группы, величина скорости выполнения теста 31,82 соответствует средним значениям, а величина 25,31 - низким. Точность выполнения больше у «правополушарных» и составляла  $0,91 \pm 0,14$ , а у «левополушарных»  $0,88 \pm 0,16$ , отличия достоверны ( $p=0.05$ ). Полученные данные свидетельствуют о более медленном, но более точном выполнении теста на внимание в группе «правополушарных» школьников. Анализ индивидуальных показателей установил наличие крайне низких результатов выполнения теста на внимание у 20% учеников. Среди них преобладают «правополушарные» учащиеся, которые составляли 67% данной группы. Это позволяет предполагать, что риск возникновения признаков дезадаптации выше у первоклассников с правополушарным профилем.

Средние показатели школьной тревожности в группе «левополушарных» составили  $3,15 \pm 1,66$ , а у «правополушарных» -  $2,71 \pm 1,25$ . Такие значения соответствуют невысоким показателям и не позволяют говорить об выраженных отличиях тревожности в анализируемых группах. По методике «Несуществующее животное» признаки неуверенности в себе, тревоги отмечались у 70,2% учеников в равной степени у лево- и правополушарных. По методике А.М. Прихожан признаки агрессивности встречались у 20,3% учеников, при этом у «правополушарных» уровень агрессивности был выше. Анализ интервью с учителями показал, что отдельные нарушения поведения, снижение успеваемости, которые можно рассматривать как признаки недостаточной адаптации, у «правополушарных» школьников (28,6%) встречаются в два раза чаще по сравнению с «левополушарными» (14,9). Таким образом, на основании показателей внимания, агрессивности и поведенческих реакций, можно предполагать, что у «правополушарных» первоклассников чаще встречаются признаки риска дезадаптации, чем у «левополушарных». Полученные результаты согласуются с представлениями других авторов о том, что школьники с доминированием левого полушария обладают более высоким потенциалом адаптации и стрессоустойчивости.

Для определения взаимосвязи выраженности профиля межполушарной асимметрии с отдельными показателями школьной адаптации проводился корреляционный анализ. Такой анализ проводился только в группе «левополушарных» в связи с малочисленностью другой группы. Установлены значимые положительные связи показателей асимметрии с агрессивностью ( $r=0,44$ ), тревожностью ( $r=0,33$ ), и обобщенным показателем дезадаптации по данным интервью учителей ( $r=0,33$ ). Полученные результаты показывают, на процесс адаптации неблагоприятно влияет крайне выраженная степень латерализации. Согласно представлениям некоторых авторов высокая степень доминирования одного полушария может рассматриваться как признак неблагополучия в состоянии нервной системы [8]. Приведенные материалы дают основания предполагать, что при наличии у ребенка выраженной степени латерализации функций одного из полушарий, более вероятны трудности в школьной адаптации. По-видимому, мозаичность межполушарной асимметрии является отражением наиболее оптимального состояния нервных процессов и лежит в основе более благоприятного протекания процессов адаптации. Стратегии, которые применяют люди с доминированием левого полушария или симметричным профилем межполушарной асимметрии, наиболее эффективны в новых, необычных условиях.

## Библиографический список

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. М.: Вентана-Граф, 2008. 228 с.



2. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
3. Горбунова Е.И., Чернышенко Ю.К., Бердичевская Е.М. Готовность к систематическому обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с различным профилем межполушарной асимметрии // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. №2. С. 6-11.
4. Красноборова Н.А. Адаптационный подход к оценке учебной работы младших школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2008. №4. С. 6-9.
5. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников к образовательной среде: теория и практика // LAPLAMBERT. 2012. 331 с.
6. Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во Московского гос. ун-та; Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. 288 с.
7. Поляков В.М., Колесникова Л.И. Функциональная асимметрия мозга в онтогенезе (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН, 2006. №5. С. 322-331.
8. Реброва Н.П., Чернышова М.П. Функциональная асимметрия мозга человека и психические процессы. СПб.: Речь, 2004. 80 с.
9. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М.: Изд-во МГУ, 1991. 93 с.

УДК 159.9

### **МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА**

**О.М. Фалетрова**

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Я.А. Соколова**

магистрант ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос влияния музыкальных игр на процесс развития ребенка старшего дошкольного возраста в аспекте его последующей социализации в современное общество.

**Ключевые слова:** социализация; старший дошкольный возраст; музыкальные игры.

Вопросы социализации современных дошкольников остаются актуальными и находят отражение в нормативных документах

Социализация представляет собой последовательное, всестороннее включение ребенка в общество, эмоциональное позитивное усвоение им общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности. Прежде всего, социализация связана с вхождением ребенка в мир взрослых, причем как в объективный мир отношений, взаимодействия, деятельности, так и в субъективный мир смыслов, правил, норм и ценностей. Посредниками и проводниками социализации для ребенка являются сначала родители, а затем другие значимые взрослые, в первую очередь воспитатели и педагоги.

Философскому осмыслению проблемы социализации личности посвящены работы Э.Н. Гусинского, В.В. Краевского, К.В. Рубчевского, Е.Н. Князевой и др.; психолого-педагогические аспекты социализации как процесса и результата усвоения индивидом социального опыта, его развития и саморазвития в общении и деятельности раскрыты в работах А.Г. Асмолова, В.Г. Бочаровой, Н.Ф. Головаповой, И.С. Кона, В.Г. Максимова, А.В. Мудрика, А.А. Реана, С.И. Розума и других.

Дети старшего дошкольного возраста имеют следующие социально-психологические особенности: активный формирующийся характер; заложенные в характере ребёнка и реализуемые им на практике способности (что он может) и склонности (что он хочет) к постижению окружающей действительности; высокая активность познавательных и мыслительных психических процессов, присущая детям старшего дошкольного возраста (развитие мышления, внимания, воображения, памяти, речи); развитие рефлексии, как способа самоанализа; внутренняя готовность к школе как переходу в новое качество жизни.

Процесс социализации ребёнка начинается с самого малого возраста. Важную роль играет развитие социальных связей между ребёнком и его ровесниками. Главная роль здесь отводится игре, как основному способу становления и развития межличностного общения. Детская игра, как правило, отличается конкретикой и является отражением мира взрослых людей. В старшем дошкольном возрасте сутью игры становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Игровые действия сокращаются, обобщаются и приобретают условный характер. Ролевая игра постепенно сменяется игрой « по правилам». К ним относятся, в первую очередь, спортивные игры, такие как футбол, пионербол и т.п. Эти игры имеют определённый недостаток: они развивают в основном физический компонент ребёнка, практически не оказывая влияния на его интеллектуальное развитие.

Вместе с тем, существуют и другие игры для детей, творчески сочетающие в себе как физические, так и интеллектуальные составляющие. Это так называемые «музыкальные игры» для дошкольников. Во-первых, они имеют определённые правила, которые должны соблюдать все участники игры. Во-вторых, все участники игры должны действовать как единый коллектив, поддерживая и дополняя (но, не заменяя) друг друга. В-третьих, в процессе «музыкальных игр» определяются новые лидеры дошкольной группы, как микросоциума. В-четвёртых, у детей возникают новые положительные межличностные связи, способствующие их дальнейшей адаптации и последующей успешной социализации.

В зависимости от дидактической задачи и развертывания игровых действий музыкально-дидактические игры принято подразделять на три вида: 1. Спокойное музицирование. 2. Игры типа подвижных, где элемент соревнования в увертливости, ловкости отодвинут во времени от момента выполнения музыкальных заданий. 3. Игры, построенные по типу хороводных.

В играх первого вида предусматривается статичное поведение детей, разделенных на подгруппы. Соревновательный элемент заключается в умении быстрее и точнее определить на слух музыкальное произведение [2].

Эти игры часто проводятся с пособиями. За лучшее выполнение задания подгруппа детей или ребенок, если игра проводится с 2-3 детьми, награждается фишкой, флажком. В процессе игры дети выполняют ее правила, показывая ту или иную картинку, поднимая в соответствии со звучанием произведения флажки разных цветов и т.д.

Второй вид дидактических игр характеризует динамика действий. Игра похожа на подвижную. Дети, разделенные на подгруппы, вслушиваются в звучание музыки, реагируют на него движениями. Звучат громкие звуки - в пространстве групповой комнаты двигается одна группа детей, тихие - другая, а первая останавливается. После неоднократной смены звучания наступает завершающий момент игры - физкультурное соревнование: одна подгруппа детей догоняет другую или каждая собирается у заранее обозначенного места и т.д.

В дидактических играх третьего вида двигательная активность детей ограничена. Между собой соревнуются два или три круга детей или коллектив (круг) и солист. Например, на высокие звуки идут дети первого круга, на звуки среднего регистра - второго, а на звучание низкого регистра реагируют дети третьего круга. Победителями становятся дети того круга, которые точнее реагировали на смену звучания. Победители поощряются исполнением их желания.

Музыкально-дидактическая игра всегда требует значительной слуховой сосредоточенности, которая и приводит к совершенствованию процесса развития слухового восприятия. Следовательно, в ходе игры ребенок все время должен вслушиваться в смену звучаний и реагировать на это движением или действием, а не автоматически выполнять задание. То есть музыкально-дидактическая игра не должна включать этап выработки навыка, иначе она не достигает своей цели.

Например, в игре первого вида дети учатся различать тембр барабана, погремушки, дудочки. Педагог делит их на три подгруппы. Первая подгруппа при звучании барабана должна имитировать руками игру на барабанае, вторая при звучании погремушки - помахивать кистями рук, третья при звучании дудочки - имитировать игру на дудочке. Последовательность звучания инструментов педагог варьирует по своему усмотрению, отмечая при этом для себя ту подгруппу детей, которая выказывала более точную реакцию. В конце игры педагог подводит итог, т.е. отмечает победителей. А для того, чтобы вызвать у детей интерес к игре и желание участвовать в ней, после подведения итога победившие награждаются - по их желанию исполняется песня, произведение для слушания, проводится музыкальная игра, читается стихотворение и т.д. Если играют не подгруппой, а два-три ребенка, то в виде поощрения можно предложить победителю роль ведущего игры.

Методика проведения игр третьего вида (типа хороводных) аналогична, но наградой является не исполнение желания победителей (их невозможно выявить из всей массы играющих детей, если, конеч-

но, игра не проводится с двумя-тремя детьми в пространстве игровой комнаты), а соревнование в ловкости, увертливости, первенстве в построении.

Н.А. Ветлугина отмечает, что для первого и третьего вида музыкально-дидактических игр «характерна simultанность игровых действий с реализацией сенсорных заданий. Для второго - элемент игровых соревнований требует отсроченности по времени от выполнения заданий, облеченных в более спокойную игровую форму» [1].

Во всех видах музыкально-дидактических игр их правила тесно связаны с качеством выполнения сенсорных заданий и направлены на поощрение детей, точно их выполнивших.

На каком бы уровне возрастного развития не находился ребенок, он всегда эмоционально воспринимает звучание музыки. Как известно, музыка вызывает не только положительные, но и отрицательные эмоции; это касается как взрослых, так и детей.

Поэтому воспитателям и родителям надо следить, что именно слушает их подопечный, и стремиться к тому, чтобы эмоции, вызываемые музыкой, были только положительными. Положительные эмоции формируют у ребёнка развитие музыкального слуха. Налицо положительная обратная связь: чем больше ребёнок слушает музыку (или играет в «музыкальные игры»), тем более развитым становится его музыкальный слух.

Он позволяет дошкольнику узнавать, различать, сопоставлять, воспроизводить звуковысотные, ритмические, тембровые и динамические компоненты этого звучания, ориентироваться в музыкальных явлениях.

Это феномен распространяется и на группы дошкольников, объединённых одной «музыкальной игрой». У детей в этом случае развиваются не только индивидуальные, но и коллективные положительные эмоции; улучшается и расширяется их взаимодействие с другими дошкольниками.

Это, в свою очередь, способствует процессу социализации музыкально развитого индивида – сначала на уровне своей группы как микросоциума, а в дальнейшем – на уровне своей социальной группы и социума в целом.

Музыкальное воспитание как неотъемлемый компонент культуры содержит в себе проект человеческого существования в обществе, принятие личностью общественных идей и ценностей, являющихся фундаментом развития гуманистической сущности человека. Культура через деятельность, диалог и межличностное общение (в том числе музыкальное) способствует развитию и саморазвитию растущего человека, а именно, дошкольника.

### **Библиографический список**

1. Ветлугина Н.А «Методика музыкального воспитания в детском саду» 1982г.
2. Зимина А.Н. «Музыкально-дидактические игры»: М.-1999 г.
3. Кононова Н.Г. «Музыкально-дидактические игры для дошкольников»: М. Просвещение- 1982.
4. Фалетрова, О.М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: учебное пособие для вузов/ О.М. Фалетрова; под ред. Л.В. Байбородовой. -2-е изд., испр.и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016.- 154с.

УДК 376.36 (045)

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**И.В. Цыплякова**  
магистрант МГПИ  
Россия, Саранск

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, которая проявляется в сформированности у дошкольников мотивации к учебной деятельности, позволяющей эффективно включиться в процесс обучения. В ней описаны полученные результаты опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, обучение, готовность к обучению, психологическая готовность, мотивационная готовность, мотив учебной деятельности.

Современный этап развития системы образования связанный с вариативностью образовательных маршрутов детей с ОВЗ, обостряет значимость поиска ответов на вопросы, связанных с разработкой психологических основ коррекционно-развивающей работы с детьми, содержание которой соответствовало возможностям детей и обеспечивало бы успешность усвоения образовательной программы, как при дифференцированном обучении, так и в условиях инклюзии. Один из таких вопросов касается формирования мотивации учебной деятельности младших школьников с ОВЗ в процессе обучения. Во многом предпосылкой и условием становления учебной мотивации на этапе школьного обучения, адекватной возрасту ребёнка, является общая психологическая готовность к обучению в школе.

Психологическая готовность к школьному обучению предполагает соответствие психических свойств и личностных качеств, обучающихся требованиям образовательного процесса, при этом залогом обучения является достаточный уровень личностного и интеллектуального развития детей [4; с. 191].

Мотивационная готовность ребёнка к школе – один из основополагающих компонентов психологической готовности к школьному обучению. Мотивационная готовность к школе является важнейшим итогом дошкольного детства, так как она обеспечивает переход к позиции школьника и является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Мотивационная готовность к обучению в школе служит предпосылкой успешной адаптации ребёнка к школе, является принятия им «позиции школьника», а так же основной для восприятия школьного материала, в случае при низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости. По определению Л. И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой» [1; с. 34].

Вопросами развития мотивационной готовности к обучению в школе занимались А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин, Е. А. Панько, Л. И. Божович, Н. В. Нижегородцева, М. В. Матюшкина, Я. Л. Коломинский и др., которые особо в структуре психологической готовности к обучению в школе выделяют значимость мотивационного компонента, а так же утверждают, что мотивационный компонент выступает не только как составляющая структуры учебной деятельности, но и в целом воспитания [3; с. 113].

Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребёнка было уделено в теоретических работах Л. И. Божович. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, т. е. наиболее важным признавался мотивационный план. Автором выделены две группы мотивов учения: широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребёнка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определённое место в системе доступных ему общественных отношений»; мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Мотивационная готовность к школьному обучению – это положительное отношение к школе, к учению как к серьёзной, сложной, но необходимой деятельности. Показатели мотивационной готовности: желание идти в школу; правильные представления о школе; познавательная активность.

Наиболее результативному формированию мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста будут способствовать следующие условия: развитие интереса к роли ученика, школьным атрибутам: форме, школьным принадлежностям; пробуждение любознательности как средства стимулирования познавательного интереса к новым знаниям и покупки или продажи финансового умения; систематическое взаимодействие дошкольного учреждения и родителей [2; с. 659].

В нашем исследовании принимали участие одиннадцать детей в возрасте 6-7 лет. Первая экспериментальная серия была направлена на определение уровня мотивационной готовности и соотношение различных видов мотивов в структуре мотивационной сферы детей. На первом этапе исследования нами решалась задача выявления преобладающего мотива деятельности. С этой целью использовалась методика «Определение доминирования познавательного или игрового мотива» О. Б. Дарвиш. Исследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально. Для проведения диагностики мы приглашали ребёнка в комнату, где на столе были расположены игрушки. Детям предлагалось в течение минуты рассмотреть их. Затем ребёнка подзывали и предлагали послушать познавательный рассказ. На самом интересном месте чтение прерывалось, и ребёнка спрашивали, что ему хочется сейчас больше всего: поиграть с игрушками или дослушать рассказ.

Анализ результатов методики позволяет сделать следующие выводы: 36,4 % детей решили дослушать рассказ до конца, остальные 63,6 % предпочли поиграть с игрушками. Следует отметить, что у

детей, возраст которых ближе к семи годам, доминирует познавательный мотив. У воспитанников, возраст которых ближе к шести годам, определено преобладание игровой мотивации.

Далее была проведена методика «отношение ребенка к обучению в школе» Р. С. Немова. Во второй экспериментальной серии нами выявлялась исходная мотивация поступления в школу. В результате исследования были получены следующие данные: 27,3 % испытуемых показали высокий уровень развития мотивации учения на пороге школьной жизни; у 63,6 % детей был зафиксирован средний уровень развития мотивации учения; у 9,1 % определен низкий уровень мотивационной готовности.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что у большинства детей преобладает игровой мотив над познавательным, отмечается повышенная утомляемость. Однако волевая регуляция деятельности развита на достаточно высоком уровне.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специального коррекционного воздействия, направленного на развитие мотивационной готовности к школьному обучению.

### **Библиографический список**

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Леонтьева, Р. А. Формирование мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе / Р. А. Леонтьева, Р. Г. Тугулева // Международный студенческий вестник. – 2018. – № 3-5. – С. 658–660.
3. Мамедова, Л. В. Мотивационная готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению (из опытно-экспериментальной работы) / Л. В. Мамедова, О. Д. Белогорская // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 38. – С. 113–117
4. Медникова, Л. С. Динамика мотивационной готовности к школьному обучению детей с ЗПР / Л. С. Медникова, Е. М. Груздева // сборник материалов по результатам II всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» 24-25 февраля 2017 г. / под общ. ред. М. В. Сурниной ; Алтайский государственный педагогический университет – Барнаул, 2017. – С. 191–196.

**ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО  
МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ  
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**



**И.В. Антоненко**д.пс.н., профессор кафедры психологии РГУ  
Россия, Москва**И.Н. Карицкий**к.пс.н., доцент кафедры психологии РГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** Дана ситуационно-личностная типология подчиненных в соотношении с типами руководителей, исследованы ситуации взаимодействия типов руководителей и подчиненных. Выделены следующие типы подчиненных: деловой (конструктивный) и два деструктивных – оппозиционный и пассивный. Тип подчиненного обуславливает особенности его восприятия руководителей в организации. Эти особенности проявляются в тенденциях смещения социальной перцепции.

**Ключевые слова:** личностная типология, руководитель, подчиненный, типы подчиненных, ситуация, социальная перцепция.

В социально-психологической, социологической, управленческой литературе широко распространены представления о типах руководителей [7; 8; 9; 13; 14; 16; 17]. Типологий руководителей сегодня существует много, но наиболее распространенной, восходящей к К.Левину, является выделение трех основных типов руководителя, чаще называемых стилями управления: авторитарного, демократичного и либерального. Менее распространены попытки выделить типы сотрудников (подчиненных), и весьма редки случаи соотнесения между собой типов руководителей и подчиненных [2; 5; 6; 10; 15]. Демократичный тип руководителя является конструктивным и проявляет разумную меру власти, а авторитарный и либеральный типы руководителей каждый по-своему лишены этой меры: один ею злоупотребляет, другой ее не использует в должной степени. Понятно, что эти типы представляют собой узловые пункты типологии, идеальные типы, тогда как в действительности спектр реальных типов руководителей существенно больше: руководители занимают все промежутки шкалы от крайних степеней авторитаризма до крайних областей попустительства, но и демократическая часть спектра более широка, давая варианты демократического управления. Оценка нами типов руководителей по критерию конструктивности – деструктивности позволяет использовать этот критерий и в отношении подчиненных: личности сотрудников, как понятно, также могут быть конструктивными и деструктивными [1; 5; 6].

Значит, первый тип личности исполнителя – конструктивный, в основе его отношения к управлению лежит деловитость и сотрудничество. Конструктивный тип понимает необходимость властных отношений в организации, и они не составляют для него проблему, если руководитель проявляет адекватную меру власти. Деструктивная ориентация личности исполнителя, как и руководителя, также может быть двоякой: 1) активная оппозиция, сопротивление руководству и 2) пассивное соглашательство с управленческим воздействием, безынициативное исполнение заданий, избегание власти. Таким образом, налицо два основных деструктивных типа подчиненных: оппозиционный, сопротивляющийся и пассивный, соглашательский. Все эти три основных типа подчиненных могут каждый основываться на многообразных личностных характеристиках, но как их обобщение выражают ввне три основных типа отношения к управлению: деловое (т.е. конструктивное), сопротивляющееся (противостоящее) и соглашающееся (подчиняющееся). И эти отношения служат для нас основанием для классификации типов подчиненных на три группы: деловой тип личности, оппозиционный и пассивный. В данном случае несущественно, по каким индивидуальным основаниям работник сотрудничает с руководителем (деловой тип), сопротивляется ему (оппозиционный тип) или инертно соглашается с руководящими указаниями (пассивный тип), это достаточно внешняя, ситуационно-личностная типология, учитывающие только самые общие поведенческие паттерны подчиненных. Естественно, при дальнейших исследованиях она может быть конкретизирована и уточнена через выделение определенных подтипов, характерных для ситуаций управления.

Типы личности по критерию использования власти (демократичный, авторитарный и либеральный) характеризуют в целом личность на верхнем уровне управления. Типы личности по критерию принятия власти (деловой, оппозиционный и пассивный) относятся к исполнительскому уровню организационной иерархии. В то же время организация обычно имеет и промежуточные уровни, на которых персо-



нал сочетает функции управления и исполнения. Как видно, есть определенная корреспонденция между типами личности в структуре управления, соответственно: конструктивной и деструктивной личностью, демократичной и деловой, авторитарной и оппозиционной, либеральной и пассивной.

Можно также предположить, что на средних и низших уровнях управления (сочетающих функции руководства и подчинения) в соответствии с выделенными критериями, мы получим промежуточные типы, объединяющие именно эти характеристики, т.е. типы: демократично-деловой, авторитарно-оппозиционный и либерально-пассивный. Такой тип личности в отношении с подчиненными проявляет свойства первой части своей характеристики (демократичность, авторитарность или либеральность), а в отношении с руководством – свойства второй части (деловитость, оппозиционность или пассивность).

Но промежуточные типы существуют и на уровнях только руководства или только подчинения. Деление руководителей только на авторитарный, демократичный и либеральный типы, а подчиненных на деловой, оппозиционный и пассивный типы, – это довольно грубое выделение типов личности в структуре власти и подчинения, детализируя критерии, мы получаем и более тонкое выделение типов. То есть на уровне руководящего состава с легкостью могут быть обнаружены такие промежуточные типы, как авторитарно-демократичный и либерально-демократичный. А на уровне подчиненных – оппозиционно-деловой и пассивно-деловой. Эти типы личности сочетают в себе признаки крайних типов, занимая промежуточное положение между ними.

В то же время, исследуя управленческие отношения в организации в целях высвечивания их специфики можно вполне отвлечься от всего многообразия имеющихся организационных связей и выделить для анализа сугубо один уровень отношений власти и подчинения вне зависимости от того является ли руководящее звено этого уровня подчиненным на другом уровне, являются ли подчиненные этого уровня руководителями на другом уровне. Это также позволяет эмпирически исследовать взаимоотношения отмеченных типов личности (демократичный, авторитарный и либеральный, с одной стороны, и деловой, оппозиционный и пассивный – с другой) в «чистом» виде.

Также понятно, что в действительности указанные «чистые» типы личности не существуют. Они выражают собой, скорее, определенные личностные тенденции в осуществлении власти или подчинения, которые можно обнаружить у реальных руководителей и подчиненных. Но через эти идеальные типы проще обнаружить основные закономерности осуществления управления в организации, а также особенности социального восприятия в различных позициях управленческих отношений.

Предложенная типология личности подчиненных и коррелирующая с нею типология личности руководителей легла в основу ряда эмпирических исследований [1; 5; 6]. Эти исследования дали интересные результаты. Так, выяснилось, что тип руководителя или подчиненного обуславливает особенности его восприятия, соответственно, подчиненных или руководителей в организации. В общем, эти особенности проявляются в том, что наличествует явная тенденция смещения восприятия в определенном направлении. Демократический руководитель имеет тенденцию воспринимать подчиненных как более деловых, авторитарный – как более пассивных, либеральный – как более оппозиционных. Деловой подчиненный имеет тенденцию воспринимать руководителей как более демократичных, оппозиционный – как более либеральных, пассивный – как более авторитарных. Таким образом, тип личности в структуре отношений управления (властных отношений) предопределяет особенности социальной перцепции этих отношений. А содержание перцепции, соответственно, предопределяет поведение индивидов в организации.

Полученные данные важны для осуществления более прагматичного управления персоналом организаций. Их учет позволяет за оценками руководителями и подчиненными друг друга видеть не только объективное содержание, но и понимать степень субъективного искажения в соответствии с типом реципиента. Другими словами, в структуре властных отношений существуют не объективные типы личности как таковые, а типы личности, конституируемые, с одной стороны, ситуацией управления, а с другой – субъективно обусловленной социальной перцепцией. Поэтому типы личности существуют не сами по себе, сугубо объективно, а как данности определенных ситуаций и определенных субъектов восприятия.

Управленческая практика как свою необходимую сторону содержит психологическую практику [9; 11; 12], поскольку управление в значительной мере опирается на психологические факторы, особенно в эпоху, когда современное общество во все большей степени приобретает черты психологического общества как нового типа организации социума, а управление во все большей степени становится психологическим. Среди психологических факторов все большее значение приобретает доверие, как эффективный способ построения управленческих отношений, сокращения издержек и повышения результативности управленческих действий. Доверие выступает как метаотношение, обобщение множества других отношений в организации и обществе, обладает множеством позитивных социальных функций [2; 3; 4].

Таким образом, типы подчиненных и руководителей показывают явное смещение социальной перцепции в определенную сторону, что необходимо учитывать при выстраивании рабочих отношений в организации. Психологические факторы играют ведущую роль в управлении, и среди них важнейшее место принадлежит доверию.

#### **Библиографический список**

1. Антоненко, В.А. Социальная перцепция властных отношений в организации. Дисс. канд. психол. наук. М.: ГУУ, 2005.
2. Антоненко, И.В. Социальные контексты доверия // Вестник университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
3. Антоненко, И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 10. С. 19-22.
4. Антоненко, И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.104-108.
5. Антоненко, И.В., Карицкий, И.Н. Типы подчиненных // Вестник университета (ГУУ). Выпуск: Социология и управление персоналом. Москва. 2007. № 12 (38). С.16-18.
6. Антоненко, И.В., Карицкий, И.Н. Психологические типы подчиненных // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 7 / под ред. В.С.Белгородского, О.В.Кашеева, В.В.Зотова, И.В.Антоненко. М.: МГУДТ, 2016. С.39-47.
7. Доблаев, В.Л. Организационное поведение. М., 2002.
8. Зацепин, В.И. Базовые типы личности в широком контексте // ЧФ: Социальный психолог. 2007. №2. С.17-25.
9. Калинин, И.В. Практика подбора управленческих кадров в период 1917-1924 годов // Акмеология. 2004. № 3 (11). С.37-45.
10. Карицкий, И.Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник университета (Государственный университет управления). 2007. №8. С.88-93.
11. Карицкий, И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: ИП РАН, 2007. С. 223-246.
12. Карицкий, И.Н. Понятие психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.138-143.
13. Карпов, А.В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2005.
14. Карпов, А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018.
15. Ковалевский, С. Руководитель и подчиненный. М.: Прогресс, 1973.
16. Мескон, М.Х., Альберт М. и Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992.
17. Яхонтова, Е.С. Эффективность управленческого лидерства. М., 2002.

УДК 159.99

#### **ОТКРЫТОЕ МЫШЛЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

**И. В. Балашова**  
к.пед.н., доцент ВолГУ  
Россия, Вологда

**Аннотация.** В данной статье представлена авторская позиция о модели образования в условиях информационного общества, раскрыты существенные характеристики открытого обучения. По мнению автора, в процессе открытого обучения формируется открытое мышление. В работе проанализированы особенности открытого и закрытого мышления, представлен образ обучающегося, обладающего открытым мышлением.

**Ключевые слова:** образование, обучение, обучающийся, открытое обучение, открытое мышление, закрытое мышление.

В психолого-педагогической науке большинством исследователей определена главная цель современного образования - обеспечение качественного образования для каждого обучаемого в соответствии с его индивидуальными личностными особенностями и образовательными потребностями, формирование его активной позиции в образовательном процессе. Уже не подвергается сомнению необходимость трансформации системы образования в условиях информационного общества. Инновационной формой получения современного образования признается открытое обучение. Т.А. Лавина и И.В. Роберт представляют открытое образование как систему обучения, доступную любому желающему, без анализа его начального уровня обученности, применяющую технологии и методики дистанционного обучения и обеспечивающую обучение в ритме, удобном учащемуся [3]. Современные исследователи утверждают, что открытое образование позволяет обучаемым выбрать программы, педагога, расписание занятий и формы обучения в одной или нескольких образовательных организациях вне зависимости от их локации и места пребывания обучаемого, предоставляет доступ к мировым источникам информации. По нашему убеждению, в основе открытого образования лежит целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, располагая комплектом специальных средств обучения и обладая возможностью контакта с преподавателем [2].

Далее тезисно представим признаки открытости образования, выявленные на основе анализа публикаций разных авторов: открытость образовательного пространства; субъектность позиции обучающегося; вариативность планирования образовательного процесса; наличие перспектив дальнейшего развития; разнообразие организационных форм; изменчивость содержания и правил его отбора; возможность творчества; демократичность взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности [1].

В отличие от традиционного (классического) обучения, в процессе открытого обучения формируется дивергентное, гибкое, креативное, мышление, которое называют открытым. Данный тип мышления можно охарактеризовать как желание и стремление к активному взаимодействию с окружающим миром и, как следствие, его активная трансформация. Открытое мышление устремлено на динамичное исследование окружающего мира, поиск информации, ее самостоятельное изучение и применение в разнообразных жизненных ситуациях. Индивид, обладающий открытым мышлением, легко усваивает новую информацию, быстро и легко учится, свободно адаптируется к любым изменениям, при этом обучающийся открыт и внешнему миру, и самому себе. Следовательно, образовательный процесс должен способствовать раскрытию внутреннего мира ученика. А главной задачей педагога в процессе открытого обучения является создание ситуации успеха, психологического комфорта, чтобы обучающийся поверил в себя, смог преодолеть неуверенность, тревожность и страх, обладал способностью изменить себя и окружающий мир.

Тип или образ мышления существенным образом влияет на стиль поведения человека в различных жизненных ситуациях. Сравнивая разные типы мышления: закрытый и открытый, мы сделали следующие выводы. Закрытый тип мышления характеризуется мыслительной пассивностью, у индивида нет желания изучать мир, активно с ним взаимодействовать, так как это разрушает сложившееся равновесие. Человек, обладающий закрытым мышлением, подвержен влиянию стереотипов, шаблонов, придерживается традиционной точки зрения. Как правило, у человека с закрытым мышлением существующая картина мира сформирована на основе мнений и убеждений других людей (педагогов, родителей, ближайшего окружения), а также средств массовой информации (телевидение, интернет и др.). Подобное мышление вызывает проблемы в общении с людьми, обучении, приобретении новых компетенций. В случае закрытого мышления основное усилие направлено на защиту собственного внутреннего мира, который болезненно реагирует на любые изменения, человек не настроен воспринимать новую информацию, все подвергает сомнениям и критике. Ему сложнее общаться с другими людьми, он постоянно спорит, опровергает, отвергает, замыкается в себе. По этой причине все его силы уходят на сопротивление миру и имеющимся фактам, а не на построение гармоничных отношений с другими людьми.

Однако, на наш взгляд, у открытого мышления имеются не только достоинства, но и особенности, которыми не стоит пренебрегать. А также не стоит категорично отрицать закрытое мышление, как пережиток уходящей в прошлое системы образования. Излишняя откровенность, свобода и легкость в общении, открытость окружающему миру нередко создают угрозу безопасности человека с открытым мышлением, а также людям из числа его близкого окружения. Чрезмерная креативность и критичность мышления может разрушить имеющуюся устоявшуюся структуру и привести к конфликтам. Неограниченная свобода выбора содержания образования может привести к деградации, а не позитивным изменениям в развитии личности.

Открытость человека для восприятия любой информации, отсутствие барьеров или фильтров при определенных обстоятельствах способны разрушить сложившуюся систему ценностей, норм, правил, установок, подтолкнуть человека к необдуманным поступкам, полностью изменить мировоззрение и поведение. Несмотря на то, что открытое мышление направлено на активное, творческое, самостоятельно организованное преобразование окружающей действительности, не каждый человек способен осуществлять глубокий анализ и предвидеть негативные результаты такого преобразования, которые могут иметь разрушающие последствия. Отсюда следует, что педагог в процессе обучения не должен добиваться сформированности в каждом своем ученике абсолютной открытости мышления, здесь очень важна «золотая середина».

Делая выводы, мы можем представить символический образ обучающегося, в достаточной степени обладающего открытым мышлением: активный в познании себя и своих возможностей; самостоятельный в направленности на получение новых знаний и впечатлений; верный цели в доведении начатого дела до конца; тревожащийся за результат; мало зависящий от внешних оценок, способный к адекватной самооценке; эмоционально открытый; ценящий нестандартность и уникальность; демократичный в процессе обучения; пытающийся рефлексировать; работоспособный и созидающий новое в себе и своих знаниях.

Таким образом, мы видим, что при формировании открытого мышления имеются определенные риски. Поиск баланса между степенью открытости и закрытости мышления в образовательном процессе является сегодня одной из актуальных задач мирового педагогического и психологического сообщества.

### **Библиографический список**

1. Балашова, И.В., Развитие самомотивации обучающихся в процессе открытого образования / И.В. Балашова // Педагогическое образование: история (традиции, опыт) и современность: материалы всероссийской очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 140-летию педагогического образования в г. Череповце (1–2 июня 2016 г.) / под ред. Н.В. Гольцовой. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С.33-37.
2. Балашова, И.В., Спирина, Е.Н. «Открытое мышление» как категория философии открытого образования / И.В. Балашова, Е.Н. Спирина // Философия науки и техники в России: вызовы информационных технологий: сборник научных статей. - М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т; под общ. ред. Н.А. Ястреб. – Вологда: ВоГУ, 2017. – С.12-14.
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.

УДК 159.9

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И УЧЕБНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ**

**Н.А. Бахлова**

ст. преп. кафедры инженерных и технологических дисциплин КГУ им. К.Э. Циолковского  
Россия, Калуга

**Е.В. Кряжева**

к.пс.н., доцент кафедры информатики и информационных технологий КГУ им. К.Э. Циолковского  
Россия, Калуга

**Аннотация.** В статье описан междисциплинарный диагностический комплекс как педагогическое средство, позволяющее оценить психологическую и учебную составляющие профессиональной компетентности будущего дизайнера. Приведены результаты эмпирического исследования профессиональной компетентности обучаемых с помощью предлагаемого диагностического средства.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность дизайнеров, междисциплинарный диагностический комплекс, психологическая и учебная составляющие междисциплинарного диагностического комплекса

Особенностью современного образовательного дизайн-пространства является представление результатов профессиональной подготовки студентов в виде профессиональных компетенций, что, в свою

очередь, детерминирует поиск новых механизмов функционирования дизайн-образования, среди которых выделяется процесс оценивания. При этом оценка рассматривается не как средство дисциплинарного руководства, а как средство управления всем процессом обучения студентов для достижения запланированных образовательных результатов, демонстрируя принцип современной оценки «от оценивания для контроля к оцениванию для развития».

Однако, анализ имеющихся средств оценки компетенций позволяет утверждать, что ни одно из них не может самостоятельно полноценно раскрыть интегрированную природу профессиональных компетенций дизайнера, для решения этого вопроса требуется комплекс оценочно-диагностических средств. Один из таких комплексов был разработан на базе Калужского государственного университета. Он представляет собой интегративную дидактическую систему, включающую методические и контрольные измерительные материалы, связанные с профессиональной деятельностью обучаемых; является инструментом управления качеством образовательного процесса, способствующего пересмотру связей между основными процессами: оценивание, программа коррекции, реализация, оценивание («петля качества образовательного процесса»).

В основу предлагаемого междисциплинарного диагностического комплекса положены ряд тезисов: понятие «компетенция», в отличие от термина «квалификация», включает, помимо профессиональных знаний и умений, качества личности, способствующие качеству выполнения профессиональных задач; формирование компетенций - многоэтапный и многоуровневый процесс, который не ограничивается рамками одной дисциплины; современная оценка приобретает сложный диагностический характер, который требует использование интегрированных, связанных между собой определенными связями, оценочных средств.

Предлагаемый междисциплинарный диагностический комплекс обладает организационной структурой, включающей четыре модуля: подготовительный модуль, модуль оценки, модуль коррекции, модуль формирования портфолио будущего дизайнера. При этом каждый из модулей комплекса преследует свои цели, но основными стратегическими целями междисциплинарного диагностического комплекса можно выделить следующие направления: 1) для преподавателя - через определенную совокупность методов и средств оценивания компонентов профессиональных компетенций, своевременно корректировать и направлять деятельность студента по заданной траектории (траектория формирования профессиональных компетенций); 2) для студентов – овладеть приемами адекватной самооценки, способствующей усилению положительной мотивации к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, интереса к профессии дизайнера и склонности заниматься ею.

Следует отметить, что, благодаря организационной устойчивости междисциплинарного диагностического комплекса, обеспечивается демонстрация динамики достижений дизайнера от этапа к этапу его профессиональной подготовки, а это, в свою очередь создает благоприятные условия для поддержания устойчивости познавательных интересов студентов, удовлетворенности результатами проделанной работы.

Мы можем утверждать, что оценка компетенций в таком виде приобретает личностный смысл, что позволяет говорить о мотивационном и рефлексивном развитии обучающихся. Это прослеживается на протяжении всех этапов профессиональной подготовки дизайнера, и является одним из ведущих условий его успешности в целом.

Данные выводы подтверждают результаты эмпирического исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. Целью первого этапа работы было выявление исходного уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций ПК-1 (художественная деятельность), ПК-7 (проектная деятельность), ПК-10 (информационно-технологическая деятельность) у студентов 1-го курса, обучающихся по направлению подготовки «Дизайн».

На основе предложенной таксономии целей формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров для каждого из компонентов названных компетенций (лично-мотивационного, познавательного, креативно-деятельностного и рефлексивного) была разработана система критериев и показателей, характеризующих три уровня сформированности: пороговый, базовый и повышенный. Для определения уровня сформированности мотивационного компонента были использованы различные психологические тесты и опросники (Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) и т.д.); познавательного компонента – тестовые задания закрытого типа с одним и несколькими правильными вариантами ответа. Уровни сформированности креативно-деятельностного компонента определялись по результатам выполнения респондентами творческого задания. Для диагностики рефлексивного компонента использовались различные психологические методики (Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (В.В. Пономарева, А.В. Карпов и т.д.).

Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций, что доказало необходимость реализации разработанного междисциплинарного диагностического комплекса.

На формирующем этапе эксперимента проводилась апробация предлагаемой методики и проверка эффективности предложенных педагогических условий реализации междисциплинарного диагностического комплекса в процессе формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Сравнительный анализ результатов начальной и повторной диагностики сформированности профессиональных компетенций у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и обобщающем этапах эксперимента продемонстрировал позитивные изменения в уровне сформированности компонентов профессиональных компетенций будущих дизайнеров. Так, количество студентов в ЭГ с пороговым уровнем компонентов компетенций сократилось на 34 - 42%, в КГ сократилось не так существенно 5 - 9%. Количество студентов с базовым уровнем компонентов компетенций в ЭГ увеличилось на 9-31%, в КГ увеличилось на 4 - 10%, кроме этого, количество студентов в КГ с базовым уровнем креативно-деятельностного компонента компетенции ПК-7 сократилось на 10%, креативно-деятельностного компонента компетенции ПК-10 – на 5%. При этом количество студентов, показавших высокий уровень компонентов компетенций, в ЭГ увеличилось на 9-33%, а в КГ – увеличилось на 1- 15%, количество студентов с повышенным уровнем личностно- мотивационного, креативно-деятельностного, рефлексивного компонентов ПК-7, ПК-10 осталось на прежнем уровне, а количество студентов с повышенным уровнем познавательного компонента ПК-10 уменьшилось на 3%, личностно- мотивационного компонента ПК-1, ПК-7 уменьшилось соответственно на 2, 4%.

Статистический анализ результатов исследования по показателям компонентов профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7, ПК-10 (художественная, проектная и информационно-технологическая деятельность) позволил выявить отсутствие статистически значимых отличий между оценками в КГ до и ЭГ до эксперимента и значимые различия между данными показателями после эксперимента (критерий U- Манна-Уитни,  $p > 0,05$ ;  $p \leq 0,05$  соответственно). Между КГ до и КГ после получены статистически значимые отличия по познавательному и рефлексивному компонентам профессиональной компетенции ПК-10 (информационно-технологическая деятельность); познавательному, креативно-деятельностному и рефлексивному компонентам профессиональных компетенций ПК-1, ПК-7 (художественная, проектная деятельности) (критерий Т-Вилкоксона,  $p \leq 0,05$ ). Для ЭГ до и ЭГ после выявлены статистически значимые отличия по всем компонентам профессиональных компетенций (критерий Т-Вилкоксона,  $p \leq 0,001$ ).

В процессе обобщающего эксперимента была определена степень взаимного влияния компонентов внутри компетенций посредством проведения корреляционного анализа до и после формирующего эксперимента (критерий Спирмана). В качестве примера представлены результаты корреляционного анализа компонентов профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность) в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах до и после эксперимента (таблица 1).

Качественный анализ структуры профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность) показывает, что в экспериментальной группе после эксперимента между всеми компонентами уровень статистической значимости связей соответствует  $p \leq 0,01$ . В контрольной группе после эксперимента между личностно-мотивационным и познавательным компонентами данный уровень составляет  $p \leq 0,05$ ; между остальными компонентами -  $p \leq 0,01$ , это говорит о том, что наблюдаемый процесс интеграции между компонентами внутри профессиональной компетенции ПК-7 у студентов экспериментальной группы опережает подобный процесс у студентов контрольной группы.

Таблица 1.

**Графическое представление структуры профессиональной компетенции ПК-7 (проектная деятельность)**

до эксперимента		после эксперимента	
КГ	ЭГ	КГ	ЭГ

**Примечание.** Л - личностно-мотивационный компонент; П- познавательный компонент; К - креативно - деятельностный компонент; Р- рефлексивный компонент; тонкая линия -  $p \leq 0,05$ , жирная линия -  $p \leq 0,01$

В целом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что реализация разработанного междисциплинарного диагностического комплекса при соблюдении предложенных педагогических условий обеспечивает высокую достоверную эффективность формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

#### **Библиографический список**

1. Бахлова Н.А. Разработка междисциплинарного диагностического комплекса как средства оценивания и саморегуляции процесса формирования компетенций дизайнера / Н.А. Бахлова, Е.В. Кряжева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. Ч.6. – С.257-264.
2. Бахлова, Н.А. Индивидуальный стиль деятельности как показатель развития профессионализма дизайнера / Н.А. Бахлова // Психолого-педагогические проблемы содержания, организации и управления образовательными и воспитательными процессами: сборник материалов региональной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Д.М. Гришина - Калуга: КГУ им. К.Э Циолковского. – 2013. – С.82-86.

УДК 37

### **РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ**

**О.В. Бочкарева**

д.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** Развитие мышления педагога возможно на основе анализа психолого-педагогической ситуации, которая, как модель реальной практики, является стохастической системой с разбросанными вероятностными характеристиками. Психолого-педагогическая ситуация имеет гипотетический характер, так как педагогическая проблема существует в виде разнообразных мнений, позиций. Осмыслить генезис ценностно-смысловой проблемы, ввести студентов в живую органику педагогической реальности – это значит пройти трудный путь познания как становления знания, а не излагать его изначально беспроблемным, до конца проясненным. Подвижная мера в проявлении «монологичности» - «диалогичности» педагогической системы выявляет себя как постоянный процесс самоопределения, осознания студентами своей деятельности в современных условиях обучения в вузе.

**Ключевые слова:** диалог, мышление, моделирование, психолого-педагогическая ситуация, студенты, педагогическая деятельность, взаимодействие, вузовское обучение.

Процесс профессиональной подготовки учителя, воспитателя с необходимостью включает в себя формирование и развитие личности, так как право воспитывать Другого предоставляется только тому, кто воспитан сам. Личность учителя не может быть заменена даже самой прогрессивной и технологичной программой обучения. «Идеалом педагогической деятельности, - считает А.В.Карпов, является решение задачи не просто «научить», а «научить учиться», т. е., по существу, реализовать эффективное руководство формированием «деятельности других» (учащихся)»[4; с. 127]. В этом кроется ценностный смысл образования как гуманитарной системы. Учитель призван обрести как свой собственный «образ, так и сформировать, раскрыть «образ» ребенка, только тогда может осуществиться реальный действенный смысл «образ»-ования.

«Содержание» - «форма» образовательного процесса в ВУЗе выстраивается на основе диалектических закономерностей, которые избираются ее участниками в качестве коммуникации. Выбор преподавателями образовательной деятельности и средств ее преобразования как монолога (репродукции, повторения, точного воспроизведения) и диалога (проблемности, модельности, совместности) отражает культурно-социальный запрос времени.

Моделирование образовательно-педагогической системы, нацеленной на диалог, связано с видением позиции «Другого», отказа от эгоцентрической позиции. Ученые определяют понятие «модель» как мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте. По существу модель является как средством осмысления теории, так и средством интерпрета-

ции явлений действительности, она может быть нацелена либо на плоскость прагматики, либо на плоскость познания, или объединяет эти два направления.

Рассматривая дидактический диалог как содержание, форму и метод обучения с точки зрения социальной детерминации, можно говорить о выборе меры и динамики преобразования пространства педагогического взаимодействия, существующего между средствами изменения внешней границы педагогической системы и средствами, затрагивающими ее внутренние глубинные основания. Как отмечает Л.В. Байбородова, «совместная учебная деятельность представляет собой специфическую учебную ситуацию, которая должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником при согласованности действий всех субъектов, не простого сложения результатов отдельных действий, а получения общего результата» [2; с. 96]. Проблема методов обучения в вузе является одной из главных, определяющих разное соотношение «монологичности» - «диалогичности» образовательного процесса. Выстраивая содержательное и технологическое сопровождение образовательного процесса, педагог ориентируется на разные типы развиваемых способностей обучающихся. Переходность, пограничность двух типов педагогической реальности, существующих в единстве подвижной меры в проявлении «монологичности» - «диалогичности», выявляет себя как постоянный процесс самоопределения, осознания своей деятельности в современных условиях обучения.

Педагогический диалог организуется как мысленный возврат к тому моменту, когда педагогическая проблема окончательно не определена, когда она существует в виде разнообразных мнений, позиций. Осмыслить генезис ценностно-смысловой проблемы, ввести студентов в живую органику педагогической реальности – это значит пройти трудный путь познания как становления знания, а не излагать его изначально беспроблемным, до конца проясненным.

Методика обучения связана с раскрытием возможностей развития диалогического мышления студентов на основе моделирования психолого-педагогических ситуаций, позволяющий фиксировать не только результат, но и сам процесс приращения, обретения знаний. Развитие мышления педагога возможно на основе анализа психолого-педагогической ситуации, которая, как срез реальной практики, является в свою очередь, стохастической системой с разбросанными вероятностными характеристиками. Психолого-педагогическая ситуация имеет гипотетический характер и не может быть однозначно определена или жестко закреплена какой-либо социальной ролью. В.А.Мазиллов отмечает, что «психическое значительно сложнее, имеет куда как большее количество степеней свободы» [5; с. 182]. Раскрытие потенциальных возможностей психолого-педагогического анализа связано с системным анализом его составных элементов: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью, непротиворечивым характером составляющих.

Анализ психолого-педагогических ситуаций в дидактическом диалоге осуществляется через последовательность вопросно-ответных циклов на основе логики анализа, определенной этапом рассмотрения проблемы. Вопросы в диалоге появляются тогда, когда знание неполно, не заполнены лакуны, связанные с разрывом очевидности педагогических будней, осознанием столкновения противоположных тенденций. Осознание структуры и логики анализа обеспечивает развитие диалогического мышления студентов и ведет к совершенствованию образования и повышению его качественного уровня.

Представленная для анализа проблемная ситуация лишена одномерности, так как представляет текст с разнообразными подтекстами: личностным, социальным, культурным, коммуникативным и деятельностным. «Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку», - считает М.И.Рожков [6; с. 9]. Видение голографичности, объемности педагогических реалий, смоделированных в ситуациях, рождает во время анализа множество высказываний, в которых не совпадают позиции, разнятся ценностные установки во время обсуждения одного и того же текста. Психолого-педагогическая ситуация, представленная как событие, содержит неопределенность системного педагогического знания, обозначающего проблему. В дидактическом пространстве диалога происходит обмен суждениями, опытом, знаниями, смысловыми позициями, которые рождают «объемное знание», как понимание многомерности психолого-педагогической ситуации многими «Я».

Отсутствие потребности в вопросе наблюдается лишь тогда, когда информация опережает ее запрос. Поэтому технология дидактического диалога предусматривает преобразование учебной информации в систему вопросов, гипотез, предположений. Проблематизация исходной информации и превращение ее в событийную педагогическую ситуацию, структурирование процесса ее «разрешения» в ходе анализа осуществляется через партнерство и сотрудничество преподавателя и студентов. Преподаватель, предъявляя студентам содержание знания, представленное в виде проблемной ситуации, преобразует его



из монологической формы в диалогическую. Моделирование ситуации на границе «знания-незнания» возможно на основе многопозиционной субъектности, где представлены позиции разных субъектов, и только в этой многогранности рождается новый смысл. Процесс развития мышления студентов сопрягается с «открытием неизвестного ранее», которое каждый участник диалога совершает в ходе совместного поиска, расширяя пространство науки и культуры навстречу новому пониманию. Необходимо развивать поисковую активность, формировать у студентов «умение мыслить, конструировать собственный, неповторимый опыт на основе известных и самостоятельно создаваемых студентами моделей диалогического взаимодействия», - считает О.В.Бочкарева [3; с.163].

Главной задачей педагога, нацеленного на развитие мышления студентов в дидактическом диалоге, является выделение содержания предмета изучения как области продуктивного общения, как области проблемной ценностно-смысловой коммуникации. Психолого-педагогическая ситуация, представленная студентам как предмет обсуждения в диалоге, сочетает определенность (то, что относится к фиксированному знанию) и неопределенность (то, что относится к процессу порождения знания). Неопределенность, проблемность мыслимого содержания в дидактическом диалоге выступает основой развития мышления студентов. В.Д.Шадриков связывает мысль, как содержательную субстанцию, с памятью, потребностной и эмоциональной сферой личности, которая «входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями»[7; с.18].

Анализ содержательной ситуации обучения предполагает мысленное ее проигрывание, определение собственной позиции на проблемную ситуацию, переводящую «знание-факт» в «знание-проблему», в «знание-развитие». Позиция единых подходов, нахождение общих ценностных смыслов в диалоге возможна на основе прогнозирования вопросов, выдвижения гипотез, их осмысление с позиции существующего опыта, актуализации установок участников взаимодействия. Структурирование реальной ситуации диалога в форме вопросно-ответных циклов позволяет инициировать познавательные действия, выявить скрытый смысл информации, ее подтекст, неявно содержащийся в высказываниях и суждениях. Проблемность психолого-педагогической ситуации позволяет сопрягать знание с целями, задачами и ценностными установками личности, актуализируя смыслообразование в процессе понимания педагогической деятельности. М.Р.Арпентьева утверждает, что самопонимание связано с более глубокой и развернутой коммуникацией с миром. «Умение учиться приобретает статус умения изменяться - изменять внешнюю и внутреннюю деятельность»[1; с.110].

Таким образом, психолого-педагогическая подготовка учителя связана с развитием профессионального мышления. Перевод фундаментальных психолого-педагогических знаний на язык практических действий учителя, сопровождающихся анализом, способствует не только их закреплению, но и помогает студентам осознать сферу их применения. Психолого-педагогический анализ на основе моделирования разнообразных психолого-педагогических ситуаций, отражающих деятельность учителя, помогает усилить проблемный характер обучения, позволяет систематизировать знания, добиваться их системного характера. Дидактическая роль диалога в процессе профессионального и личностного взаимодействия преподавателей и студентов способствует развитию их профессиональной компетентности и личностному росту.

### **Библиографический список**

1. Арпентьева, М.Р. Философия образования и модулы дидактической коммуникации [Текст] / М.Р. Арпентьева // Философия коммуникации: университетское образование в социокультурной динамике информационного общества // под ред. С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. – Санкт - Петербург. – 2015. - С. 108-112.
2. Байбородова, Л.В. Педагогические средства развития взаимодействия студентов в профессиональной образовательной организации [Текст] / Л. В. Байбородова, А. В. Шитов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С.95-101.
3. Бочкарева, О.В. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога [Текст] / О.В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №8. – С. 158-166.
4. Карпов, А.В. Системогенез игры как деятельностная основа развития психики ребенка [Текст]/ А.В. Карпов // Мир психологии. – 2016. – №1. – С. 121-136.
5. Мазиллов, В.А. Психология: возвращение к Демокриту [Текст]/ В.А. Мазиллов //Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №1. – С. 178-188.
6. Рожков, М.И. Свобода и воспитание [Текст] / М.И.Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 8-12.

7. Шадриков, В. Д. Мысль и образ [Текст] / В. Д. Шадриков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. – С. 16-21.

УДК 159.9.072

## РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СТАРТАПОВ

**О.С. Буторина**

к.тех.н., доцент кафедры экономики и менеджмента РАНХИГС  
Россия, Челябинск

**Е.А. Рыльская**

д.пс.н, профессор кафедры экономики и менеджмента РАНХИГС  
Россия, Челябинск

**Аннотация.** В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию жизнеспособности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». Показано, что жизнеспособность как компонент структуры личностно-профессионального потенциала будущего руководителя может развиваться в процессе разработки творческих управленческих проектов.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, способности адаптации, способности саморегуляции, способности саморазвития, осмысленность жизни, бизнес-планирование, инновационные стартапы.

Исследования жизнеспособности человека как профессионала приобретают в последнее время все большую популярность в связи с ориентацией на идеи ресурсных подходов в использовании, оценке и развитии человеческого капитала. Жизнеспособность человека рассматривается как важный потенциал профессиональной жизнеспособности: «Психологическим предиктором конструктивного профессионального развития личности является ее осознанная, устойчивая, высокая жизнеспособность, предполагающая мобильность жизненных целей, планов... способность к построению и реализации индивидуальной стратегии своего поступательного развития, достигающегося за счет осуществления активной стратегии поведения в критических профессиональных ситуациях», – отмечают Э.Э. Сыманюк и А.А. Печеркина [5, с.536].

Вместе с тем, результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что современные представители социномических профессий имеют невысокие показатели уровня развития жизненных ресурсов и противоречивые адаптивно-дезадаптивные копинг-стратегии [3], что позволяет говорить о сниженных у них параметрах жизнеспособности [6]. Соответственно, возникает необходимость развития общего жизненного потенциала человека еще на стадии его подготовки к профессиональной деятельности.

Мы предположили, что жизнеспособность как компонент структуры личностного потенциала будущего руководителя поддается развитию в процессе проектной деятельности, направленной на решение инновационных управленческих задач. Для проверки выдвинутой гипотезы были сформированы две независимые выборки из студентов, обучающихся в Челябинском филиале РАНХ и ГС при Президенте РФ по направлению подготовки «Менеджмент» (далее – будущие руководители). Первая выборка включала 17 человек (6 юношей и 9 девушек), вторая 19 человек (9 юношей и 10 девушек) в возрасте от 19 до 22 лет. Для измерения показателей жизнеспособности испытуемых использовался тест «Жизнеспособность человека» [4]. В связи с отсутствием параллельной формы теста «Жизнеспособность человека» использовалась схема эксперимента «только после». Обработка фактических материалов осуществлялась посредством вычисления критерия значимости различий Фишера с использованием статистического программного пакета SPSS 11,5 for Windows.

На первом этапе (психодиагностическом) осуществлялась процедура измерения исходных показателей жизнеспособности студентов. Второй этап исследования был посвящен изучению влияния целенаправленного обучения на жизнеспособность будущих управленцев. Студенты экспериментальной группы принимали участие в подготовке творческого проекта на тему «Проектирование и бизнес-планирование инновационных стартапов с применением систем моделирования бизнес-процессов». Проектное задание было реализовано в рамках преподавания трех дисциплин («Инновации в малом бизнесе», «Бизнес-

планирование», «Информационные технологии») на четвертом курсе обучения студентов очного отделения по направлению «Менеджмент». Междисциплинарное задание включало следующий перечень этапов формирования инновационного стартапа: gap-анализ; формулирование бизнес-идеи инновационного стартапа; анализ внешней среды и сбор данных относительно реализуемости и особенностей бизнес-модели; пробный маркетинг; разработка инновационного стартапа (детальное описание бизнеса); оценка необходимых ресурсов; создание организационного плана мероприятий (в том числе в среде MS Project); составление аргументированного бизнес-плана; оценка рисков и экономической эффективности проекта по созданию инновационного стартапа. Разработка проектов инновационных стартапов завершалась защитой проектов перед экспертной комиссией (представители бизнеса, венчурных фондов и органов власти) [2].

В ходе формирующего эксперимента были получены значимые различия в показателях жизнеспособности и ее компонентов на контрольной и экспериментальной выборках. Различия подтверждены критерием F-Фишера. Значения критерия Фишера для жизнеспособности и ее компонентов в контрольной и экспериментальной группах испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Различия в показателях жизнеспособности студентов контрольной и экспериментальной групп после разработки творческого проекта**

Параметры жизнеспособности	Значения критерия F-Фишера
Общая жизнеспособность	8,62651 при $p=0,01$
Способности адаптации	4,3929 при $p=0,05$
Способности саморегуляции	2,9874 при $p=0,05$
Способности саморазвития	5,9869 при $p=0,05$
Осмысленность жизни	5,9862 при $p=0,05$

**Примечание.** \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,05$ .

Полученные результаты позволяют считать подтвержденным предположение о том, что жизнеспособность как компонент структуры личностного потенциала будущего руководителя подается развитию в процессе проектной деятельности, направленной на решение инновационных управленческих задач.

На заключительном этапе по желанию испытуемых проводилось индивидуальное консультирование. Его результаты оказались примечательными в плане сравнения с консультированием по результатам диагностики действующих руководителей среднего и высшего уровней управления – слушателей Челябинского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХ иГС) при Президенте РФ, обучающихся по программе подготовки управленческих кадров (выборка из 54 человек в возрасте от 29 до 41 года, включая 38 мужчин и 16 женщин).

Подавляющее большинство будущих руководителей спокойно воспринимали результаты исследования, не выражая особой озабоченности по поводу недостаточно высоких оценок, проявляя при этом повышенный интерес к конкретным способам развития собственной жизнеспособности. Действующие опытные управленцы демонстрировали жесткую ориентацию на нормативность оценок по шкалам жизнеспособности, показывая тревогу (мало осознанную) или даже страх не соответствовать общепринятой статистической «норме». Отмечено также, что отдельные кандидаты в высший резерв руководящих кадров очевидно «страдают синдром отличника» – человека, успешного во всем, во всех сферах жизни. Отсюда, закономерная реакция на средние или низкие показатели по каким-то параметрам: «У меня не может быть низкой жизнеспособности, у меня все хорошо, и жена красавица, и на работе все нормально». И это несмотря на предварительные разъяснения относительно диагностики жизнеспособности с позиции ресурсного подхода, предполагающего не выявление дефектов или соотнесение с определенными стандартами, а определение наличия и силы выраженности потенциалов, которые могут быть развиты и задействованы в дальнейшем.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что общая жизнеспособность человека, выступая в роли компонента структуры личностно-профессионального потенциала будущего руководителя, может развиваться в процессе творческой проектной деятельности, направленной на решение задач инновационного управления.

### Библиографический список

1. Буторина О.С., Рьльская Е.А. Жизнеспособность в структуре личностно- профессионального потенциала руководителя // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 4. С.134–151.

2. Буторина О.С., Семушина Е.И., Снедкова В.С. Обучение студентов проектированию и бизнес-планированию инновационных стартапов с применением информационных технологий // Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы: сборник научных трудов. Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2017. – С. 30-35.
3. Курапова И.А. Влияние совладающих стратегий поведения на жизнеспособность представителей разных профессиональных групп // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: ИП РАН, 2016. С. 582–595.
4. Рыльская Е.А. Психологическая концепция жизнеспособности человека. Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2013. 336 с.
5. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Жизнеспособность как предиктор конструктивного профессионального развития // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: ИП РАН, 2016. С. 525–534.
6. Everly G., Strouse D. Resilient leadership. New York.: Dia Medica, 2010. 213 с.

УДК 159.9

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

**В.В. Вильчес-Ногерол**  
аспирант РГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье описаны стили делового общения (СДО) сотрудников колонии-поселения (32 чел.). По итогам исследования, выявлено шесть СДО: «конструктивный стиль», «эмоционально обедненный, требовательный стиль», «спонтанный несистемный стиль», «формальное сопричастное взаимодействие», «избегание ответственности при внешней активности», «делегирующий стиль».

**Ключевые слова:** стили делового общения, сотрудники колонии-поселения, профессиональное развитие, профессиональная среда.

*Введение.* Процесс профессионального становления происходит основную сознательную часть жизни субъекта, следовательно, важным является учёт роли социальных и психологических факторов в разные этапы формирования человека как представителя определенной профессии [1; 2; 3; 4; 7; 8]. Профессиональное развитие невозможно без взаимодействия человека со средой, в ходе которого, в частности, происходит постоянный генезис как субъекта в отдельности, так и его карьерное становление. Для обеспечения наиболее продуктивного взаимодействия и нивелирования негативных последствий профессиональной деятельности необходимым фактором в связке «субъект деятельности – профессиональная среда» является феномен стилей делового общения. Исследования в русле данной тематики ведутся с советских времен, соответственно, накопленный опыт многолетних работ и новые идеи, соразмерные реальности, дали развитие современной концепции В.А. Толочка «Стили профессиональной деятельности» [5; 6]. Выделим несколько основных отличительных особенностей данной концепции: теория исследует стиль субъектов в контексте совместной деятельности, во взаимодействии друг с другом в психологических группах («триадах» и «диадах»); понятие «стиль» рассматривается не в единственном числе, а в качестве сложных взаимодействующих психологических систем, которые обладают ситуативной изменчивостью, поэтому мы используем термин «стили делового общения»; помимо условий и требований деятельности анализируется роль средового аспекта в формировании стиля, а также проблема адаптации индивида в среде и к среде; динамика развития стиля изучается не на примере массовых специальностей, а на примере профессий, требующих от исполнителя высокой квалификации; проблема стиля изучается в видах деятельности с вариативными и меняющимися условиями; исследуются различные аспекты стиля: происхождение, структура, индивидуальные и типовые стили.

В.А. Толочек предлагает следующую иерархию строения стиля: 1 уровень – субъективно-удобные условия деятельности (СУУД); 2 уровень – операциональные системы (ОС), куда входят когнитивные, эмоциональные и предметные действия во взаимоотношениях субъектов; 3 уровень – идеальные регуляторы/тип организации деятельности (ИР/ТОД), сюда относятся функции общения и стратегии поведения [6]. Следует также затронуть вопрос о формировании стилей, которое происходит под воздействием следующих детерминант: объектная (профессионально-деятельностная); субъектная (индивидуаль-

но-психологическая); интересубъектная (социально-психологическая); средовая. Особый акцент мы делаем на группу социально-психологических факторов, которая является наименее изученной, хотя её значимость очевидно велика. В силу того, что стили уникальны для отдельной корпоративной культуры, они же являются индикаторами «слабых мест» в вопросах управления организацией, стратегиями руководства и климата в компании, в целом, в зависимости от транслируемых стилей, что снова возвращает нас к вопросу о взаимодействии субъекта и среды. Поэтому значимым представляется изучение не отдельно субъекта, что может навести на мысли о некоей изолированности индивида и логичного вопроса, об общем определении деятельности, а направление вектора исследования в сторону комплексного изучения стилей отдельного субъекта, стилей субъективно удобного и неудобного партнеров.

В данной статье будут приведены результаты исследования собственного стиля делового общения (СДО-Я) сотрудников колонии поселения (32 чел.). *Организация исследования. Цель* – анализ СДО-Я сотрудников колонии-поселения. *Гипотезы*: 1) стили делового общения подвержены влиянию профессиональной среды; 2) по мере увеличения трудового стажа и стажа работы в организации стили становятся более зависимыми от субкультуры компании; 3) стили будут различаться в зависимости от занимаемой должности. *Методы исследования*: опросник «Стили делового общения» (СДО) В.А. Толочка, который состоит из 35 пунктов, которые респондент оценивал по 5-балльной шкале (от 0 до 4), каждый из пунктов опросника относится к определенному компоненту стиля. В исследовании приняли участие сотрудники ФКУ колонии-поселения №2 (32 чел.). Для получения статистических расчетов использовалась программа SPSS 10. *Результаты исследования*. По итогам факторного анализа выявилось шесть стилей: 1 фактор – «конструктивный стиль» не поддерживается социально-демографическими характеристиками. Для такого поведения характерны активность, открытость к коммуникации и контакту. Проявление разных стратегий поведения происходит ситуативно: содействие, сотрудничество, компромисс, приспособление, соперничество. Также актуально для данного стиля принятие четкой позиции, системность в постановки целей и задач. 2 фактор – «эмоционально обедненный, требовательный стиль» характерен для сотрудников женского пола, не состоящих в браке, занимающих невысокие должности. Данный тип поведения подразумевает под собой склонность к четкой аргументации, использованию угроз, заблаговременное планирование и распределение времени, при этом зависимость от окружающих позиция, но без демонстрации эмоциональной привязанности. Такие сотрудники часто работают с документами и ведут переговоры по телефону. 3 фактор – «спонтанный несистемный стиль» присущ, в основном, женщинам зрелого возраста, с большим трудовым стажем и долго работающим в учреждении на определенной должности, имеющим продолжительный семейный опыт и детей. Поведение такого рода не обременено никакими стратегиями, позволяющими сделать взаимодействие с окружающими эффективным. Такие сотрудники достаточно закрыты, ведут себя отстраненно, активных действий не принимают, «плывут по течению». 4 фактор – для стиля, который можно обозначить как «формальное сопричастное взаимодействие», характерны демонстрация силы, предпочтение дальней психологической дистанции, выделение четких критериев при работе, фиксированное время общения, обращение за помощью к другим людям. Основные цели коммуникации – это проявление эмоциональной взаимосвязи и сопричастности, а также стремление к изменению поведения окружающих. Стиль не имеет связи с социально-демографическими параметрами, возможно, демонстрируется сотрудниками, которые непосредственно работают с заключенными. 5 фактор – «избегание ответственности при внешней активности» – подобный тип поведения демонстрируют работники, имеющие семью, они достаточно активны, хотя склонны уклоняться от решения проблемы и предпочитают коммуницировать с целью изменения поведения и деятельности людей, а также для саморазвития. Предпочитают работать с письменными источниками. 6 фактор – «делегирующий стиль» согласно факторным нагрузкам, свойственен, как правило, мужчинам, имеющим управленческий опыт и высокую должность. Они не лимитированы временем при взаимодействиях, не склонны к активным действиям, предпочитают привлекать других к решению проблемы.

*Обсуждение результатов*. Из представленных результатов и анализа должностных инструкций сотрудников колонии-поселения, очевидно, что они трудятся в особых условиях: работа со спецконтингентом в организации закрытого типа, что определяет конкретную область и направленность взаимодействий, а также предполагает высокий риск и повышенную ответственность. Однако в государственном учреждении, как правило, более стабильные условия труда: социальный пакет, льготный проезд на транспорте, возможность пользоваться ведомственными санаториями и домами отдыха, более ранний выход на пенсию и др. Кроме того, на должность младшего инспектора могут принять без опыта работы, достаточно лишь среднего или среднего специального образования. Подобные льготы едва ли компенсируют профессиональную деформацию вследствие взаимодействия с осужденными.

Касательно анализа СДО, можно сказать, что фактически все стили, кроме формального сопричастного взаимодействия, эмоционально обедненные и не совсем подходят для эффективного взаимодействия. «Конструктивный стиль» выступает скорее проекцией идеального стиля, т.е. респонденты знают, какое поведение желаемое, но при этом редко придерживаются его. «Формальное сопричастное взаимодействие», возможно, является наиболее оптимальным стилем в данной среде, хотя демонстрируется сотрудниками, эпизодически, т.к. не выявлено связи в социально-демографическими параметрами. Спонтанный несистемный стиль и делегирующий стиль поддерживаются корпоративной культурой и сотрудниками, занимающими высокие должностные позиции. В целом, можно сказать, что условиям работы в колонии соответствуют выделенные стили, а именно, достаточно закрытая, часто отстраненная позиция, использование угроз, санкций и наказаний, избегание активных действий, несистемное использование стратегий для построения эффективного взаимодействия, иногда проявление эмоциональной сопричастности. Результаты проведенного исследования подтверждают рабочие гипотезы.

#### Выводы.

Изучение стилей началось в советское время, многолетний опыт и собственные исследования привели к возникновению концепции «Стилей профессиональной деятельности» В.А. Толочка. По итогам исследования, выделились шесть СДО сотрудников УИС: «конструктивный стиль», «эмоционально обедненный, требовательный стиль», «спонтанный несистемный стиль», «формальное сопричастное взаимодействие», «избегание ответственности при внешней активности», «делегирующий стиль». Рабочие гипотезы получили подтверждение. Вторую гипотезу подтверждает «спонтанный несистемный стиль», возможно, фактор стабильности в данной работе приводит к применению такой стратегии. В дальнейших исследованиях планируется более обширно развить тему воздействия социально-психологических факторов и выбора стилей.

#### Библиографический список

1. Карпов, А. В. Психология деятельности. Генетическая динамика. - М.: ИД РАО, 2015. - 606 с.
2. Поваренков, Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути // Вестник ВятГГУ. - 2008. - Т. 1. - № 2. - С. 139-144.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. - 200 с.
4. Слепко Ю.Н. Факторная структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник - 2013 - № 4 - Том II. - С. 212-216.
5. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: «Изд-во Института психологии РАН», 2017. 262 с.
6. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: ИП РАН, 2015. 366 с.
7. Цымбалюк А.Э. Динамика ментальных репрезентаций жизненных ситуаций в юношеском возрасте // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литера», 2015. С. 311-312.
8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. - 464 с.

УДК 159.9

#### **ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА УСПЕШНОСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Ю.Н. Зарубина**

к.пс.н., доцент кафедры социальных технологий ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема концептуального определения понятия «инновационное мышление», соотношение категорий дивергентное, триангулярное, латеральное, креативное мышление. Обосновывается необходимость формирования и развития инновационного мышления студентов вуза.

**Ключевые слова:** инновационное мышление, триангулярное мышление, дивергентное мышление, латеральное мышление, креативность, студенты, обучение.

Возрастающая динамика инновационных процессов в современном обществе требует развития инновационного мышления и готовности к инновационной деятельности, необходимых для профессионала в любой сфере. Внедрение инноваций в практику осуществляется непрерывно, что оказывает влияние на структуру занятости и предъявляет особые требования к знаниям, навыкам и качествам современного профессионала. По мнению Усольцева А. П. и Шамало Т. Н., специфика инновационного мышления заключается в том, что оно неразрывно связано с деятельностью и характеризуется мотивацией, самим мышлением, приводящим к созданию ментальной модели, и внешней предметной деятельностью по воплощению этой модели на практике [7].

Однозначная формулировка термина «инновационное мышление» в научной литературе отсутствует, хотя данное понятие достаточно часто встречается в последнее время. Например, В. П. Делия, считает, что инновационное мышление - это такое «мышление индивида, которое может создавать и продуцировать ментальные модели, обладающие ноуменом, обусловленные физиологическими последовательностями, социокультурными закономерностями, в том числе спонтанно и импульсивно объективизирующими его в инновациях и инновационном процессе, нацеленном на совершенствование существующей картины мира с позиций духовности, добра и истины» [2]. Ноумен, как мыслительная конструкция и новое знание, предполагает, что инновационное мышление направлено на создание объективно нового. Кроме того, В. П. Делия выделяет такие характеристики инновационного мышления, как неразрывная связь с деятельностью, возможность решать практические задачи, социальную позитивность.

Инновационная деятельность требует качественных изменений, прорывов, свежего, непредвзятого взгляда на традиционные объекты, явления и процессы. И в этом смысле к инновационному мышлению относят любое нешаблонное, творческое, креативное мышление. Американский психолог Дж. Гилфорд разделяет мышление на конвергентное и дивергентное. Конвергентное мышление связано с нахождением единственно правильного решения при наличии многих условий. А дивергентное - с порождением множества решений на основе однозначных данных. Такой тип мышления проявляется тогда, когда проблема должна быть выявлена, и ещё не существует определённого и однозначного способа её решения. Гибкость, беглость и оригинальность мышления, способность усовершенствовать объект, способность к анализу и синтезу - основные факторы и параметры дивергентного мышления, по мнению Дж. Гилфорда [1, с. 441].

Для характеристики мыслительных стратегий, позволяющих добиться качественного прорыва и выдающихся результатов в практической профессиональной деятельности, Дж. О'Кифф вводит понятие «триангулярное мышление». Концепция триангулярного мышления предполагает наличие трёх составляющих, которые, по мнению автора, обеспечивают лучший результат: формулирование качественных изменений; формирование ноу-хау; использование творческого мышления [6, с. 21].

Чтобы выйти за традиционные рамки и осуществлять инновационную деятельность, необходимы все три элемента. Использование каждого элемента по отдельности не даёт результата в плане решения инновационных практических задач профессиональной деятельности. О'Кифф в своей работе «Нешаблонное мышление» доказывает неэффективность использования только одного из элементов и призывает использовать все три стратегии для достижения качественного прорыва и инновационного результата.

Концепция латерального мышления Э. де Боно также связана с трансформацией привычного для нас способа решения практических задач. Латеральное мышление является альтернативой привычному вертикальному мышлению, по мнению де Боно. Вместо постепенных улучшений и ограничений при вертикальном мышлении, латеральное учит изобретать новые варианты решения проблем, выводит за рамки, позволяет думать иначе, тем самым способствуя достижению выдающихся результатов.

Инновационность мышления связана со способностью человека порождать необычные идеи и находить оригинальные решения теоретических и практических задач. В этом смысле инновационное мышление тесно связано с креативностью личности. Огромное число определений креативности позволило Тейлору разделить их на несколько типов [3, с.157]. Вместе с гештальтскими, эстетическими, психоаналитическими, проблемными учёный выделил инновационные, связанные с оценкой креативности по новизне конечного продукта. О. В. Буторина выделила и систематизировала основные характеристики креативности, по мнению разных авторов [3, с. 159]: способность к творчеству; интеллектуальное творчество; нечто новое, оригинальное; отдалённые ассоциации; реструктурирование целостной системы; необычное кодирование информации; дивергентное мышление; выходы за пределы уже имеющихся знаний; нетрадиционное

мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию и т.д. Х. Гейвин считает, что под креативностью следует понимать способность получать ценные результаты нестандартным способом.

Решение проблем является ключевым понятием в теориях креативности Т. Любарта и Р. Стернберга, а чувствительность к проблемам - исходная предпосылка креативного процесса. М. М. Кашапов рассматривает креативность как «способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения. Данная способность характеризуется быстрым и правильным решением проблем и проблемных ситуаций» [4, с. 111].

Таким образом, инновационное мышление можно рассматривать в рамках понятий дивергентное, латеральное, триангулярное мышление, а также концепций креативности. Сегодня в любой сфере деятельности требуются профессионалы, способные генерировать новые идеи и нестандартно подходить к решению профессиональных задач. Поэтому подготовка студентов в вузах должна осуществляться с учётом этих требований, и развитие инновационного мышления будущих профессионалов выходит на первый план.

Прогнозируемая специалистами замена не только физического, но и рутинного интеллектуального труда искусственным интеллектом, приведёт к появлению новых профессий, что потребует развития у человека уникальных навыков и личностных качеств. По мнению экспертов, к ним относятся [8]: владение системным, комплексным подходом в решении проблем и сложных задач; критическое мышление, необходимое для рационального и эффективного использования новых технологий; креативность, позволяющая создавать новое и нестандартное, не вписывающееся в программу или алгоритм; когнитивная гибкость как способность быстро переключаться и адаптироваться при решении различных задач; эмоциональный интеллект как способность узнавать и считывать эмоции, мотивацию, намерения других людей и свои собственные и адекватным образом на них реагировать.

С целью найти истоки инновационного мышления группа американских исследователей в течение восьми лет занималась изучением инноваторов в бизнесе и их деятельности [5]. Важнейший вывод проведенного исследования заключался в том, что способность генерировать инновационные идеи есть не только функция интеллекта, но и функция поведенческая [5, с. 18]. Это значит, что инновационное мышление можно целенаправленно развивать, и каждый сможет добиться значительно больших результатов в инновационной деятельности, меняя образ действий. Изучив данные более 5 тысяч руководителей и инноваторов, К. Кристенсен, Д. Даер, Х. Грегерсен, вывели 5 основных навыков инноваторов, отличающих их от обычных управленцев и работников.

Прежде всего, было выявлено, что инноваторы используют такой интеллектуальный навык, как ассоциативное мышление. С помощью ассоциирования инноваторы осуществляют синтез идей, находят связи между, казалось бы, не имеющими точек соприкосновения проблемами, задачами, идеями. Расширить запас идей инноваторам помогают и другие важные навыки: умение задавать вопросы, наблюдательность, экспериментаторство, сотрудничество [5]. Задачи развития вышеперечисленных навыков, характеризующих инновационное мышление, могут решаться в процессе обучения студентов вуза, например, посредством внедрения в образовательный процесс активных методов обучения, стимулирования и активизации когнитивных, креативных процессов и функций. Инновационное мышление и применение инновационных практик в решении задач и ситуаций профессионального цикла, избегание шаблонов и креативность являются неременным условием успешной профессиональной деятельности современного специалиста. Формирование личности профессионала, способного к инновационной, творческой деятельности, постоянному саморазвитию и самообразованию - одна из основных целей высшего образования.

### **Библиографический список**

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления, под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 534 с. (с. 433-456)
2. Делия В.П. Инновационное мышление в XXI веке. Москва: Де-По, 2011. 232 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. М.: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
5. Кристенсен К., Даер Д., Грегерсен Х. Стать инноватором. 5 привычек лидеров, меняющих мир. М.: ЭКСМО. 2018, 320 с.
6. О'Кифф Д. Нешаблонное мышление. М.: «МИФ», 2014. 304 с.
7. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Понятие инновационного мышления. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-innovatsionnogo-myshleniya/> дата обращения 15.09.2018
8. The Future of Jobs. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/> дата обращения 22.03.2018



## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПЕРЕГОВОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТАМИ ВУЗА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Е.А. Иванов

к.пс.н., доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии СПВИ  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема выявления и развития предпосылок переговорной деятельности у будущих офицеров национальной гвардии, в период обучения в вузе. Делается вывод о том, что в данный период освоения воинской специальности наиболее реально сформировать у обучаемых конфликтологическую компетентность, как необходимое условие дальнейшей профессионализации.

**Ключевые слова:** переговоры, переговорная компетентность, переговорная деятельность, конфликтологическая компетентность, теория поэтапного формирования умственных действий.

В условиях военного вуза задача обеспечения успешной профессионализации является приоритетной, так как будущим офицерам в дальнейшем необходимо сразу после выпуска работать без скидок на их молодость или отсутствие опыта решения реальных задач служебно-боевого характера. Применительно к проблеме профессионализации в обучении курсантов-психологов войск национальной гвардии это означает формирование у них готовности к ведению переговоров с различными социальными группами населения и их отдельными представителями. В идеале какая-то часть выпускников Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации (СПВИ ВНГ РФ) могла бы получать специализированную подготовку по профессии военного переговорщика, потребность в которой в силовых структурах в последние годы лишь возрастает. Это не предполагает достижения в обязательном порядке всеми выпускниками специальности «Психология служебной деятельности» переговорной компетентности [9]. Мы предполагаем в этом случае наличие следующей иерархии целей и соответствующего соподчинения основных понятий, а именно: переговорная деятельность, переговорная компетентность, конфликтная компетентность и конфликтологическая компетентность.

Признавая, что переговорная деятельность выступает как один из уровней профессионализации офицера войск национальной гвардии, актуальной задачей на этапе обучения в вузе мы полагаем формирование предпосылок конфликтологической компетентности. Психологический анализ условий ее обеспечения предполагает применение к содержательному освоению предметно-психологического содержания применение общей психолого-педагогической схемы формирования деятельности в полном составе действий и операций. Данное положение соответствует принципиальным положениям теории поэтапного формирования умственных действий [3;8 и др.]

Дополним, что мы разделяем точку зрения А.Я. Анцупова [1], утверждающего, что, принимая во внимание образовательные возможности учебного процесса вуза и требования существующего ФГОС, можно констатировать систему условий, реализация которых позволяет добиться достижения порогового уровня конфликтологической компетентности. Маркерами последней выступают признаки осмысленной ориентировки на уровне теории конфликтов с последующим анализом психологического содержания и отнесения конкретного конфликта к одной из существующих типологий. При таком положении, продвинутый уровень, к продуктам которого можно отнести и конфликтологическую компетентность, может быть выявлен лишь на уровне предпосылок, последующее развитие которых возможно лишь в условиях реальной постоянной практики в воинском подразделении. То же самое можно заметить и при использовании термина «переговорная компетентность». По нашему мнению, она должна характеризоваться состоянием психологической готовности к вступлению в реальную переговорную деятельность, которая выступает маркером как объективных (профессионально-психологических), так и субъективных (личностных) предпосылок, развивающихся и характеризующихся как показатель профессионализма.

Возвращаясь с типовым результатам освоения предметно-психологического содержания конфликтологической компетентности, отметим, что сам П.Я. Гальперин исключал удовлетворительные результаты обучения и считал, что при экспериментальном формировании систем знаний и умений испытуемых нужно научить на «хорошо», что явно выходит за рамки порогового уровня, в терминологии современного компетентностного подхода [3]. Именно поэтому мы применили теорию поэтапного фор-

мирования умственных действий в качестве психодидактического основания при разработке и реализации обучающей программы конфликтологической компетентности.

Поэтапное формирование умственных действий и систем научных понятий в литературе рассматривается как вариант деятельностного подхода к обучению. В этом случае соблюдаются его принципиальные положения, а именно: 1) новая деятельность формируется в полном составе действий и операций; 2) в качестве базового обобщенного дидактического способа реализуется «задачный подход», когда любое задание или учебная ситуация рассматривается как задача; 3) проводится поэтапная отработка всех содержательных сторон осваиваемой реальности.

Конфликтологическая компетенция, как прямой продукт экспериментального обучения, в терминологии Я.А. Пономарева [8], может быть рассмотрена в двух аспектах: 1) как способность к адекватной ориентировке в проявлениях симптомов происходящего или уже случившегося конфликта, рефлексии зафиксированного и воплощенного в нем противоречия, а также умений работы по его урегулированию; 2) умение использовать, а, по сути, инициировать конфликт, как своеобразный психохирургический прием превентивного воздействия на латентную конфликтную ситуацию и переориентирования сторон и участников конфликта для придания их поведению продуктивного и позитивного характера.

«Побочным продуктом», по нашему мнению, в итоге экспериментального формирования конфликтологической компетентности может выступать система предпосылок переговорной деятельности. Именно поэтому целесообразно в содержание обучающей программы по формированию конфликтологической компетентности включать учебные ситуации, отражающие психологическое содержание переговорной деятельности. Мы склонны рассматривать переговоры как особую деятельность, имеющую все соответствующие характерологические признаки. Так, об уровне собственно деятельности свидетельствует наличие сформированной, специфической мотивации. Данный признак мы считаем смысловозначительным, когда можно говорить о переговорной деятельности, как о самоценной для переговорщика, а не о каком-то крупном действии, реализуемом им в структуре прочих деятельностей.

Рассматривая мотив как побуждение к действию, целесообразно учитывать, что в общей психологии авторами он определяется по-разному [4;6;7], и обычно принимается, как данность, когда уже явно выражен и закреплён в иерархии мотивов. Не всегда учитывается момент, обозначенный А.Н. Леонтьевым, как «сдвиг мотива на цель» [6]. А это как раз и обозначает некую грань между неявно и явно выраженной предпосылкой к овладению соответствующей деятельностью.

Переход к уровню действий сопровождается постановкой соответствующих им целей, т.е. позитивным целеполаганием, реализуемым разными способами: 1) инициативное формулирование или определение целей, как принципиально достижимых и отвечающих интересам личности. Это соответствует пониманию Н.А. Бернштейном цели как образа потребного будущего [2]. В данном случае предполагается, что борьба мотивов завершена, и цель ясно соотносится с основной задачей или миссией переговорщика; 2) в таком случае говорят о цели, как результате внутреннего диалога. Предполагается, что возможны различные варианты аргументации, но «взвешивание» и «измерение» (Библия) уже позволило остановиться на одном варианте цели. Это означает, что личность сознательно ограничивала степени свободы действий по выбору вариантов своего последующего поведения; 3) цель формулируется кем-то другим и вносится в сознание потенциального переговорщика, как социально-значимая и личностно-важная (возможно, статусная). В последнем случае внешняя мотивация не должна породить внутренний конфликт и снижать эффективность последующих этапов деятельности.

Предмет переговорной деятельности не столь ясен, как обычно декларируется. А именно: он (предмет) может быть задан фатально, на уровне религиозного мировоззрения, что типично для проповедников новых религиозных культов (прозелитизм); предмет может быть следствием сознательного личного (рационального) выбора; предмет может быть следствием случайного выбора (или когда на переговоры больше некого послать; такой сюжет часто встречается в кинофильмах); возможно «назначение» предметом путем жребия, по аналогии с выбором ведущего мотива (это если вообще есть выбор?).

Процесс переговорной деятельности совершается в системе условий на основе тех средств, которыми располагают ее участники. В обучении курсантов это центральная проблема, отражение которой в предпочитаемых ими стратегиях совладания обычно лишь регистрируется, как данность, но не рассматривается как условие профессионализации, подверженное целенаправленному изменению. Главный вопрос при оценивании эффективности комбинации «условия – средства» – это процесс продуктивный или репродуктивный, если речь идет лишь о выборе стратегии ведения переговоров.

Если обсуждать условия, то можно говорить об избыточности, нормативном составе и/или недостаточности условий. При этом важно не только объективное состояние системы условий, но и то, как

личность определяет для себя эту достаточность. В переговорном процессе может происходить балансировка условий их переоценка (normal - abnormal).

Имеет значение тип интеллекта переговорщика, который тоже является значимым условием развития переговорного процесса. Принимается во внимание комплекс детерминант, включающих когнитивные стили, ценностные ориентации и личностный смысл и др., т.е. реальные характеристики самодетерминации переговорной деятельности личностью. По сути, это может выглядеть как манипуляция условиями (утаивание, дезинтеграция, усиление, частичное снятие и т.д.).

Система средств переговорной деятельности может быть рассмотрена как с позиции деятельностного подхода, когда они соответствуют этапам освоения деятельности, так и в духе компетентностного подхода (соответствующие нормативному или продвинутому уровню).

Результатом переговоров должен быть какой-либо вариант разрешения конфликтной ситуации. Используя терминологию Я.А. Пономарева [8], можно говорить о двух типах продукта – прямом и побочном. Прямой продукт должен соответствовать первоначально поставленной цели. Побочным продуктом может быть довольно широкий спектр переживаний участников переговорного процесса. Для последующего отношения участников переговоров к переговорной деятельности он важен, поскольку есть результат самодетерминации.

### **Библиографический список**

1. Анцупов А.Я. Социально-психологические проблемы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров. – М.: ГАВС, 1992. – 230 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 347 с.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
4. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.23-32.
5. Иванов Е.А. Психологические особенности переговоров, проводимых офицерами внутренних войск МВД России: монография. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2016. – 142 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. №2. – С.3-18.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 480 с.

УДК 159.98 : 316.77

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ**

**И.Н. Карицкий**

к.пс.н., главный специалист ИТО МИП, доцент кафедры психологии РГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** Рассмотрено понятие психологической игрушки как инструмента повседневности в современном технологически развитом обществе. Показан рост психологической составляющей в обществе, исследованы психологические механизмы самопознания, самоидентификации, развития, социального управления и развлечений. Использование психологических игрушек представлено в структуре психологической практики.

**Ключевые слова:** общество, социализация, развитие, игра, психологическая игрушка, психологическая практика, психологизация.

Современное общество является динамично развивающимся в социальном, культурном, техническом, технологическом, информационном и других отношениях. Исследователи также указывают, что оно все более становится психологическим [1; 8; 11; 17]. Одним из элементов психологизации общества является значительный рост в обществе психологических практик [10]. Еще одним компонентом возрастания психологической компоненты в современном социуме является феномен психологической игрушки [11]. Указанные направления психологизации общества открывают новые ракурсы понимания и исследования психики, сознания, их функций [5; 6; 7; 12; 14; 15].

Понятие психологической игрушки нами впервые было введено в 2005 г. в связи с проектом по внедрению новейших достижений психологии в технические изделия как ведущего компонента их функционирования на базе Центра психологических технологий ИП РАН. В 2014-2017 гг. проект развивался в рамках хостемы «Психологические игрушки и учебные пособия для психологического практикума» в МГУДТ (РГУ им. А.Н.Косыгина). В частности, в обоих случаях речь шла о создании технических изделий, совмещающих, с одной стороны, развлекательный, а, с другой – диагностический, развивающий, творческий, познавательный, обучающий и терапевтический компоненты. Диагностический, развивающий, творческий, познавательный, обучающий и терапевтический компоненты были направлены на тестирование психических состояний, свойств личности, формирование и развитие навыков саморегуляции на основе обратной связи, эмоциональной саморефлексии, устойчивости к стрессу, послабление негативных состояний, развитие коммуникативных навыков и творческие способности (2005-2006), разные виды мотивации, групповую совместимость, лидерские качества, психологическое и физическое расслабление, иллюстрацию психологических иллюзий и т.п. (2014-2017).

Практическая сфера психологии и игрушки имеют множество областей пересечения, поскольку всякая игрушка весьма психологична. Всем понятно, что игра и игрушка – существенный элемент развития ребенка и его социализации [4; 9; 13; 16]. Но также взрослые отношения часто выстраиваются через игру, символические значения вещей. Можно сказать, что мы постоянно играем, хотя не всегда сознаем это. В области культурных и психологических аспектов игры и игрушки произведен значительный объем исследований: Г.Зиммель (Социология. Исследование форм обобществления, 1908), Н.Д.Бартрам (Игрушка, ее история и значение, 1912), У.Штерн (“Серьезная игра” в юношеском возрасте, 1931), Л.С.Выготский (Игра и ее роль в психическом развитии ребенка, 1933), Й.Хейзинга (Homo Ludens, 1939), Х.Ранер (Der spielende Mensch, 1952), Р.Кайуа (Игры и люди, 1958), О.Финк (Игра как символ мира, 1960), Э.Берн (Игры, в которые играют люди..., 1964), Л.И.Божович (Личность и ее формирование в детском возрасте, 1968), С.Миллер (Психологии игры, 1968), К.Акселос (Мир как игра, 1969), Д.Винникотт (Игра и реальность, 1971), Б.Саттон-Смит (Исследование игры, 1971), Д.Б.Эльконин (Психология игры, 1976), В.С.Мухина (Игрушка как средство психического развития ребенка, 1988), М.В.Осорино (Секретный мир детей в пространстве мира взрослых, 2008), Х.Ранер (Играющий человек, 2010) и т.д., и т.п.

В настоящее время, когда наблюдается быстрый рост техники, электроники, автоматики, электроники, мобильной связи и компьютерных технологий, усиливается также общественное и научное внимание к психологическим аспектам игры и игрушки на базе этих техник и технологий. Производители компьютеров, смартфонов, мобильных устройств, умных часов, других гаджетов, создатели веб-сайтов, онлайн-сервисов, мессенджеров, социальных сетей и т.п. используют данные исследований в области психологии и встраивают психологические функции в свои технические изделия, тем самым создавая большое многообразие психологических игрушек. Для молодых поколений психологические игрушки становятся элементом повседневности. В связи с этим психологи-исследователи также направляют свой интерес к этой новой социальной, экономической, виртуальной и психологической реальности.

По нашему мнению, вещи, материальные или виртуальные, которые являются по большей части психологическими или используются преобладающим образом в психологическом отношении, одновременно имеющие как конструктивную психопрактическую направленность, так и развлекательную, представляют собой психологические игрушки. Конструктивная психопрактическая направленность включает в себя следующее психологическое содержание: саморегуляционное, тренирующее, профилактическое, консультационное, терапевтическое, развивающее, творческое, познавательное, диагностическое, идентифицирующее и обучающее. Таким образом, психологическая игрушка – это игрушка с акцентированным психологическим содержанием, игрушка, которая используется характерно психологическим образом, такая игрушка, которая выступает в качестве элемента и опоры психологической практики, содержит специфический культурный слой [3; 8; 10; 11]. Основу психологической практики в структурном отношении составляют вертикальное (психопрактические основания), горизонтальное (психопрактические аспекты) и временное (психопрактическая динамика) измерения. К психопрактическим основаниям относятся: феноменальные, действенные, орудийные, практические, методологические, реляционные, концептуальные и мотивационные. С уровня мотивационных оснований заданы психопрактические аспекты, которые имеют несколько групп, важнейшие из них деятельностнообразующие и дополнительные. Деятельностнообразующие аспекты соотносены с основными видами психопрактик и главными характеристиками психологических игрушек, это саморегуляционный, терапевтический, консультационный, профилактический, тренинговый, развивающий, обучающий и диагностический аспекты. Дополнительные

аспекты представлены видами: контекстуальным, компенсационным, поддерживающим, психосоматическим, игровым, просоциальным, творческим, рекреационным и другими. Психопрактическая динамика включает в себя системные, групповые и личностные процессы [8; 10].

Психологические игрушки представляют собой инструмент психологической практики. Для того чтобы они осуществили эту роль должна быть соответствующая мотивация, теория игровой психопрактики, методология игры, развитые навыки и умения обращения с игрушкой. Психологическая игрушка включается в психопрактику с разнородными намерениями и целями, которые, в частности, соотносимы с психопрактическими аспектами. Эти намерения и цели в общем виде представлены саморегуляцией, психопрофилактикой, тренингом, психотерапией, развитием, обучением, формированием контекста, психологической компенсацией, творчеством, психологическим сопровождением, помощью, рекреацией, развлечением, направлены на самопознание, самоидентификацию, психологическое управление и т.д. Тем самым, психологические игрушки выступают явно данной опорой конкретных психопрактик. В то же время, область их использования гораздо обширнее: современная тенденция состоит в том, что психологические игрушки становятся постоянным элементом повседневной жизни, ее перманентным содержанием, хотя это не в полной мере отрефлектировано ни производителями, ни пользователями. Психологические игрушки – это сфера эффективного формирования доверия в социальном пространстве [1; 2] и развития творческих способностей как детей, так и взрослых [12; 13].

Осознание этой неявной тенденции включения игры и игрушки в повседневность, их становление инструментами повседневности, особенно их психопрактического содержания, требует научного анализа, производственной, дизайнерской и инженерной поддержки и, конечно, потребительской востребованности, которая уже существует, но как неявный компонент при использовании изделий потребителем. Схожая ситуация прослежена нами для социальной перцепции культурных слоев одежды [3], где было показано, что вещи имеют социальные значения, которые ментально и перцептивно объединяются в семантические группы, определяя социальные статусы, отношение, поведение и т.п. Таким же образом игрушки зачастую применяются исключительно в психологическом отношении, но это их скрытое основание ускользает от сознательной рефлексии: пользователь воспринимает только вещьность, игрушечность, отдых, времяпровождение, может быть, ему обнаруживается часть психологического содержания в аспекте переключения внимания, релаксации, снятия стресса, взятия временной паузы, отвлечения от текущих проблем, но само это содержание не обобщено до психологической всеобщности. И значит, важнейший аспект современной социальной реальности, повсеместно действующий, скрыт от осознания, понимания, исследования и использования. Таким образом, ясное понимание психологической составляющей игрушки в ее разнообразных проявлениях важно для осознания роли и значения психологических игрушек как инструментов повседневности в современном прогрессирующем обществе.

Сейчас психологические игрушки имеют все возрастающую электронно-цифровую компоненту, этот основной тренд превращается одновременно в ведущий вектор развития общества. В то же время, электронно-цифровые психологические игрушки обычно не представляют собой автономные устройства, гаджеты, а как раз, наоборот, являются элементами других изделий как их дополнительные функции. Это направление эволюции психологических игрушек также удостоверяет как современный тренд развития аппаратных методик в психологии, так и в целом современную направленность когнитивной психологии, нейробиологии и нейронаук, для которых чрезвычайно существенна развитая технологическая и техническая база. Таким образом, возрастающая психологизация общества представляет собой важнейшую линию его развития наравне с такими тенденциями как глобализация, демократизация, гуманизация, индивидуализация, технологизация, информатизация и т.п. Психологические практики, психологические игры и игрушки это важнейшие манифестирующие компоненты данного процесса, ведущие к большему самопознанию и саморазвитию, позволяющие осуществлять психологическую самоидентификацию, саморегуляцию, психологическое управление, возвышать коммуникативные процессы в обществе, развивать творческое начало.

### **Библиографический список**

1. Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 10. С.19-22.

3. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психология одежды и моды (теория культурных слоев) // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Московский государственный университет дизайна и технологии. 2016. С. 6-13.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Л.С.Выготский. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С.56-79.
5. Гусельцева М.С. Проблема изучения психики как междисциплинарного феномена: культурно-аналитический подход // Методология и история психологии. 2009. Вып. 1. С.166-179.
6. Калинин И.В. Формирование своего окружения царствующими особами и приближенными к ним в истории российского государства // Акмеология. 2004. №2 (10). С.50-56.
7. Карицкий И.Н. Экспликация предмета психологии // Методология и история психологии. 2006. №1. С.105-118.
8. Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3. С.70-80.
9. Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 частях. Часть 6 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.59-67.
10. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
11. Карицкий И.Н. Психологические игрушки // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Междунар. научно-практ. конф. РГУ им. А.Н.Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: РГУ им. А.Н.Косыгина, 2017. С.561-566.
12. Кашапов М.М. Роль творческого мышления психолога в объяснении // Методология и история психологии. 2008. Вып. 1. 128-136.
13. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. М.: ИНФРА-М, 2017.
14. Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3. С.9-24.
15. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии. 2015. №1. С.162-164.
16. Сенющенко С.П. Проблема генезиса психических процессов в теории поэтапного формирования умственных действий // Методология и история психологии. 2009. Вып. 2. С.59-75.
17. Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3. С.73-90.

УДК 159.99 : 316.6

**ОСОБЕННОСТИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ  
В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ВРАЧЕЙ  
НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**М.М. Кашапов**

д.пс.н, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**И.В. Серафимович**

к.пс.н, доцент, проректор ИРО  
Россия, Ярославль

**Ю.В. Пошехонова**

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Г.Ю. Базанова**

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности метакогнитивных процессов во время различных этапов профессионализации врачей (во время обучения в вузе и во время послевузовского обучения) на основе системогенетического подхода. Установлено, что у врачей-педиатров, поведение которых мотивируется получением новой информации, в большей степени развиты процессы самоорганизации.

**Ключевые слова:** профессионализация, метакогниции, метакогнитивная активность, системогенез.

Среди различных факторов, которые влияют на эффективность профессионализации, одну из первостепенных позиций может занимать утверждение, что в основе приобретения и совершенствования профессиональных навыков лежат метакогнитивные процессы. В лечебной, диагностической и профилактической деятельности врачи обязаны принимать незамедлительное решение, контролировать ситуацию и свое поведение в данной ситуации. Острая необходимость обеспечения врачей возможностью получать непрерывное медицинское образование заключается в том, чтобы медицинский и фармацевтический работник совершенствовал имеющиеся и приобретал новые профессиональные компетенции и формировал свою индивидуальную образовательную траекторию, с одной стороны, в зависимости от личных потребностей, с другой - с учетом требований работодателя. В настоящий момент времени непрерывное медицинское образование состоит из двух этапов. Первый этап, подготовительный, начался в 2016 году. Лица, которые получили сертификат после 1 января 2016 года, должны вступать в систему непрерывного медицинского образования путем регистрации на образовательном портале Минздрава Российской Федерации. После регистрации врач самостоятельно формирует свой учебный пятилетний план, то есть формирует свою индивидуальную образовательную траекторию. Своё участие в циклах повышения квалификации он согласовывает со своим работодателем.

Изменения в организации повышения квалификации и высокие требования к квалификационным характеристикам врача должны способствовать пересмотру традиционных методов ведения учебного процесса. Большие объемы ежедневной профессиональной информации (в частности, профессиональной периодической литературы), которую необходимо осваивать врачу, не причиняя ему при этом существенного стресса, невозможно перерабатывать без соответствующих интеллектуальных навыков. Поскольку когнитивные процессы переработки информации функционируют совместно с метакогнитивными процессами, отвечающими за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности, очевидна необходимость обучению самоорганизации и управлению своими интеллектуальными процессами. Зарождение метакогнитивной психологии связано с работами Джона Флейвелла [15]. Его последователи R. Kluwe [16], R. Sternberg [18], A. Brown [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др. внесли вклад в развитие теоретической базы метакогниции. Отечественные ученые В.Д. Шадриков [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], А.В. Карпов и И.М. Скитяева [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], М.М. Кашапов [5], Т.Е. Чернокова, Е.Ю. Савин [9], А.Е. Фомин [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и др. заложили основу изучения метакогниции в нашей стране, хотя в том или ином виде метакогниции и их отдельные механизмы изучались и ранее (работы П.К. Анохина, С.Л. Выготского, П.Я. Гальперина, В.Я. Ляудис и мн.др.). В.Д. Шадриков предложил классификацию интеллектуальных операций по психическим процессам, в которые они включены. Он отмечает, что понимание механизмов интеллектуальных операций, их функционирование обеспечивает усвоение социального опыта в области интеллектуальных операций. Поэтому формирование представлений о собственных когнитивных функциях, является важным моментом в развитии [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. А.В. Карпов рассматривает сущность метакогнитивных процессов в психологической системе в контексте разработанной им концепции интегративных процессов регуляции деятельности и поведения [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Современные исследователи J.E. Davidson, R. Deuser, R.J. Sternberg описали четыре шага в решении проблем, которые включают метакогнитивные способности: а) установление и описание проблемы, б) ментальная репрезентация проблемы, в) планирование последующих действий, г) оценка достигнутого результата [13. Реализация профессиональной деятельности (и, в частности, разрешение профессиональных проблемных ситуаций) затрагивает метакогнитивные процессы, которые, таким образом, оказывают определенное влияние на профессиональное становление и функционирование субъекта деятельности. М.Е. Quirk считает, что специалист, является таковым не тогда, когда овладевает подавляющим количеством знаний по специальности, а лишь тогда, когда овладевает подавляющим количеством навыков, требующихся для непрерывного овладения знаниями по специальности [17].

C.J. Devers, E.E. Devers, L.D. Oke предложили использовать ресурсы метакогниции совместно с ресурсами электронной образовательной среды для увеличения интереса к обучению. Авторами пред-

ложены принципы мультимедийного обучения (их 13): связность, сигнализирование, избыточность (взаимодополнение), пространственная целостность, временная целостность, сегментация, пре-тренинг, форма (модальность), мультимедиа, персонализация, голос, воплощение, образы. Педагогические техники: тренировочное тестирование, распределенные тренировки, чередующиеся тренировки, самообъяснение, замысловатые вопросы [14].

В исследование участвовали врачи (89) и студенты (39), обучающиеся по врачебной специальности. Были использованы следующие методики:

- «Метакогнитивная активность, метакогнитивные знания» (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова).
- «Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францева).
- «Методика ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович).

По результатам исследования можно говорить о том, что существуют некоторые общие особенности метакогнитивных процессов, как при освоении, так и при реализации врачебной деятельности. У студентов, обучающихся в медицинском вузе, проявляется средний уровень метакогнитивных знаний и средний уровень метакогнитивной активности. Большинство врачей-педиатров имеют средний и выше среднего уровни развитости компонентов самоорганизации и самоуправления, средний уровень метакогнитивных знаний и высокий уровень метакогнитивной активности. Таким образом, можно предположить, что некоторые метакогнитивные особенности формируются у медиков в процессе непрерывного обучения. Если уровень знаний о собственных метапроцессах, по-видимому, остается на некоем стабильном уровне, то метакогнитивная активность в процессе профессионализации возрастает.

Есть и некоторые специфические особенности метакогнитивных процессов у врачей разных специальностей. Нами установлено достоверное различие по показателю приобретение информации у детских врачей от врачей, осуществляющих анестезию и реанимации до и после операции, работающих в паре с хирургом ( $U=491,00$ ,  $p<0,05$ ). Поскольку для педиатров, в отличие от анестезиологов, характерна более широкая сфера деятельности, которая часто подвержена изменениям, для врачей-педиатров важную роль играет готовность структурировать и систематизировать актуальную информацию для ее усвоения.

Кроме того, полученные данные позволяют говорить о наличии положительной взаимосвязи между мотивом взаимодействия и процессами самоконтроля и самоорганизации. У врачей-педиатров, которые нацелены на сотрудничество с больным, лучше развиты процессы самоконтроля и самоорганизации. У врачей-педиатров, у которых поведение мотивируется получением новой информации, в большей степени развиты процессы самоорганизации (познавательный мотив положительно связан с уровнем самоорганизации ( $\rho=0,36$ ,  $p<0,01$ )). Осознание, что профессиональное выполнение работы требует получения современной информации о методах лечения, о новых лекарственных средствах, позволяет эффективно организовать свое время и найти возможности для обучения.

Проведенное исследование показало, что, несмотря на достаточно высокий уровень метакогнитивной активности у врачей, существует необходимость в корректировке как собственно метакогнитивных процессов, так и мотивационной составляющей их деятельности. Существенное влияние на вышеперечисленные сферы может оказать системно организованный процесс повышения квалификации, оснащенный механизмами получения моментальной обратной связи, мотивирующий к систематизации и критической оценке полученных знаний, стимулирующий профессиональную мотивацию врачей. В связи с этим нами разработаны теоретические основы исследования и формирования профессионального мышления [3; 4; 8]. Система повышения квалификации должна быть построена с учетом специфики творческого мышления субъекта и с ориентацией на применение интенсивных образовательных технологий, обеспечивающих оптимальное достижение вершин в личностном и профессиональном развитии [6; 7; 8]. В общении с пациентом в существенной мере востребованы не только профессиональные, но и личностные качества врача. Важную роль в их совершенствовании играют метакогнитивные процессы, выступающие в качестве метарегуляторов профессионализации врача.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 16-06-00196а - ОГН)

### **Библиографический список**

1. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.



3. Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001, № 1, С. 121-131.
4. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. С. 331-397.
5. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4-12.
6. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 599 – 611.
7. Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль, ЯрГУ. 2011. 112 с.
8. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 436 с.
9. Савин Е.Ю. Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога // Сибирский психологический журнал. 2016. № 61. С. 123–138.
10. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения заданий на проверку знаний: психологические предикторы и связь с академической успешностью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 33–42.
11. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: ИП РАН, 2009. 656 с.
12. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3, New Jersey, 1987, Pp. 65-116.
13. Davidson, J.E., Deuser, R. и Sternberg, R.J. The role of metacognition in problem solving. In J.Metcalf & A.P.Shimamura (Eds.), Metacognition: Knowing about knowing. Cambridge, M.A.: MIT Press 1994. Pp.207-226.
14. Devers C.J., Devers E.E., Oke L.D. Encouraging Metacognition in Digital Learning Environments. In: Ifenthaler D. (eds) Digital Workplace Learning. Springer, Cham. 2018: 9-22.
15. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. Y., 1976. Pp. 231-235.
16. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. In: D.R.Griffin (Ed.) Animal mind-human mind, New York: Springer- Verlag. 1982. Pp. 201-204.
17. Quirk M.E. Intuition and metacognition in medical education. N.Y.: Springer Publishing Company; 2006.
18. Sternberg, R. Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? Instructional Science, 1998. 26(1–2), 127–140.

УДК 378.126 : 159.922

## **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА**

**Л.В. Куклина**

к.пед.н., доцент ВИПЭ ФСИН России  
Россия, Вологда

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие личностно-профессиональной компетентности преподавателя как интегративное образование личности, отражающее уровень его профессионализма. Показаны особенности профессионального становления преподавателей ведомственного вуза.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональная компетентность, профессиональный стандарт, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная субъектность.

Практика введения в действие профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [4] актуализировала проблемы, связанные с самообразованием педагогов, организацией системы повышения квалификации в соответствии с заданными направлениями, обозначила проблему разработки критериев оценки профессиональной деятельности педагога, способствовала развитию противоречия между требованиями стандарта, четко определяющего трудовые функции, умения педагога, и общей ориентацией системы образования на измерение уровня профессионального развития специалиста через призму компетентностного подхода.

В этих условиях перед вузом возникает целый ряд задач: определиться с пониманием того, что отражает стандарт: вершины деятельности специалиста или минимальные требования к субъекту профессиональной деятельности; создать условия для профессионального роста и совершенствования мастерства преподавателей; разработать систему критериального оценивания эффективности деятельности преподавателя.

Сформулируем позиции, определяющие дальнейшую логику нашего исследования.

При использовании профессионального стандарта в его нормативном понимании в качестве ведущей функции будем рассматривать стимулирующую, определяющую направления профессионального роста, а сам стандарт как образ искомого педагогического результата, к которому стремится педагог, т.е. «как вершину акмеологической практики, отраженную в модели деятельности педагога, как стимул, ориентир для профессионально-личностного развития педагога» [1, с.42-46].

В качестве интегративной характеристики прогрессивно развивающейся личности специалиста, стремящегося к высшим достижениям в профессии, выберем понятие личностно-профессиональной компетентности, определяя его вслед за Г.А Засобиной и В.И. Назаровым как «способность и готовность к самовыражению, личностному и профессиональному самоопределению, саморазвитию в профессиональной деятельности и общении, которая обеспечивает высокую продуктивность профессиональной деятельности, успешное деловое и межличностное общение, личностный рост специалиста в контексте общественно значимых, социально востребованных его качеств» [3, с. 40].

Объектом нашего исследования является педагогическая деятельность преподавателей высшей школы. Предметом исследования является становление личностно-профессиональной компетентности преподавателей ведомственного вуза. Рассмотрим особенности становления личностно-профессиональной компетентности молодых педагогов и преподавателей, имеющих стаж работы более 5 лет.

В условиях ведомственного вуза встречаются 2 типа ситуаций, отражающих начало педагогической деятельности преподавателей: преподаватель имеет педагогическое образование и пришел работать из гражданского вуза; преподавателем становится бывший выпускник института, имеющий опыт практической работы.

На основе анализа трудовых функций преподавателя высшей школы, обозначенных в профессиональном стандарте [4], в части, описанной в уровне квалификации 7, соответствующей молодому преподавателю (соответствует должностям ассистент, преподаватель, старший преподаватель) разработана и предложена анкета, позволяющая выявить особенности становления профессиональной позиции у молодых преподавателей.

Нами был проведен опрос молодых преподавателей (имеющих педагогическое образование (1 группа, 10 чел.), и преподавателей, не имеющих педагогического образования (2 группа, 18 чел.). Вопросы анкеты описывают различные сферы деятельности преподавателя в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения...» уровня квалификации 7.

Анализ ответов респондентов с точки зрения распределения интересов показывает, что основное внимание преподаватели 1 группы уделяют проблеме процесса обучения, преподавания (трудовая функция 3.8.1), отмечая высокий интерес к способам осуществления взаимодействия с обучающимися в ходе занятия, учету психологических особенностей обучающихся, применению технологий активного, интерактивного обучения, что свидетельствует об их высокой педагогической направленности. Вероятно, в дальнейшем, по мере становления личностно-профессиональной компетентности преподавателя, диалог может стать для него не просто средством взаимодействия, а инструментом педагогического исследования.

Преподаватели второй группы в качестве ведущей в педагогической деятельности определяют методическую функцию (3.8.4.), выделяя такие ее аспекты, как составление учебно-методических указаний, рекомендаций, пособий, заполнение индивидуального плана преподавателя, разработку рабочей программы дисциплины, тогда как выполнение функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин» не вызывает у них интереса. Такой «перекрест» в интересах к профессиональной деятельности весьма предсказуем, так как преподаватели 1 группы, выпускники гражданских учебных заведений, где важно сформировать устойчивый интерес к дисциплине и мотивацию к ее изучению. Преподаватели второй группы рассматривают ведомственный вуз не только как образовательную организацию, но и место службы обучающихся. Область затруднений связана с большим количеством планирующей и отчетной документации, которую требуется оформить, а также выделением в освоенной области специального знания содержания «учебной дисциплины», что требует иных подходов к систематизации знания и его представлению. Показательно, что примерно одинаковый уровень интереса респонденты обеих групп проявили к трудовой функции «Организация научно-исследовательской... деятельности обучающихся»

и «Контроль качества проводимых занятий». Средняя оценка по той и другой выборке составила 2 балла. Это совпадает с исследованиями Г.А. Засобиной и В.С. Мухаммеда, которые показали, что на начальном уровне освоения профессии исследовательский компонент оказывается недостаточно освоенным, «позиция преподавателя — в плоскости педагогической действительности, где преподаватель постоянно сталкивается с многочисленными педагогическими ситуациями. Предметом размышления становится если не педагогический процесс в целом, то его отдельные компоненты» [2, с. 105].

Отметим, что все респонденты не уделили внимания вопросу, связанному с реализацией компетентностного подхода в образовании. Это подтверждает гипотезу о том, что преподаватель не рассматривает педагогическую деятельность как целостную, «находится в плоскости педагогической действительности», в большинстве случаев оставаясь на традиционной педагогической позиции «дать знания по предмету».

Вторая часть нашего исследования связана с изучением особенностей становления личностно-профессиональной компетентности преподавателей и организацией их повышения квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта. В его содержании предъявляются требования к умениям применять информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе (ИКТ-умениям) преподавателя, сформулированным в виде умения «использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы...» [код 2310 Профессорско-преподавательский персонал университетов]. Кроме того, в перечне трудовых указана трудовая функция «Организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам...», что указывает на необходимость владения профессорско-преподавательским составом (ППС) навыками организации и проведения проектной деятельности в образовательном процессе. В нашем институте были разработаны и реализованы в 2017/2018 учебном году дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, ориентированные на совершенствование компетентности ППС в области применения информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и электронных ресурсов в преподавании учебных курсов, дисциплин; формирование навыков организации проектной деятельности в образовательном процессе.

Исходя из рассмотрения профессиональной субъектности как основополагающего критерия становления личностно-профессиональной компетентности, показателя движения к вершинам профессионализма, параметр самооценки готовности к применению проектной деятельности и информационных технологий в образовательном процессе был выбран нами в качестве интегративного критерия оценки результативности программ повышения квалификации. Представим анализ результатов по программе повышения квалификации, ориентированной на совершенствование ИКТ компетенции и умений организации проектной деятельности. Выборка составила 48 чел. Для оценки результативности программы повышения квалификации респондентам была предложена анкета, которая включала 6 критериев: а) представление о проектной деятельности; б) готовность к применению проектной деятельности в образовательном процессе (профессиональной деятельности); в) применение ИКТ в целях профессионально-личностного развития; г) применение ИКТ в образовательном процессе; д) стаж службы; е) наличие педагогического образования. Всего проводилась самооценка по 22 параметрам, которые были сгруппированы в вышеуказанные критерии.

Корреляционный анализ критериев показал наличие существенных прямых связей между наличием педагогического образования и владением навыками проектной деятельности и применения ИКТ; те, кто обладают высоким уровнем ИКТ-компетентности готовы к реализации ИКТ в проектной деятельности и применению ИКТ в образовательном процессе. Наличие педагогического образования тесно коррелирует с представлением о проектной деятельности и готовностью к ее внедрению в образовательный процесс. На прямой вопрос: «По вашему мнению, какой вклад вы могли бы внести в программу развития ИКТ-компетентности обучающихся в институте?» 42% обучающихся ответили «Могу внести отдельные предложения по данному вопросу». Ответы на этот вопрос значительно коррелируют (коэффициент корреляции выше 0,3) с ИКТ-компетентностью респондента и его готовностью к применению ИКТ в образовательном процессе. Высокий уровень готовности к изменениям высказали те, кто занимает должности среднего начальствующего состава и имеет стаж службы 5-10 лет, а также вольнонаемные сотрудники, имеющие аналогичный стаж работы. 77% респондентов свидетельствуют о своей готовности к реализации идей проектного обучения в образовательном процессе. 73% заявили о готовности к

внедрению информационных технологий в образовательный процесс. Анализ ответов выборки показал, что данная категория респондентов имеет достаточно высокий уровень мотивации к внедрению в профессиональную деятельность новых технологий и ориентирована на совершенствование себя в профессиональной деятельности.

Таким образом, становление личностно-профессиональной компетентности преподавателей ведомственного вуза имеет некоторые особенности: 1. Молодые преподаватели ведомственного вуза, не имеющие педагогического образования, в качестве ведущей составляющей в структуре личностно-профессиональной компетентности рассматривают методическую. 2. Высокий уровень профессиональной субъектности и готовности к изменениям демонстрируют преподаватели, имеющие стаж службы 5-10 лет. Именно эта категория преподавателей может стать проводниками новых идей в педагогическую практику и проявить высокий уровень профессиональной активности при их реализации. Задача института – так организовать образовательную среду, чтобы предоставить возможность самореализации и профессионального становления каждому субъекту, ведь образование – это система шансов!

### **Библиографический список**

1. Воронова Т.А, Засобина Г.А. Профессиональный стандарт педагога: взгляд через призму акмеологии. // Научный поиск, 2013, №3. С. 42-46.
2. Засобина Г.А., Мухаммед В.С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Монография. Иваново: ИВГУ, 1997, 192 с.
3. Назаров В. И., Засобина Г.А. Становление личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях заочного обучения. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2010, 216 с.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования".

УДК 159.9

## **МЫШЛЕНИЕ И МЫСЛЬ**

**В.А. Мазилев**

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** Статья посвящена попытке осмыслить феномен мышления. В статье отмечается, что несмотря на многочисленные усилия исследователей, продвижение не так велико, как бы того хотелось. В статье, основываясь на данных истории психологии, автор приходит к заключению, согласно которому недостаточно выраженный прогресс в раскрытии механизмов мышления связан с тем, что в анализе мышления недостаточно используется методологический анализ. В статье также поддерживается позиция, высказанная В.Д. Шадриковым о необходимости возвращения в психологию мышления понятия мысль. Прослеживаются преимущества подхода, в соответствии с которым мысль выступает центральным понятием в теории мышления.

**Ключевые слова:** мышление, мысль, процесс, базовая категория, моделирующие представления, образ, В.Д.Шадриков, одаренность, способности.

Со времен Парменида, противопоставившего разум чувственному познанию, идет традиция рассматривать мышление как источник истинного познания, так как «чувства ненадежны». Среди других психических способностей или функций мышление всегда занимало определенную, причем важную роль. Было ясно, что объяснить направленное течение мыслительных процессов сложнее всего. Каким-то непонятным мистическим образом мышление устремляется к своей цели, которая представляется в начале процесса как совершенно неизвестное. Впрочем, все это давно известно как парадокс Менона, и прекрасно описано Платоном в одноименном диалоге. «Если мы не знаем, чего мы не знаем, то как мы поймём, что именно нам следует узнать?».

Аристотель увидел в мысли ее важнейшие характеристики, которые впоследствии отмечались многими авторами: "мысль связывает или отделяет либо суть вещи, либо качество, либо количество, либо еще что-либо подобное" [3, с. 186]. По-древнегречески Ноэма означает мысль. Именно так ее имену-

ет Аристотель. В другом месте Великий Стагирит проницательно замечает: " мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое" [3, с. 407].

К сожалению, в рамках настоящего текста у нас нет возможности проследить эволюцию взглядов на мышление. Отметим лишь, что, начиная с ассоциационизма, исследователи видели свою задачу в том, чтобы обнаружить механизмы, ограничивающие «произвол» субъекта. Мышление успешно проходит и приводит к нужной цели. Объяснить это очень сложно. Прошлый опыт через механизм ассоциаций и представлялся тем механизмом, который направляет процесс. В этом смысле известный закон «творческого синтеза» В.Вундта был «шагом назад», так как постулировалось наличие силы, действующей в сознании и способной по своему произволу соединять элементы. Г.Эббингауз полагал, что направленность достигается путем взаимодействия противоположных тенденций: среднее между навязчивым состоянием и скачкой идей. Огромным шагом вперед была исследовательская работа Вюрцбургской школы: с одной стороны было показано наличие в мышлении неосознаваемых детерминирующих тенденций, направляющих мыслительный процесс, с другой – обнаружился феномен «безобразного» мышления, то есть мысли, лишенной всякого сенсорного содержания. Для темы нашей статьи это особенно важно, так как впервые «чистая» мысль стала предметом научного психологического исследования.

Обратим внимание, что впервые мысль становится предметом экспериментального исследования, а не рассуждений. В первых исследованиях мышления вюрцбуржцы попытались реализовать интроспективную программу применительно к новому объекту – мышлению. Поскольку экспериментальных исследований мышления еще не было, представление о мышлении складывалось под влиянием логики. Одно из первых исследований было посвящено психологии суждения. Самонаблюдение было направлено на поиск элементов мышления. Таким образом, можно констатировать, что первая вюрцбургская программа исследования мышления была очевидно направлена на изучение структуры мышления. Были выявлены ненаглядные компоненты мышления. Отказ от "стандартизованности" самонаблюдения в физиологической психологии за счет процедур физиологического эксперимента "компенсировался" разработкой метода систематической экспериментальной интроспекции.

Обнаруженные А.Майером и И.Ортом в работе, посвященной качественному исследованию ассоциаций, "состояния сознания" Н.Ах называет знанием ("сознанность", "знаемость", "осознание"). "Для обозначения таких ненаглядно данных знаний Ах ввел новый термин "Bewusstheit", который можно перевести как "знаемость" или "осознание"... Иногда эта знаемость сопровождается наглядными представлениями или отрывочной внутренней речью. Ах, однако, отрицает, что ощущения, представления или речь имеют существенное значение для ненаглядных знаний" [2, с.65].

Н.Ах анализирует понимание текстов испытуемыми. Обнаруживается, что текст может быть понят испытуемым, хотя у понимающего возникает при этом немного наглядных представлений. "эти данные Ах пытается объяснить тем, что словесные раздражения благодаря возбуждению репродуктивных тенденций приводят в состояние готовности определенный круг представлений, которые ассоциативно связаны с действующими раздражениями. Такое состояние переживается как понимание значения или смысла прочитанного" [2, с.65].

Август Мессер в своих исследованиях использовал задания более высокой сложности, нежели Н.Ах. Он обнаружил, что испытуемые часто понимали достаточно сложные фразы без появления в сознании представлений. А.Мессер приходит к выводу, что может существовать мысль, не нуждающаяся ни в образах, ни в словах. Она занимает промежуточное место между совершенно неосознаваемыми и более или менее полными, развернутыми мыслями, осознанными и выраженными в словесной форме [2, с.66]. А.Мессер вводит понятие "мысль" вместо недостаточно определенного и собирательного понятия состояний (положений) сознания. (Впервые, по-видимому, понятие мысль было предложено А.Бине в 1903 в книге "Экспериментальное исследование интеллекта" [18]). Л.И.Анциферова подчеркивает, что, согласно Мессеру, основная характеристика мыслей состоит в их лишенности наглядного содержания.

Исследование мыслей в Вюрцбургской школе было продолжено Карлом Бюлером, который сделал важное разграничение: мысль это знание, лишенное наглядности, состояния сознания - переживания сомнения, неуверенности и т.д. К.Бюлер связывает мышление именно с наличием мыслей, отрицая связь собственно мышления со словами или образами: подлинное мышление "всегда совершается без образов и слов" [2, с.67]. "Насколько я могу судить по собственному самонаблюдению, - пишет Бюлер, - внутренняя речь выступает главным образом тогда, когда человек ставит себе задачу, предлагает вопросы или когда стремится фиксировать или привести в порядок мысли с тем, чтобы выразить их для себя или другого. С этим согласуются и результаты протоколов, которые говорят о внутренней речи в первую

очередь тогда, когда испытуемый не подготовлен к задаче в том виде, как она поставлена, когда он должен переформулировать ее для себя или разбить ее на части" (цит. по [2, с.67]). К.Бюлеру также принадлежит классификация мыслей (сознание правил; сознание отношений; интенции).

И, конечно, нельзя недооценивать факт обнаружения феномена задачи (Aufgabe) и введения соответствующего понятия. Обратим внимание, что столкнувшись с такими феноменами, представители этой школы испытывали трудности в оформлении результатов своих исследований [2]. В рамках этой школы выполнялись новаторские исследования О.Зельца, в которых успешно использовалась исследовательская схема, предполагающая изучение процесса, а сам процесс направлялся связями, актуализируемыми в проблемном комплексе.

Напомним, что исследователи мышления в первую очередь пытались – в первую очередь для соответствия требованиям научности (тракуемой, разумеется, исторически) – ограничить «субъективность». Эта мысль нуждается, видимо, в минимальном пояснении. Как это было ясно, начиная с времени А.А.Потебни, структура мысли аналогична простому предложению. Иными словами, использование категории мысль практически обязательно предполагает категорию субъекта, порождающего эту мысль. Общий тренд в изучении мышления состоял как раз в противоположном – освобождении от субъективизма.

В гештальтпсихологии, которая была самым бескомпромиссным врагом субъектного произвола, «мысль» особой популярностью не пользовалась... В гештальтпсихологии, как известно, используется феноменологический метод, решение задачи рассматривается как результат переструктурирования ситуации в оптическом поле. Таким образом, во всяком случае изначально, мышление рассматривалось как изменение видения ситуации, осуществляющееся посредством инсайта. Поскольку мышление совершается в феноменальном поле, термин мысль не использовался в качестве значимого. Мысль предполагает наличие субъекта мышления, а пафос гештальтпсихологии как раз и заключался в элиминировании субъекта за счет слияния субъекта и объекта в феноменальном поле. В результате создалась та ситуация, которая, в принципе сохраняется до настоящего времени.

Хотя, ради абстрактной справедливости, стоит заметить, что функциональное решение (по Карлу Дункеру) очень напоминает мысль...

Не останавливаясь более на предыстории вопроса, вспомним лишь, что на двадцатые годы XX столетия пришел очередной пик увлечения изучением мысли – и Выготский, и Пиаже о мысли писали довольно много, анализировали происхождение и структуру мысли. Правда, чуть позже и один, и другой от мысли отказались – одному «мысль» заменило движение по пирамиде понятий, другому системы координированных операций...

Не имея здесь возможности сколь-нибудь подробно это обозначить, заметим, что предпринимаемый разными авторами анализ традиционных теорий мышления содержит в себе существенный недостаток. Его можно обозначить как недостаточный методологический анализ. При характеристике той или иной концепции не учитывается, что для того или иного автора значимой является та или иная организационная схема (ядро которой составляет базовая категория (структура, функция, процесс, уровень, генезис) или их сочетание), а также моделирующих представлений [9]. Согласно Н.Г.Алексееву, моделирующие представления "обеспечивают целостность последовательности процедур и могут содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования" [17, с.324]. Здесь лишь хочется обратить внимание на то, что роль моделирующих представлений в понимании теории чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления - это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой верифицируются (получают подтверждения) сведения об изучаемом объекте. Моделирующие представления о мышлении могут быть весьма различны: состояния сознания (последовательная смена образов и представлений), направленное течение мыслей, рассуждение, решение задачи и т.д. Важность этого элемента переоценить нельзя: от него зависит как конкретная ситуация, в которой будет происходить исследование, так многие важные детали (например, выбор стимульного материала). Заметим, что в случае решения задач необходима конкретизация: прохождение лабиринта, решение механической головоломки и логической задачи на сообразительность - разные моделирующие представления. В теориях мышления можно обнаружить различные моделирующие представления. Можно говорить об эволюции моделирующих представлений. Направление эволюции - все большая специализация. В эмпирической психологии в качестве моделирующего представления выступала совокупность представлений: "полипняк образов", по выражению И.Тэна. Моделирующее представление - ассоциативный процесс в уме, взаимосвязь образов, когда наличие одного вызывает другой и т.д. Первая модель - течение представлений. Второй тип - сознательные

представления, объединенные в некое целое. Осмысленное целое. Теория мышления В.Вундта может быть хорошей иллюстрацией этого типа моделирующих представлений. Важно отметить, что этот тип моделирующих представлений противопоставляется предыдущему - ассоциативному. Вундт специально подчеркивает, что в случае сознательного мышления ассоциации тоже присутствуют, но "эти звенья подобраны таким образом, что сочетаются в цельную картину, и впечатление ее сразу ставит нас в то положение и приводит в то настроение, которое хотел пробудить в читателе поэт. В этой картине нет ни одной лишней из главных составных частей, каждая из них сочетается с целым, так что одно общее представление соединяет друг с другом все эти ассоциированные члены". Нельзя не отметить, что моделирующее представление удивительно точно соответствует структурной организационной схеме. Третий вид моделирующих представлений - направленное течение мыслей, рассуждение, направленное на какую-то цель. Такие моделирующие представления соответствуют функциональному пониманию мышления и функциональной организационной схеме. В теориях мышления Г.Эббингауза и У.Джемса можно видеть примеры такой ориентации. Наконец, четвертым видом моделирующих представлений является процесс решения задачи. Этот тип моделирующих представлений можно обнаружить у психологов из Вюрцбургской школы. Очевидно, что эти моделирующие представления соответствуют организационной схеме процесса.

Таким образом, теории мышления, разработанные психологами в конце девятнадцатого - начале двадцатого столетий, различаются и организационными схемами, лежащими в основе развиваемого подхода, и определяющими общую ориентацию исследования, и моделирующими представлениями, конкретизирующими представления об изучаемом явлении.

Данная работа никак не по истории психологии. Поэтому мы не будем здесь анализировать ни полный комплекс причин того, почему категория мысль исчезла из мейнстрима современной психологии мышления, ни отдельные работы, где такие исследования продолжались. В свое время мы некоторых аспектов касались [6], [7], [8].

Развитие науки циклично. К одним и тем же вопросам периодически происходит возвращение, в период между возвращениями интерес к каким-то сюжетам или вопросам ослабевает. Каждое возвращение несет в себе потенциальную новизну: ландшафт науки изменился, что-то поменялось, появились новые понятия, уточнилось значение старых. Могли появиться новые методы... Это создает потенциальную возможность, что сложится новая картинка, произойдет продвижение в понимании. Понятие мысль в этом отношении не исключение. Уже приходилось обращать внимание на то, что центральное понятие в теории мышления на какое-то время становится не актуальным. Так было во время А.А. Поттебни [11] и Макса Мюллера [10]. Тогда было актуально обсуждать соотношение мысли и образа, чувственного образа. Как мы увидим ниже, на очередном этапе эта проблема анализируется и в последних работах В.Д.Шадрикова [16, 14, 15].

Очередное возвращение термина мысль в число активных в современной психологии происходит в самое последнее время благодаря публикациям В.Д.Шадрикова. Поскольку инициативы В.Д.Шадрикова были встречены научным сообществом благосклонно, можно полагать, что его начинание позитивно.

Поскольку нам уже приходилось писать о перспективах данного подхода [7-9], ограничимся лишь самыми последними результатами.

В своей недавней статье В.Д.Шадриков, анализируя различные определения мышления, приходит к выводу, что они не характеризуют главного в мышлении. Автор связывает это в первую очередь с тем, что из определений по какой-то непонятной причине исчезло центральное звено. Таким звеном В.Д.Шадриков считает мысль. Возвращая мысль в понятийную структуру психологии мышления, автор рассчитывает на открывающиеся перспективы.

Использование понятия мысль позволяет В.Д.Шадрикову дать определение мышления, которое значительно точнее выражает суть дела. Согласно В.Д.Шадрикову, мышление определяется как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями, используя систему интеллектуальных операций, направленную на разрешение задачи, посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений [16, с.4].

Согласимся с автором, что данное определение значительно точнее, чем традиционные передает суть дела. В.Д.Шадриков не ограничивается новым авторским определением мышления, он определяет также собственно мысль. «Единство образа и его признака выражается в мысли. Мысль несёт в себе связь образа и его признака. В этом заключается предметность мысли. Образ представлен множеством мыслей, соответствующих его отдельным свойствам» [16, с.4]. Как отмечает В.Д.Шадриков, «Важно

подчеркнуть, что только связь свойства с вещью мысли не несёт. Мыслью является связь свойств вещи с вещью, зафиксированная субъектом восприятия, имеющая для субъекта функциональную значимость. Функциональная значимость определяется потребностями субъекта, его целями и смыслами. А удовлетворение потребности связано с переживаниями. Таким образом, в мысли связывается значение вещи через её признаки, с потребностями и переживаниями. Мысль выступает как *содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция*» [16, с.4]. Мысль всегда порождается конкретным человеком, согласно автору, в силу этого она не только предметна, но и субъективна. Мысль выступает как элемент индивидуального сознания. Определённая зависимость мысли от субъекта делает её не только идеальной, но и *живой*, связанной с потребностями и переживаниями субъекта. В таком виде «мысль входит в содержание индивидуального сознания и в таком виде она представлена в процессах мышления». [16, с.4].

Далее В.Д.Шадриков переходит от анализа предметной мысли к анализу образов, предлагая читателю остановиться на проблеме осмысления образов, наполнения их мыслями. Здесь обратим внимание на то, что проблема соотношения мысли и чувственного образа возникает в истории мысли постоянно – начиная от рассуждений А.А.Потебни. когда еще отсутствовали научные знания по «нейронаукам». В этой связи вспомним про интересную и глубокую статью М.С.Роговина [12]. Хотя работа написана 50 лет тому назад, она не утратила ни своей актуальности, ни значимости. М.С.Роговин отмечает, что те работы, которые касались вопросов мысли в начале прошлого века, были ограничены уровнем развития науки: "По сравнению с этим периодом те сведения, которыми располагает современная психология, настолько обильны и разнородны, что позволяют проводить их обобщение в самых различных планах" [12, с.45]. Обратим внимание на тот факт, что Роговин обращается к данным нейронаук (если использовать современную терминологию). Какие исследования в области нейронаук выделяет автор как наиболее значимые для понимания механизмов мысли? Согласно Роговину, это, во-первых, понятие механизма, разработанное А.А.Ухтомским и развитое Н.А.Бернштейном: движение человека есть "сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта", причем степень осознаваемости и степень произвольности растут с переходом по уровням снизу вверх... Во-вторых, это понятие "уровней действия" (а следовательно, и уровней психического регулирования. Идея эта, как поясняет Роговин, впервые реализуется в работах Х.Джексона. а затем у Т.Рибо, П.Жане и др. В-третьих, "положение о том, что структура того или иного психологического механизма раскрывается прежде всего при генетическом подходе и в результате изучения психологической патологии.

"Исходя из этих идей, мы получаем возможность анализировать на основе имеющейся модели двигательного акта взаимоотношение чувственно-образных и мыслительных компонентов познания в плане выявления того, что выступает в качестве средства (психологического механизма) при решении той или иной познавательной задачи, устанавливая иерархизированную структуру отдельных познавательных актов с функциональным подчинением низших компонентов высшим" [12, с.46]. Не будем подробно останавливаться на основных положениях этой глубокой работы, отметим лишь некоторые моменты. Для анализа проблемы мысли, согласно Роговину, необходим уровневый подход. М.С.Роговин отмечает, что "создается возможность ответить на вопрос о том, какое же отношение устанавливается между "низшими" (чувственными) и "высшими" (мыслительными) уровнями внутри каждого познавательного акта. По-видимому, наиболее общим отношением такого рода следует считать отношение предвосхищения - антиципации, являющееся, как полагал Н.А.Бернштейн, "обязательной предпосылкой двигательного акта" [12, с.53]. Обратим внимание на глубокое замечание, крайне важное для адекватного понимания феномена мысли: "механизмы мыслительного отражения, связанные прежде всего с формированием отрицания как специфической познавательной структуры, пока еще могут быть намечены на основе в большей степени историко-философских, а не экспериментально-психологических данных" [12, с.55]. Заметим, что в 1980-е годы М.С.Роговиным в соавторстве с П.С.Желеско было проведено специальное экспериментальное исследование, направленное на изучение роли отрицания в познании. Оно осталось практически незамеченным, хотя, на наш взгляд, оно содержит большой потенциал для продвижения в исследовании механизмов мысли [5].

Вернемся к работе В.Д.Шадрикова. *«Единство образа и его признака выражается в мысли. Мысль несёт в себе связь образа и его признака. В этом заключается предметность мысли. Образ представлен множеством мыслей, соответствующих его отдельным свойствам»* [16, с.5].

Опираясь на работы С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадриков разворачивает свою теорию: «Содержанием образов, возникающих в результате восприятия предметов внешнего мира, являются мысли-свойства этих предметов. *На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей* о свойствах этого предмета, объединенных в единое целое (предметность и целостность), характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью (связью с целостным предметом), осмысленно-



стью и т.д. Как рассматривать осмысленность образа вне мыслей, его составляющих, вообще становится проблемой. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей – *образ-субстанция*. А что это означает? К понятию «субстанция», пишет С.Л. Рубинштейн, мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить *сущность* вещи... В данном случае к понятию "субстанция" мы обращаемся, определяя сущность образа. В соответствии со свойствами субстанции образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее *проявления*, как сущее, причина которого в нем самом, т.е. образ, будучи сформирован как субстанция мыслей, будет существовать во времени и проявлять свою сущность в отношениях субъекта с внешним миром и с самим собой» [16, с.5].

Сформировавшись, образ-субстанция определяет отношения во внутреннем мире человека, обуславливая его мышление. Из обозначенного подхода, утверждает автор, образ-субстанция может относиться не только к предметам, но и событиям и явлениям. Из всей совокупности образов-субстанций будет складываться содержание внутреннего мира человека как образ внешнего мира и самого себя, насыщенный различными событиями. Именно такой образ и составляет содержание ума. Включенность в образ потребностей и переживаний становится основой, которая позволяет включиться образу в протекание всех психических процессов, всей внутренней жизни человека. Потребности и переживания являются той детерминантой, которая вовлекает необходимые мысли в решение задач, стоящих перед субъектом, так как их решение связано с определенной мотивацией. Они же помогают осознать мысли, вовлекаемые в процесс решения. Из сказанного становится понятной идея, выдвинутая Л.С. Выготским, согласно которой мысль, существующая во внутренней речи, приобретает новую функцию внутреннего организатора нашего поведения... Мысль, рассматриваемая не только как информация, но мысль, тесно связанная с потребностями и переживаниями. Включенный в деятельность образ-субстанция развивается в деятельности, проходит процесс интеллектуализации и организует деятельность [16, с.5].

В.Д.Шадриков анализирует такое важнейшее свойство мысли и образа как их *осознанность*, отмечая в частности, что «парадоксальным является положение, сложившееся в психологии, что проблема сознания, в большинстве случаев, рассматривается в отрыве от предметности восприятия и мышления и, как следствие, в отрыве от предметных мыслей [16, с.5].

Говоря об осознании своей деятельности, важно выяснить, в каких психических процессах происходит это осознание. И здесь мы подходим к таким понятиям, как рефлексия и рефлексивность. В свою очередь, рассматривая рефлексивность, мы встаем перед проблемой отношений рефлексии и мышления [16, с.5].

Не будем далее проследивать развитие теории, предлагаемое автором в тексте работы. В заключение статьи остановимся лишь на одном моменте, на наш взгляд, убедительно свидетельствующем, что работы В.Д.Шадрикова актуальны и востребованы не только в теории мышления, но и в других областях психологии.

Ушедший XX век характеризовался тем, что на всем его протяжении активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Соответственно создавались инструменты для измерения интеллекта. Теорий и тестов представлено очень много. Десятками исчисляется сегодня количество определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся в мнениях относительно интеллекта. В качестве сути интеллекта указывают и на способности к абстрактному мышлению, и на способность приспосабливаться к новым ситуациям, и на способности приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим определением. Кроме общего интеллекта выделены и активно исследуются эмоциональный интеллект и интеллект социальный. К.Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: "Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют" [13, с. XIV]. Более того, этот автор вводит понятие "дисрационализм": "Дисрационализм - это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно снижен-

ным по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста" [13, с. 22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии. На этот момент обратим пристальное внимание, так как к нему нам в рамках настоящей статьи еще предстоит вернуться.

Известный специалист Р.Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [19], [20], [21]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для решения различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались "под определенные задачи". Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности.

В отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является предложенный В.Д.Шадриковым, согласно которому, качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам *природную одаренность* индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности *субъекта деятельности*. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам *одаренность личности*. Таким образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями).

Выше мы подчеркивали, что подход В.Д.Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей статье мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в цитированной книге К.Становича [13].

Отметим, что, на наш взгляд, перспективы подхода связаны в первую с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспективы подхода мы видим в том, что концепции способностей и одаренности у В.Д.Шадрикова встроены в глобальную теорию внутреннего мира человека. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в теории внутреннего мира человека появляется возможность сопряжения интеллекта и мысли. Категория мысль занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления осязаемого прогресса в проблеме дальнейшего развития теорий интеллекта и одаренности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9, при поддержке РФФИ (проект № 18-18-00157)

### **Библиографический список**

1. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии/Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Наука, 1971. с. 151-203.
2. Анцыферова Л.И. Интроспективный эксперимент и исследование мышления в Вюрцбургской школе.// Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. М.: Наука, 1966.с. 59-81.
3. Аристотель Сочинения. Том 1. М.: Мысль, 1975.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
5. Желеско П.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П.С. Желеско, М.С. Роговин; отв. ред. В.А. Лекторский. Кишинев: Штиинца, 1985. 135 с.
6. Мазиллов В. А., Слепко Ю.Н. Возвращение мысли // Вопросы психологии. №5, 2016, с. 68-70.
7. Мазиллов В. А., Слепко Ю.Н. Ноэма: возвращение из изгнания //Высшее образование для XXI века: XII Международная научная конференция / отв. ред. А. Л. Журавлев. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2015. с.47-54.

8. Мазиллов В. А., Слепко Ю.Н. Ноэма: мысль и психология // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 6 , с.160-169.
9. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
10. Мюллер М. Наука о мысли: Пер. с англ. Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. - 496 с.
11. Потемня А.А. Мысль и язык. Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892.
12. Роговин М.С. Чувственный образ и мысль // Вопросы философии, 1969, №9, с. 44-55.
13. Станович К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей. М.: Карьера Пресс, 2012. 352 с.
14. Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал, 2014, том 35, № 1, с. 130-137.
15. Шадриков В.Д. Мысль и ее порождение // Вопросы психологии. - 2014. - № 5. - С. 118-127.
16. Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня, № 10, 2018, с. 2-11.
17. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.:Наука, 1978. 392 с.
18. Binet A. L'etude experimentale de l'intelligence. Paris: Alfred Costes, 1922. 307 p.
19. Sternberg R.J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
20. Sternberg R.J. The triarchic mind. N.Y.: Vicing, 1988.
21. Sternberg R.J. Successful intelligence. N.Y.: Plume, 1997.
22. Szekely L. Denkverlaufs, Einsamkeit und Angst: Experimentelle und Psychoanalytische Untersuchungen Uber das Kreative Denken. [Текст] / L. Szekely. Bern u. a.: Hüber, 1976. – 358 s.

УДК 159.9

## ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

**В.А. Мазиллов**

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Ю.Н. Слепко**

к.пс.н., доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность для современной психологической науки разработки концепции педагогической одаренности. Предлагается модель формирования педагогической одаренности в вузе, являющаяся частным примером преобразований в организации современного высшего образования.

**Ключевые слова:** одаренность, педагогическая одаренность, способности, психодидактика.

К числу идей, реализация которых может существенно повысить эффективность педагогического образования в современных условиях, относится обращение к категории «педагогическая одаренность». Представляется, что ее использование и разработка соответствующих теоретических представлений могут позволить добиться существенного прогресса в данном вопросе. Речь идет о необходимости разработки концепции, предполагающей решение как фундаментальной проблемы психологии одаренности, так и более частных проблем, связанных с пониманием механизмов развития и направленного формирования педагогической одаренности.

Вряд ли надо специально пояснять, насколько велика роль учителя и его личности в образовательном процессе. Если учитель, педагог, воспитатель обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, нужными компетенциями, умеет грамотно решать профессиональные задачи, имеет опыт творческой педагогической деятельности, то эффективность образовательного процесса обещает быть достаточно высокой. Чем профессиональнее учитель, тем лучше – при прочих равных условиях – реализуются задачи обучения, воспитания и развития учащихся. Сегодня становится понятно, что только организация профессиональной подготовки задачу эту в полной мере решить не может, так как важно наличие у обучаемых профессиональных способностей.

Проблема качества образования имеет важную научную составляющую, причем относящуюся именно к фундаментальной науке. Дело в том, что учитель – массовая профессия. Пойти по традиционному пути – организовать отбор субъектов с необходимыми качествами, в данном случае с высоким исходным уровнем педагогических способностей, как это решается в случае так называемых творческих профессий (литературное творчество, кинематограф, театр, музыка и т.д.), не представляется возможным. Более того, в нынешних условиях это представляется весьма затруднительным: про массовость профессии уже было сказано. Престиж профессии совсем не так высок, как бы того хотелось, про низкий уровень зарплат в сфере образования известно. Таким образом, мы видим, что традиционный подход к решению такого рода проблем сталкивается с трудностями, которые представляются непреодолимыми.

Проблема фундаментальна, как уже было сказано. Она имеет методологические и теоретические основания. Дело в том, что традиционная терминология и понятийный аппарат теории способностей формировались достаточно давно. Согласно этой модели, способности это качества, обеспечивающие высокую результативность в соответствующей профилю деятельности. Эта модель предполагала определенную научно обоснованную стратегию решения проблем. В нынешних условиях требуется другая модель и, соответственно, иная научно обоснованная стратегия. Изменить стратегию можно, если изменить точку зрения на главное понятие для данного проблемного поля – способности. Представляется, что наиболее подходящей для современных условий является теория способностей, разрабатываемая на протяжении последних десятилетий В.Д. Шадриковым [3].

На основе развития идей теории способностей, разрабатываемой В.Д. Шадриковым, ставится новая задача разработки концепции одаренности и на ее основе подходов к развитию и формированию педагогической одаренности, что представляет собой новый способ решения фундаментальной проблемы [4].

Разработка концепции педагогической одаренности предполагает решение совокупности проблем и вопросов, связанных с соответствием концепции требованиям, предъявляемым к ней в науке. Прежде всего, речь идет о разработке и формулировке базовых понятий, требуемых для объяснения педагогической одаренности как феномена психологического знания. Такими понятиями выступают собственно одаренность, задатки и способности (общие и специальные), интеллект, талант и ряд других. Соотнесение указанных понятий друг с другом даст возможность разработать модель интеллекта, в которой будут учитываться как природные факторы интеллекта, так и его детерминация внутренним миром человека [5]. В интеллекте проявляется вся внутренняя жизнь человека, весь его внутренний мир. При этом сам интеллект входит в состав внутреннего мира. В той мере, в какой невозможно установить предел развития внутреннего мира человека, невозможно установить и пределы развития интеллекта личности. И в той мере, в какой качественно разнообразен мир внутренней жизни человека, будут качественно различны и проявления его интеллекта. Понятие одаренность, рассматриваемое в контексте теории интеллекта, получает новые характеристики, которые используются при организации формирования и развития педагогической одаренности.

Разработка концепции педагогической одаренности обладает признаками явной новизны, как для общепсихологического знания, так и для отраслей современной психологии – педагогической психологии, психологии труда, психологии развития. Во-первых, в ходе реализации проекта будет осуществлено соотнесение основных понятий, раскрывающих психологический смысл одаренности как общепсихологического феномена. В единое концептуальное поле будут объединены понятия задатков, общих и специальных способностей, таланта, интеллекта. Возможность такого объединения определяется пониманием одаренности как интегративного проявления способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности. Во-вторых, в педагогической психологии, психологии труда учителя проблема успешности его деятельности часто решалась и решается до сих пор преимущественно с аналитических позиций. Успешность педагогической деятельности сводится к узко определенному перечню психических свойств, свойств личности, отдельных способностей. Зачастую несоотнесенность этих свойств в единую систему не позволяет разрабатывать программы развития и направленного формирования педагогических способностей учителя. В настоящем проекте утверждается, что при множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Благодаря единой направленности функционирования системы способностей процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формиру-

ется функциональная метасистема одаренности. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее природным механизмом (свойствами соответствующих функциональных систем), но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество. В-третьих, важно отметить, что в современной педагогической психологии и психологии труда учителя проблема одаренности чаще смещена в сторону организации работы учителя с одаренными детьми, что, конечно, также является принципиально важной проблемой. Однако ресурсом преодоления существующих объективных трудностей выявления, развития, формирования одаренных детей, их психолого-педагогического сопровождения является прежде всего развитие одаренности педагога на этапе его профессионального и послепрофессионального обучения. Принципиальная новизна заявляемого проекта состоит в том, что понятие одаренность используется в том контексте, в каком ранее использовалось редко – в контексте профессиональном. Одаренность не использовалась для решения задач профессионального развития.

Важно отметить, что в исследованиях проблемы внутреннего мира человека [5] было дано его целостное описание - описано зарождение внутреннего мира, репрезентация внешнего мира во внутреннем, охарактеризовано единство и независимость внешнего и внутреннего миров; описаны основные механизмы и закономерности развития внутреннего мира, дана его структура и функции. Было дано целостное представление о ментальном развитии человека - определена структура способностей, описана взаимосвязь способностей и познавательных процессов, дана классификация интеллектуальных операций и описана их возрастная периодизация; на этой основе дано понимание связи одаренности и интеллекта, предложена модель структуры интеллекта. Развернутое понимание внутреннего мира человека дает возможность конструктивно подойти к определению феномена педагогической одаренности, определить ее структуру, охарактеризовать ее связь с педагогическими способностями, психическими функциями, определить механизмы и закономерности развития на разных этапах профессионализации человека [5].

Необходимо отметить, что представленная выше стратегия является вполне адекватной целям исследования, но, возможно, в сложившихся условиях ее стоит некоторым образом дополнить. Ведь когда ставится задача развития одаренности применительно к столь массовой профессии, то традиционный подход через выделение и анализ профессионально важных, профессионально значимых и др. качеств может не дать однозначных результатов. Особенно, если учесть, что чрезвычайно успешных учителей очень много, и при этом они очень не похожи один на другого. Достаточно вспомнить тех, кто становится победителем популярного конкурса «Учитель Года». Все они прекрасные педагоги, но как же непохожи один на другого!

Вполне может оказаться, что путь к развитию одаренности по отношению к массовой профессии можно найти совсем другой. Это, вероятно, не будет Королевская дорога, но определенные перспективы намечаются. Поскольку профессия, как уже неоднократно отмечалось, массовая, представляется, что речь не должна идти об отборе людей по множеству параметров, значимых для педагогической деятельности. Может оказаться так, что нет какого-то универсального типа хорошего учителя. Во всяком случае, следуя по этому пути, его обнаружить сложно. В связи с этим в вопросе формирования педагогической одаренности необходимо идти от самого главного, то есть от того, что безусловно должно быть у хорошего учителя. Развивать это. И исходя из позитивного базиса выстраивать развитие качеств второго и следующих порядков. Как нам представляется, именно это имел в виду В.Д.Шадриков в своем интервью [6].

Как отмечает В.Д. Шадриков, «Мы с коллегами пробовали изучать качества человека, которые позволяют ему высокоэффективно трудиться в различных сферах и, как правило, обращались к различного рода способностям. Но мне представляется, что, с одной стороны, сами способности должны включать в себя мотивацию и нравственные качества, а с другой, мы не можем ограничить понятие педагогической одаренности, адресуясь только к когнитивным качествам человека. Педагогическая одаренность, как и способности, имеет индивидуальную меру выраженности. Я бы выделил два качества, которые особо отличают педагогическую одаренность от других видов одаренности. Во-первых, это вера в ученика, который превращается в реальный центр любви, понимания и служения для учителя. Вера в ученика – это абсолютная уверенность учителя в том, что его подопечный может достичь вершин в образовании. Все неудачи в учебно-воспитательном процессе учитель должен адресовать к себе и не искать в ученике (его способностях, характере, низкой мотивации) объективных причин неуспеха. Безусловно, этого может достичь не каждый наставник. Важная веха на пути к вере – знание ученика, многогранное и исчерпывающее. Во-вторых, это вера ученика в учителя, основанная на его действиях, поведении, отношении, которое позволяет появиться этому святому чувству. Задача учителя заключается в создании условий для развития ученика» [6].

Ненадолго отвлечемся. Сейчас мы вынуждены исправлять ошибки школы: пришедший на первый курс имеет существенные недостатки. Здесь не время и не место их перечислять. По нашему мнению, они связаны с существенной депсихологизацией нашей основной школы, произошедшей в последние десятилетия [1]. Как следствие, школа значительно хуже, чем во времена советской школы, учит пониманию, систематическому мышлению, рассуждению. Современный школьник значительно хуже умеет пользоваться рациональными приемами умственной деятельности, правилами эффективного запоминания. Он не учится в должной степени пониманию. Не будем говорить и о более серьезных проблемах – о таких, как появление клипового или тегового мышления [1].

Компенсируя эти и другие недостатки, в высшей школе параллельно с основным образованием вынуждены запускать механизмы психологического самоизменения личности, или психодидактику, которая является основным инструментом решения этих задач. Не имея возможности в рамках настоящего текста охарактеризовать сколь-нибудь подробно нашу трактовку психодидактики, заметим, что понимаем ее следующим образом. Психодидактика это построение обучающего процесса с учетом положений психологии, являющихся основой обучающего воздействия и позволяют эффективно решить поставленные задачи. В качестве первого приближения в настоящем тексте рассмотрим опыт, используемый нами.

Известно, что сложное психическое явление можно понять лишь тогда, когда используются адекватные моделирующие представления. Как можно полагать, для таких сложных процессов как неформальное или непрерывное образование, имеющих несомненную психологическую основу, также будет полезно использование моделирующих представлений. Во всяком случае, полезно иметь некоторую работающую модель. Возьмем в качестве модельного примера некоторые эпизоды из предшествующего педагогического опыта.

В качестве общих требований к упрощенным педагогическим моделям сформулируем следующие: 1. Сам учащийся субъект должен проявлять активность. 2. Субъект должен иметь внутреннюю мотивацию. 3. Активность субъекта может видоизменяться, расширяться, менять формы. 4. Активность (деятельность) субъекта должна для него иметь личностный смысл. 5. Субъект должен получать в процессе ее осуществления положительные эмоции. 6. Активность субъекта должна приводить к росту самооценки, уверенности в себе, самоуважения. 7. Активность субъекта должна запускать механизмы самоактуализации. 8. Активность субъекта должна иметь перспективы распространения на другие сферы жизни. 9. Активность должна быть связана с познанием, получением новой информации. 10. Активность в перспективе должна приводить к личностному росту и самопознанию.

Рассмотрим очень коротко предложенную нами программу развития интеллектуального потенциала личности. Программа включает в себя несколько модулей. Сами ступени (модули) в рамках настоящего текста могут быть представлены лишь схематично и в самом общем виде. Эта программа может использоваться при работе с разными контингентами: со старшеклассниками, студентами, взрослыми. Необходимо подчеркнуть, что представленные модули это не только работа с определенным содержанием, но и программы, имеющие психотехническую направленность – они создают у субъекта чувство успеха, обеспечивают интерес к овладению словарным запасом, формируют устойчивую мотивацию. Стратегически психотехники направлены на то, чтобы А) «Запустить» механизм саморазвития, самообучения личности. Б) Будучи запущенным, психотехники обеспечивают самоподдерживающееся развитие. В) Используемые психотехнологии обеспечивают расширение сферы развития и перенос на более широкие (по сравнению с начальными этапами) области и сферы жизни (например, на профессиональную, на общение). В целом модель включает в себя следующие модули.

*1. Язык.* Модуль направлен на осознание человеком латентного знания. Дело в том, что человек помнит намного больше, чем осознает. В частности, человек знает много слов, употребляет их в речи, но не полностью понимает их значение. Модуль направлен на то, чтобы осознать это латентное, неявное знание. Поскольку в русском языке содержится много слов, заимствованных из английского, французского, немецкого, греческого, латинского, арабского, татарского, то осознание значения и происхождения слова делает возможным использование полученного знания. В результате оказывается, что человек реально знает сотни слов из названных языков. Реализация модуля начинается с осознания значений личных имен и фамилий, распространяется на осознание слов родного языка, имеющих иностранное происхождение. По мере продвижения в пространстве модуля, у субъектов происходит повышение интереса к этимологии, к происхождению устойчивых выражений. Появляется мотивация к изучению иностранных языков, литературе на иностранных языках. Выход из модуля завершается формированием интереса к языкам и культурам. Дальнейшее направление развития связано с овладением иностранными языками, устойчивым интересом к изучению истории народов и культур.

2. *Память.* Память рассматривается как фундамент психической жизни человека, основу познавательной деятельности. Модуль направлен на ознакомление с психологическими закономерностями запоминания и воспроизведения, на овладение технологией, ориентированной на эффективное запоминание на основе активной работы с материалом. Главное назначение технологии состоит в том, что она делает память управляемой. Память начинает работать в режиме смыслового запоминания, при запоминании происходит смысловая обработка запоминаемого, используются факторы, повышающие эффективность произвольного запоминания. Смысл используемой технологии состоит в том, что навык логической обработки текста автоматизируется и не требует более контроля сознания. Эффективность запоминания многократно повышается. Поскольку это технология, ясно, что ее соблюдение гарантирует получение результата, что в свою очередь ведет к появлению положительных эмоций, росту самооценки и вере в свои силы. Дальнейшее направление работы по выходу из этого модуля состоит в том, что субъект приходит к мысли о реорганизации структуры своих знаний, придании им более рациональной формы, упорядочении систем знаний и построении обобщений. Осуществляя тематическую реконструкцию систем знаний, субъект неизбежно обращается к пересмотру систем своего профессионального опыта и знаний, то есть сфера активности приложений существенно расширяется.

3. *Понимание.* Как ясно из предшествующих разделов настоящей статьи, понимание рассматривается как важнейший процесс в структуре познания. При освоении данного модуля происходит знакомство обучаемых с закономерностями и механизмами понимания. Особое внимание уделяется обучению приемам достижения понимания, предполагающим обязательный выход на структуры опыта субъекта. Обучение этим приемам происходит достаточно легко, так как в значительной степени подготовлено результатами предыдущего модуля, когда субъект научается достаточно хорошо осознавать структуры своих знаний. Особенно важно на этом этапе работы продемонстрировать обучаемым, что существуют уровни понимания. Включаются разделы, показывающие составляющие понимания, связанные с коллективным бессознательным. Понимание рассматривается также как необходимая составляющая осмысления бытия, работа на этом модуле выводит субъекта на понимание предельных смыслов, осознание терминальных ценностей и смысла жизни.

4. *Мышление и Творчество.* Это модуль, который иногда делится на две составляющие: мышление и творчество. В данном тексте рассмотрим их вместе. Данный модуль предполагает ознакомление обучаемых с закономерностями мышления и решения мыслительных задач. В основу содержания данного модуля положены многолетние исследования автора, направленные на изучения мыслительной деятельности и трудностей мышления. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта [1]. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта). Представляется целесообразным выделить следующих типов трудностей в творческом процессе.

Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуации структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность. Второй тип трудностей: неадекватные (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и в итоге решение проблемы достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня и коррекции неадекватных элементов опыта. Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова). И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания - как

для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной гипотезы.

Особенно важной и трудоемкой задачей при реализации этого модуля являются действия, направленные на подключение неосознаваемых механизмов творчества, что достигается на материале сложных творческих задач. Перспективы выхода за пределы данного модуля – применение нестандартного и творческого мышления в профессиональной сфере и общении (решение так называемых творческих задач на общение).

**5. Личность.** Последний модуль посвящен развитию личности, ее основных подструктур. Главная задача этого модуля – организовать эффективное взаимодействие подструктур личности, способствовать процессу индивидуации.

Как можно полагать, последовательная реализация модулей программы может выступить моделью при организации неформального, психологически обоснованного образования.

Реализуя вышеобозначенную программу, направленную на личностное и профессиональное «пробуждение» студента, используя ее как основу и фундамент, полагаем, можно перейти к направленному формированию педагогической одаренности. В результате реализации вышеобозначенных программ мы получаем человека с высокой самооценкой, творчески настроенного, владеющего эффективным стилем умственного труда, готовым распространять свои знания дальше. При этом само слово одаренность мы рассматриваем как производное от «дар». Первые задачи на пути формирования педагогической одаренности как раз направлены на то, о чем упоминал в интервью В.Д. Шадриков. Мы должны научить студента верить в ученика, создавать условия для его развития. Только творческий человек может пробудить ростки творчества в другом. С другой стороны, ученик, видя творческого успешного человека, стремится подражать ему. Вспомним, что личность может воспитать только личность.

К сожалению, мы не имеем в рамках настоящего текста возможности описать стратегию формирования педагогической одаренности. Это задача отдельных публикаций. Также мы не касаемся здесь самой интересной части проекта: сопоставления и объединения результатов «классического» исследования, направленного на изучение одаренности и того, о котором речь шла выше – ориентированного на формирование педагогической одаренности.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

### **Библиографический список**

1. Мазиллов В.А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 8-22.
2. Мазиллов В.А. Фундаментализация и модернизация высшего профессионального образования // Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения. Материалы международной научно-методической интернет - конференции, май - июнь 2012 / Под ред. И.А. Иродовой, А.П. Чернявской. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 189-194.
3. Шадриков В.Д. Способности и одаренность. М.: Логос, 2018. 286 с.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
5. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
6. Шадриков В.Д. Интервью // За педагогические кадры. 2018. № 4.

УДК 159.99

## **УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПОСОБНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ**

**С.И. Малахова**

к.п.н., преподаватель кафедры общей психологии МГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема саморегуляции учебной деятельности в вузе как преодоления неопределенности образовательной среды, возникает проблема поиска интеллектуально-личностных факторов успешности учебной деятельности. Важно изучить индивидуальные особенности саморегуляции, соответствующие психологическим возможностям человека, которые тесно связаны со способно-



стями, понимаемыми как предпосылки формируемого и развиваемого в учебной деятельности мышления.

**Ключевые слова:** образовательная среда, учебная деятельность, интеллектуально-личностная регуляция, саморегуляция, способности.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Разные типы образовательной среды предполагают ее моделирование и проектирование [21]. Проектирование профессиональной деятельности студентов предполагает снижение негативного действия фактора неопределенности в их профессиональной подготовке [17]. При значительной разработанности проблем структуры учебной деятельности недостаточно изучены предпосылки интеллектуально-личностной регуляции учебной деятельности. Знание личностных особенностей студентов, связанных с тем или иным типом когнитивной оценки и поведения в трудных жизненных ситуациях, необходимо для успешного обучения в вузе.

Понятие "учебная деятельность" является весьма неоднозначным. Один из подходов к пониманию предмета педагогической психологии трактует его как процесс учения, как специально организованную деятельность по усвоению социального опыта учащимися [14]. Распространяя понятие учебной деятельности на студенческий возраст, а именно, на обучение в вузе, ее можно определить, как "деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку" [5; с.192]. Таким образом, учебная деятельность направлена на самого обучающегося как ее субъекта - совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение им глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватное и творческое применение в разнообразных ситуациях [5].

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. В.В. Давыдов считает, что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, т.к. человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникающую на определенном этапе развития общества [4]. В содержательном анализе учебной деятельности И.И. Ильясов определяет деятельность учения как самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [6]. С.Д. Смирнов, развивая понятие образа мира А.Н. Леонтьева [10], определяет предмет учебной деятельности, как исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяться могут как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом [13]. О проблеме сознательности учения с психологической стороны, как проблеме того смысла, какой приобретают для учащегося усваиваемые им знания, писал А.Н. Леонтьев [9]. Это требование сознательности самого результата обучения: как создается учебный материал, чем становится он для личности учащегося. Обучение, приобретаемые знания воспитывают, но для того, чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям - в этом суть сознательности учения [9].

Личностная регуляция учебной деятельности предполагает взаимодействие в системе "преподаватель - образовательная среда - студент", где происходит преодоление неопределенности образовательной среды, с использованием интеллектуальных и личностных предпосылок, идущих от субъекта учебной деятельности и являющихся важными в условиях инновационного развивающего образования. Интеллектуально-личностная регуляция учебной деятельности студента может рассматриваться как естественная модель преодоления человеком неопределенности. Субъективная неопределенность здесь необходимо возникает в силу того, что усвоение знаний и умений, формирование компетенций и реализация уже освоенных познавательных схем предполагает некий "зазор", заполняемый только самостоятельными актами мышления учащегося. Если субъект в процессе обучения может преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность и может принимать решения в ситуации выбора, то учебная деятельность имеет субъективную успешность. Субъективная успешность противопоставляется

объективной, предполагающей внешнюю оценку результатов учебной деятельности студента со стороны преподавателя, родителей, других референтных лиц и выражающуюся обычно в виде различного рода широко понятых поощрений. Несмотря на большое количество исследований у студентов таких личностных предпосылок, как мотивация и ценностные ориентации, только в последние годы они стали интерпретироваться в контексте личностных, индивидуальных предпосылок преодоления неопределенности, позволяющих субъекту образовательной среды эффективно развивать саморегуляцию и достигать более высоких показателей успеваемости [8].

В общей проблеме саморегуляции необходимо выделять ее представленность в учебной деятельности. Как уже отмечалось, в высшей школе образовательная среда содержит существенный аспект неопределенности, предполагающий ее преодоление субъектом, являющимся человеком разумным и лично ответственным за осуществляемые выборы [7]. Саморегуляция учебной деятельности включает и процессы целеобразования и личностные предпосылки, которые влияют на целевые структуры и целевые ориентации. При этом сам человек заранее не может знать те новообразования, которые выступят ведущими в соподчинении разных целей, предполагающих побудительно-направляющие и смыслообразующие контексты личностной включенности в ситуацию выбора. Саморегуляция распространяется на все те аспекты психологической регуляции выбора, которые вариативны в учебной деятельности. В связи с аспектом саморегуляции учебной деятельности как преодоления неопределенности образовательной среды, возникает поиск интеллектуально-личностных факторов успешности учебной деятельности. Поэтому важно выделить и изучить те индивидуальные особенности саморегуляции, соответствующие психологическим возможностям человека как индивидуальности, которые тесно связаны со способностями, понимаемыми как предпосылки формируемого и развиваемого в учебной деятельности мышления.

Проблематика психологии способностей как научное направление отечественной психологии в советский период развивалась в школе Б.М. Теплова, где подчеркивалась несводимость способностей как предпосылок успешности деятельности к наличным знаниям и умениям [16]. Так, в своих работах Б.М. Теплов обосновал разведение понятий способностей и задатков: задатки наследуются, а способности развиваются в деятельности человека, а не только проявляются в ней [15]. Тестирование интеллектуальных способностей развивалось в школе К.М. Гуревича, который ввел критериально-ориентированное тестирование [3;1]. Там же изучалось практическое мышление как разновидность интеллектуальной деятельности человека. Практическое мышление не связано с определенной профессиональной деятельностью, а является компонентом общих способностей и проявляется в разнообразных житейских ситуациях. Высокий уровень практического мышления рассматривается как одна из предпосылок успешности выполнения профессиональной практической деятельности [2].

По-иному понимал способности В.Д. Шадриков, который считал, что "стремление раскрыть деятельностную детерминацию формирования и развития способностей в противоположность их понимания как свойств, сущностных качеств функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные психические функции приводило к разрыву природной и культурной составляющих способностей, не позволяло раскрыть биологические механизмы способностей" [20; с.42]. Развитие способностей выступает как развитие свойств функциональной системы. Но функциональные системы, реализующие различные психические и психомоторные процессы, вначале формируются под влиянием генотипа, а в дальнейшем развиваются в процессе деятельности и жизнедеятельности. Следовательно, уже при рождении ребенок обладает определенными способностями (именно способностями, а не задатками). Эти способности генотипа, которые в дальнейшем развиваются в способности фенотипа в процессе деятельности и жизнедеятельности. Отсюда следует, что о способностях можно говорить до деятельности [18]. Это те способности, о которых С.Л. Рубинштейн писал, что "... в процессе обучения и усвоения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме - они образуют и исходные предпосылки обучения и усвоения" [12].

Способности выступают как качества субъекта деятельности, имеющие природную основу, в роли которой выступают свойства его функциональных систем, реализующие познавательные и психомоторные функции. Развиваясь как качества субъекта деятельности, способности одновременно выступают и как качества личности, определяющие успешность ее поведения. Развитие способностей осуществляется в процессе жизнедеятельности, а также учебной, трудовой, игровой деятельности. Так, для учебной деятельности, исходя из общего положения о том, что освоение деятельности начинается с опоры на личный уровень развития способностей, а в дальнейшем, когда исходный уровень способностей оказывается недостаточным для эффективного выполнения деятельности, - способности приходят в движение (развиваются) под влиянием требований учебной деятельности. Источником развития способностей слу-

жит противоречие между наличным уровнем развития способностей и требованиями учебной деятельности. На основе способностей развиваются интеллектуальные качества человека (дальновидный, здравомыслящий, изобретательный, любопытный, мудрый, остроумный, рассудительный и др.). Таким образом, качества личности и способности взаимно обуславливают друг друга и развиваются в едином процессе системогенеза. И если способности индивида сформировались в филогенезе для отражения физического мира, природы и построения поведения, обеспечивающего выживание, то способности личности, в структуре которых функционируют способности индивида, должны обеспечить социальное познание. Они определяются ценностями и смыслами, нравственностью личности. При этом и те и другие взаимодействуют с мотивацией, знаниями и умениями, в деятельности и поведении. Невозможно понять способности, ограничиваясь только одним аспектом: природным, деятельностным или социальным [19].

В психологической готовности к обучению значительное место занимают общие способности. В процессе обучения, как и при освоении профессиональной деятельности, отдельные способности интегрируются в структуры, обеспечивающие успешность учебы. При этом происходит и развитие отдельных способностей. По ходу освоения деятельности меняется структура учебно-важных способностей. Сокращается число сильных связей (с высоким уровнем значимости), выделяются ведущие способности. То есть, развитие отдельных способностей носит неравномерный и гетерохронный характер. Интеллект, таким образом, можно определить как интегральное проявление способностей, знаний и умений. Уже в способностях присутствует элемент научения в виде формирующихся операционных механизмов, операционных действий, направленных на обработку материала. В интеллекте операционные действия способностей дополняются более обобщенными операционными схемами, планами и программами поведения, а также знаниями о внешнем предметном мире, о других людях, о самом себе [20].

Таким образом, индивидуальные особенности развития способностей, приводят к индивидуальным особенностям развития саморегуляции, что позволяет выделить феномен стилевых особенностей саморегуляции, т.е. типичных для человека и наиболее существенных особенностей организации и управления своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющуюся в различных ее видах, в поведении и практической деятельности. В.И. Моросанова использует стиль саморегуляции поведения [11], другие авторы вводят стиль саморегуляции учебной деятельности. Феномен стиля саморегуляции в учебной деятельности проявляется в том, как студенты планируют и программируют свои действия, в какой мере они способны при этом учитывать значимые для достижения поставленных целей условия окружающей действительности, какова индивидуальная развитость у них процессов контроля, оценки и коррекции своих действий, а также насколько они при этом самостоятельны, целеустремлены, способны учитывать изменения внешних обстоятельств и т.д. В этом смысле стиль саморегуляции является основой для формирования индивидуальных стилей при овладении различными конкретными видами учебной деятельности.

Таким образом, конструкт стиля саморегуляции учебной деятельности предполагает выделение тех индивидуальных особенностей, которые отражают реализацию интеллектуальных и личностных предпосылок, связанных с успешностью учебной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопросы психологии. - 1984. - №6. - С. 71-78.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С. 21-31.
3. Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. - 1982. - №1. - С. 9-18.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
7. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. - М.: Аспект Пресс, 2003.
8. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. - М.: Смысл, 2010.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - М. 1983.- Т.1.

11. Моросанова В.И. От субъекта и личности к индивидуальной регуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. - М. - Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. - С. 120-137.
12. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Вопросы психологии, 1960. - №.3. - С. 3-15.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности - М.: Издательский центр "Академия", 2010.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология - М.: "Академия", 1998.
15. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.
16. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
17. Чиркова Т.И. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований // Нижегородское образование. - 2011. - № 3. - С. 130-137.
18. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. - Ярославль. Ярославский государственный ун-т, 1981.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982.
20. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. - М.: Логос, 2002.
21. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - ЦКФ РАО, 1997.

УДК 159.99

### **РОЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «АКМЕ»**

**Ю.Г. Мальцев**

аспирант кафедры психологии ЧелГУ  
Россия, Челябинск

**Аннотация.** В статье раскрывается роль субъектности личности в достижении профессионального «акме». Подчеркивается родственность понятий «акме» и субъектность. Определяются личностные структурные компоненты присущие личности с высоким уровнем субъектности на основе которых возможно достижение профессионального «акме».

**Ключевые слова:** субъектность, «акме», самоктуализация.

Субъектность возникает на определенном уровне развития личности, и представляет собой ее системное качество, которое определяет специфику деятельности человека, во всех ее проявлениях. Субъектность позволяет дифференцировать людей по степени влияния на происходящие вокруг них ситуации, по степени управления этими ситуациями, по дальности жизненных перспектив.

Субъектность позволяет личности достигать психологического благополучия путем постановки и достижения личных целей, способности брать на себя ответственность, способности выполнять трудовые обязанности, упорству, оптимизму, силе воли, эмоциональной стабильности, способности творчески мыслить, высокой мотивации, уверенности в своих силах [4,9,10,11].

Субъектность детерминирует отношение личности с внешней средой, является фундаментом для активного преобразования внешней среды и для самостоятельного прокладывания пути к поставленным целям и психологическому благополучию. Основным проявлением субъектной личности в отношении с внешней средой являются открытость и активность новым веянием среды. При этом субъектность как системное качество личности проявляется устойчиво и типично в отношениях личности и внешней среды. Субъектность обуславливает связь внешней среды и внутренним миром личности, что детерминирует индивидуальное восприятие внешней среды, осмысление протекающих в ней процессов и выработку эмоционально окрашенного отношения к ней [5,6].

Уровень субъектности личности хорошо, проявляется при определении степени соответствия любой деятельности, реализуемой в данный момент, и тем видом хозяйственной деятельности, в которую она вовлечена обстоятельствами своей жизни. Однако, человек сам в ряде случаев определяет меру занятости необходимой деятельности, так же человек способен в некоторых пределах управлять правилами ведения деятельности освоенными в процессе воспитания и обучения. Что в свою очередь позволяет говорить о свободе выбора модели поведения во внешней среде. Такая модель поведения характери-

зуется прежде всего автономностью, самостоятельностью, инициативностью, оригинальностью, творческой наполненностью, коммуникабельностью.

Модель поведения субъектного человека во внешней среде направлена на самоизменения с целью адаптации к динамически меняющимся условиям среды и повышения уровня социализации, путем научению ценностям, формам и нормам поведения в определенной среде [8].

Субъектность личности позволяет ей активно преобразовывать внешнюю среду в своих целях и свою субъектную позицию по отношению к среде. Субъектная личность способна самостоятельно найти путь к достижению главных жизненных целей в условиях динамически меняющейся или даже неблагоприятной среды.

Таким образом, личность с высоким уровнем субъектности является активным преобразователем собственной жизни. Ей присущи самостоятельность в постановке и достижении поставленных целей, автономность, креативность, зрелость, адаптивные самоизменения, эмоциональная стабильность, уверенность в своих силах, оптимизм, открытость, высокая мотивация. Субъектная личность активно реализует свои потенции и таким образом самоактуализируется, раскрывает свою индивидуальность, выстраивает свой жизненный путь.

Понятие «акме» впервые было введено в научный оборот религиозным философом О. П. Флоренским в контексте российской религиозно-философской антропологии (Н. Бердяев, А. Лосев, Н. Лосский, В. Соловьев). «Акме» понимается как вершина развития человека в контексте его жизненного пути.

Современное определение «акме» определяется (Б. Г. Ананьевым, А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьминой и др.) как вершинная, предельная, пиковая точка в творческом саморазвитии человека, наиболее полно проявляющая его зрелость как личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Важным условием, способствующим продвижению человека к своему «акме», является создание им «среды» для своего развития, т. е. постоянная актуализация потенциальных возможностей и анализ условий для их реализации [2].

Следует различать индивидуально личностное «акме» и профессиональное «акме». Под индивидуально-личностным «акме» мы понимаем совокупность индивидуально-личностных микро (промежуточных) и макро (значительных) «акме» на различных этапах жизни индивида.

Под профессиональным «акме» мы понимаем сформированность определенных профессиональных навыков и умений человека, в том числе микро(промежуточных) и макро (значительных) «акме» на различных этапах жизни индивида.

Одним из видов развития психики человека, является профессиональное развитие, то есть увеличение профессионального потенциала и его реализация через трудовую деятельность, превращение потенциала в актив. Человек, как субъект труда представляется, как система, состоящая из: когнитивного, волевого, эмоционального и мотивационного компонент [3,1].

Достижение человеком профессионального «акме» есть результат взаимодействия внутренних и внешних условий влияющих на жизнь и развитие человека. Основными являются: возраст, образование, когнитивные способности, здоровье, личностные особенности субъекта труда.

Начальный этап достижения профессионального «акме» начинается с выбора профессии и поступления в ВУЗ, здесь решающую роль играют личностный выбор субъекта. Овладение профессиональными навыками в процессе обучения в ВУЗе отождествляется с достижением микро «акме». После окончания ВУЗа человек является профессионалом, который в процессе трудовой деятельности преобразовывает свои потенции в свой актив, то есть самоактуализируется. В процессе профессиональной самоактуализации человек достигает профессиональной зрелости и высокого уровня компетенции. Таким образом, происходит достижение профессионального «акме» [7].

Процесс восхождения человека к профессиональному «акме» предполагает постоянную самоактуализацию, то есть непрерывное преобразование своего потенциала в актив. На эффективность самоактуализации влияет уровень субъектности человека, чем выше субъектность человека тем эффективнее течет самоактуализация. В процессе самоактуализации человек достигает зрелости, компетентности то есть профессионального «акме». Таким образом, для достижения профессионального «акме» человеку должен быть присущ высокий уровень субъектности. В противном же случае человек будет проявлять в профессиональной деятельности пассивность, пессимизм, низкие творческие способности, отсутствие воли, подавленность и т.д., что в свою очередь станет препятствием для достижения профессионального «акме».

Отметим, что субъектность и «акме» являются родственными понятиями. Их объединяют такие личностные особенности личности как самостоятельность, активность, самоактуализация, высокая мотивация, оптимизм, работа на результат, отсутствие страха избегания неудачи, высокая творческая ак-

тивность и т.д. Субъектность личности более фундаментальная характеристика личности, чем «акме». Субъектность является базисной характеристикой личностного уровня человека, на основе которой происходит самоактуализация человека и в конечном счете достижение «акме».

Таким образом, роль субъектности личности в становлении профессионального «акме» состоит в обеспечении фундамента личностного уровня, для достижения профессионального «акме» за счет таких структурных компонент субъектной личности, как: открытость, спонтанность, лёгкость в общении, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, выраженный контроль эмоций, спокойствие, интернальный локус контроля, высокая самооценка, высокий уровень притязаний, креативность, гибкость мышления, оптимистический атрибутивный стиль, инициативность, решительность, смелость, настойчивость, организованность, выдержка целеустремлённость, ответственность.

### **Библиографический список**

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
2. Бодалев, А. А. О комплексном подходе Б. Г. Ананьева к изучению человека // Мир психологии. 2005. № 4. С. 191-197.
3. Дружилова С.А. Категории «становление» и «развитие» применительно к профессионализму человека // Психология профессиональной деятельности и профессионализма. – URL: <http://druzhilov.ru/articles/person/категории-становление-и-развития>.
4. Мальцев, Ю.Г. Субъектность и самостоятельность как факторы психологического благополучия личности в современном мире / Ю.Г. Мальцев // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI В. Материалы международного научно-творческого форума. 2017. –С.363-365.
5. Осницкий, А.К. Проблема исследования субъективной активности.// Вопросы психологии. –1996. – №1.– С. 5-20.
6. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 66 с.
7. Самаль, Е. В. «Акме» как вершина личного и профессионального развития личности Известия Саратовского университета. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 2. – С. 129-134.
8. Татенко, В.Л. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – Т.16. – 1995. – № 3. – С.23-34.
9. Циринг, Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы / Д.А. Циринг // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2005. – Вып. 6. – № 15 (55). – С. 176–180.
10. Циринг, Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д.А. Циринг. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 410 с.
11. Seligman, M. E. P. Helplessness [Text] : on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. - San Francisco : W. H. Freeman, 1975. - 250 p.

УДК 316.6

## **ОСОБЕННОСТИ КОМАНДНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА УЧЕБНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗОВ МЧС РОССИИ**

**Ю.С. Мигунова**

преподаватель кафедры основ гражданской обороны и управления ИВПСА  
Россия, Иваново

**В.И. Назаров**

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой психологии ИВГУ  
Россия, Иваново

**Аннотация.** В статье рассматриваются стилистические особенности командно-управленческого взаимодействия руководителей низового уровня. В проведенном исследовании в качестве таких руководителей рассмотрены командиры младшего звена учебных подразделений вузов МЧС России. Социально-психологические особенности взаимодействия сержантского состава определялись на основе двух кри-

териев: характер взаимодействия с вышестоящим руководством, характер взаимодействия с подчиненными. Важным итогом исследования явилось выделение четырех авторских стилий командно-управленческого взаимодействия.

**Ключевые слова:** командно-управленческое взаимодействие, стилевой подход в управлении, младший командный состав, субъективная удовлетворенность, вузы МЧС России.

Феномены управления и руководства характеризуются совместностью и выражаются, прежде всего, в управленческом взаимодействии руководителей и исполнителей [2]. Данное взаимодействие направлено на решение задач организации. Для управления подчиненными руководители используют организационную власть, которая может привести к явным или скрытым противоречиям с подчиненным рабочим коллективом. Такому феномену, как власть, уделяли внимание многие исследователи, среди которых можно отметить О.С. Виханского, А.В. Карпова, П. Друкера, А.И. Наумова. Власть только тогда является эффективным ресурсом, когда приводит к продуктивному взаимодействию субъекта и объекта управления. Таким образом, определение эффективной формы воздействия на подчиненных является важной задачей организационной психологии.

Современный этап развития психологии управления испытывает потребность в исследованиях, направленных на получение знаний об индивидуальных различиях руководителей, которые основываются на непосредственном управленческом взаимодействии. В данном исследовании было обращено внимание именно на социально-психологические особенности управленцев низового уровня. В разной степени психологию руководителей низового уровня затрагивали такие ученые, как О.Н. Шалдыбина, С.В. Быков, А.Р. Халфиева.

Исследование было проведено на базе Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. В нем приняло участие 476 человек, из которых 105 - командиры отделений и заместители командиров учебных групп и 371 курсант академии. Целью исследования стало выявление совокупности социально-психологических и личностных характеристик младшего командного состава, детерминирующих стиль их командно-управленческого взаимодействия в рамках реализации служебной деятельности.

Устойчивые поведенческие характеристики субъекта управления, обусловленные его социально-психологическими характеристиками, принято связывать с понятием стиль. Стиль – способ существования чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приемов и отражающийся в инструментальной оснащенности индивида [4].

Специфика проявления стилей существенным образом зависит от профессиональной среды субъекта, что накладывает отпечаток на формы его проявления и особенности стилевого поведения в повседневной жизни.

Служебная деятельность младшего командного состава предполагает определенный стиль ее реализации. В настоящее время становится особо актуальным изучение стилевых особенностей деятельности младшего командного состава для системы МЧС России. Причина этого в масштабных и комплексных изменениях профессиональной подготовки курсантов. При этом обоснование востребованного стиля стало социально-психологической проблемой.

Стиль управления определяется как устойчивая совокупность личностных и социально-психологических характеристик руководителя, которые определяют способы реализации выбранных методов воздействия на подчиненный коллектив [1; 3; 4; 5].

В рамках данного исследования было определено четыре стилий командно-управленческого взаимодействия младшего командного состава в зависимости от представленности базовых факторов: двунаправленное командно-управленческое взаимодействие; приоритет продуктивного командно-управленческого взаимодействия с подчиненными; приоритет продуктивного командно-управленческого взаимодействия с вышестоящим руководством; маргинальный командно-управленческий стиль.

Определение стилий командно-управленческого взаимодействия опиралось на анализ социально-психологических особенностей взаимодействия младших командиров с подчиненными курсантами и вышестоящим руководством в лице командиров курсов. Кроме того важным аспектом проведенного анализа стал учет уровня субъективной удовлетворенности курсантского состава и курсовых офицеров от взаимодействия с сержантами.

Определение социально-психологических и личностных особенностей командиров младшего звена проводилось с использованием следующих психодиагностических методик: копинг-тест Р. Лазаруса, мак-шкала В.В. Знакова, тест мотивации достижения А. Мехрабиана, методика изучения направ-

ленности личности В. Смекала и М. Кучера, стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ), опросник Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик и методика Дж. Морено «Социометрия». Кроме того, в исследовании была применена авторская анкета для изучения особенностей взаимоотношений младшего командного состава с подчиненными курсантами и командирами курсов, а также специфических составляющих их служебной деятельности.

Исследование показало, что субъективная удовлетворенность курсантов связана как с некоторыми особенностями личности младшего командира, так и со спецификой его поведенческой сферы при исполнении им должностных обязанностей.

Положительная связь удовлетворенности курсантов психологической атмосферой в коллективе обнаружена с присутствием в психологической структуре личности ярко выраженной «мужественности», которая в специфических условиях деятельности учебных подразделений вузов МЧС России выражается в следовании младших командиров образцам «мужского» поведения, характеризующимся силой, самоуверенностью, напористостью. В условиях служебной деятельности и особого ее режима сотрудникам, замещающим аттестованные должности, принято демонстрировать агрессивно-доминантное поведение.

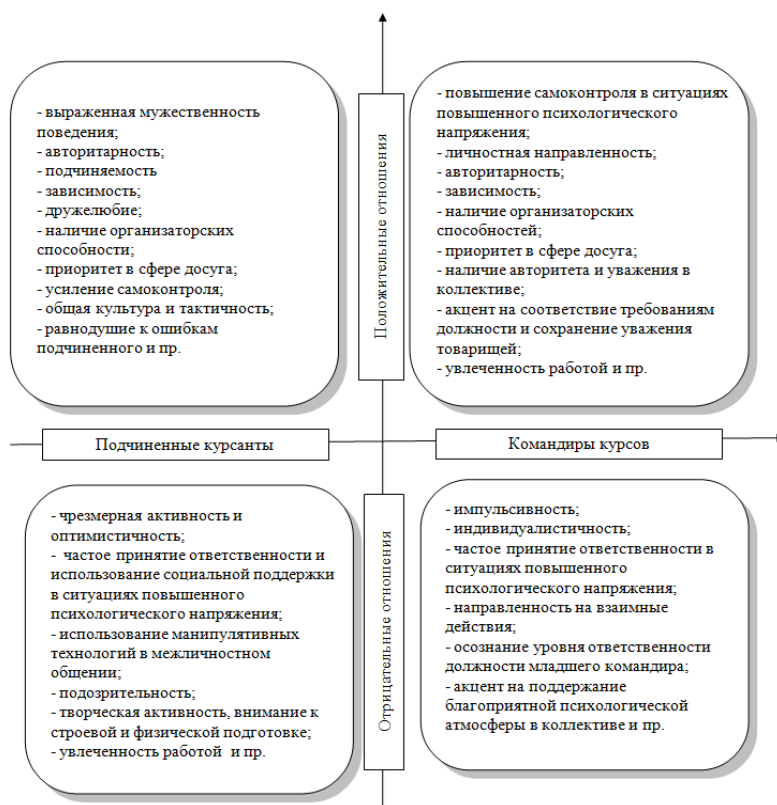
Субъективная удовлетворенность курсовых офицеров по отношению к младшим командирам качественно отличается от изучаемой субъективной удовлетворенности подчиненных курсантов. Если подчиненные курсанты больше ориентируются на эмоционально-чувственную сферу, опираясь на субъективное ощущение комфорта, взаимодействуя с сержантским составом, то офицерский состав рассматривает, главным образом, результат деятельности младших командиров и их командирский потенциал. Поэтому наличие субъективной удовлетворенности командного состава взаимодействием с командирами младшего звена в рамках выполнения ими своих должностных обязанностей мы рассматривали по следующим показателям: субъективный выбор «лучшего командира младшего звена» в определенном учебном подразделении; оценка командирской деятельности; оценка сформированности профессионально важных компетенций; служебный компонент деятельности; дисциплинарная практика.

Таким образом, на основе анализа результатов исследования мы определили устойчивую совокупность личностных и социально-психологических характеристик младших командиров курсантских подразделений, оказывающих влияние на субъективную удовлетворенность подчиненного состава и вышестоящего руководства в процессе их управленческого взаимодействия.

Данные характеристики мы представили в виде двумерного конструкта, показателями которого являются направленность отношений командиров младшего звена с подчиненными и направленность отношений командиров младшего звена с руководством курса (Рисунок 1). Опираясь на двумерную концепцию лидерства Р. Блейка и Д. Моутон, мы определили стили командно-управленческого взаимодействия руководителей низового уровня, указанные выше.

Младший командный состав с двунаправленным командно-управленческим взаимодействием принимают позицию вышестоящего руководителя, стараясь довести эту позицию до подчиненных в приемлемой для них форме. Их личностные и профессиональные особенности высоко оцениваются как «сверху», так и «снизу». Младшие командиры с «приоритетом продуктивного командно-управленческого взаимодействия с подчиненными» отдают предпочтение сохранению положительных отношений с подчиненным составом. Приказы и поручения руководства выполняют, ориентируясь по возможности на интересы исполнителей. Сержанты с «приоритетом продуктивного командно-управленческого взаимодействия с командирами курсов» полностью полагаются на авторитет вышестоящего руководства, пытаясь соответствовать их ожиданиям. Противопоставляют себя подчиненным, считая свой статус более приоритетным и выгодным. Сержанты с маргинальным командно-управленческим стилем придерживаются независимой позиции как по отношению к руководству, так и по отношению к подчиненным. Четко выполняют поставленную задачу, независимо от отношения подчиненных к ней.





**Рисунок 1.** Схема социально-психологических «требований» к деятельности сержанта с позиции подчиненных курсантов и офицерского состава курсов

Таким образом, впервые понятие «стиль командно-управленческого взаимодействия» в триаде «курсант-сержант-командир курса» представлено как психологический конструкт. Полученные результаты являются существенным дополнением к имеющимся в этой области науки эмпирическим данным и практико-ориентированным рекомендациям.

### Библиографический список

1. Бураканова, Г. А. Стиль руководителя и эффективность управления / Г. А. Бураканова // Пробл. теории и практики управления. – 2011. – № 4. – С. 112–117.
2. Журавлев, А. Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии / А. Л. Журавлев. – М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2011. – 560 с.
3. Кадыров, Р. В. Стиль руководства и трудовая мотивация у сотрудников экстремальных профессий / Р. В. Кадыров, И. С. Ильина, Е. Е. Волкова // Научное обозрение. – 2015. – № 6. – С. 355–362.
4. Копорулина, В. Н. Психологический словарь. – 3-е изд., доп. и перераб. / В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 640 с.
5. What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis / C. S. Burke [et al.] // The Leadership Quarterly. – 2006. – Vol. 17. – P. 288–307.

УДК 378.147

## ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

**Е.Е. Михайлова**

д. филос. н., профессор кафедры психологии и философии ТГТУ  
Россия, Тверь

**Аннотация.** В статье рассматриваются общие подходы к определению компетентности и компетенций – информационный, коммуникативный, ценностно-мотивационный. Исходя из базового определения

коммуникативной компетенции, раскрываются дискурсивные, социокультурные и стратегические компетенции молодого человека как субъекта образовательной коммуникации. Сфокусировано внимание на герменевтическом аспекте коммуникативной компетентности современного студента.

**Ключевые слова:** коммуникация, информация, знание, понимание, ценность, компетентность, коммуникативные компетенции студента.

Культура реализуется в коммуникативной активности субъектов, которая приобретает универсальные черты в современную эпоху информационно-сетевое общества. Сегодня в среде исследователей наиболее эффективным признается подход, акцентирующий внимание не столько на знании-инструментарии, сколько на знании-компетенции. Главный тезис звучит примерно так: важно не только знать, но и уметь использовать это знание. Самое распространенное определение компетенции – это способность успешно выполнять определенную задачу или функцию. Ключевое слово в этом определении – «способность». Если у человека есть знания, необходимые для решения задачи, то он понимает, «что» надо делать. Если у него есть знания и способности, то он понимает, «как» это надо делать. Отсюда вытекает задача выявить герменевтический контекст коммуникативной компетенции современного студента.

Компетенция (с лат. «competere» – добиваться, подходить) включает в себя круг полномочий субъекта коммуникации, в которых он должен хорошо разбираться. Посыл к разработке данного вопроса исходит из зарубежной педагогики: в 1956 г. в США ввели понятие компетенции в связи с изучением иностранного языка, а активное внедрение компетентностного подхода пришлось на середину 1980-х г.

В современной литературе наметилось три подхода к определению компетентности и компетенций: информационный, коммуникативный и ценностно-мотивационный. У представителей информационного подхода компетентность символизирует результат процесса накопления информации, а компетенция означает ситуацию активной включенности личности в информационное пространство профессии или повседневной жизни. Согласно коммуникативному подходу, компетенция – это область успешной коммуникативной деятельности, а компетентность интегративный личностный ресурс, обеспечивающий эффективность коммуникаций. Этот ресурс включает в себя такие компоненты, как интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении дискурсивным пространством и коммуникативной деятельностью. Ценностно-мотивационный подход рассматривает компетентность как совокупность таких характеристик личности, как ее мировоззрение, ценности, нормы, мотивация, идеалы, убеждения и способности; компетенция – способность субъекта реализовать аксиологические и мотивационные представления.

Заметим, что до последнего времени в среде отечественных исследователей, занимающихся проблемой компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), оба термина использовались в качестве синонимов [1]. Если вести речь о субъектах коммуникации, непосредственно включенных в процесс получения профессиональных знаний, уместно различать эти понятия: компетентность для студента выступает как результат процесса накопления информации о будущей профессии, а компетенция – воплощает ситуацию его вовлеченности в информационное пространство будущей профессии, например, в ходе производственной практики [5].

Если обратиться к понятию «коммуникативная компетенция», то, как известно, оно возникло в среде лингвистов на основе идеи американского исследователя Н. Хомского о языковой компетенции, и позже, в 1980-х годах был расширен Л. Бахманом и А. Палмером до значения социокультурного явления. Коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции общепризнанными ее составляющими считаются: лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография), прагматический (успешное достижение коммуникативной цели), компенсаторный (умение выходить из трудного положения при дефиците языковых средств за счет использования других, например, синонимов, антонимов, аналогий, метафор и т.д.), а также дискурсивный, социокультурный и стратегический компоненты [2; 3].

Последние три компетенции – социокультурная, дискурсивная и стратегическая – выглядят общезначимыми. Социокультурная компетенция, как усвоение экстралингвистической информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, предусматривает готовность и способность к ведению диалога, знание социального и культурного контекста, в котором функционирует языковая личность. Дискурсивная коммуникация характеризуется способностью воспринимать и порождать речевые сооб-

щения, адекватные прагматическому контексту. Стратегическая компетенция предполагает овладение системой знаний о том, как дискурсивное пространство может изучаться и использоваться [4; с. 12].

В русле понимания указанных коммуникативных компетенций уже ведутся исследования: так, лингвисты рассматривают дискурсивные компетенции как способность субъекта коммуникации идентифицировать свою систему ценностей и демонстрировать ее окружающим; представители социальной философии рассматривают социокультурные коммуникативные компетенции как продукт культурного освоения человеком своей роли, своих возможностей в обществе; в психологии и менеджменте вопросы компетенции актуализируются в связи с вопросами профессиональной деятельности и в практике принятия организационно-управленческих решений. Дж. Равен справедливо отмечает, что компетентность человека зависит не только от его способностей, но в большей степени – от общества. Мы живем в «управляемом» обществе, а для формирования профессиональной и гражданской компетентности личности нужна в первую очередь «развивающая среда», т.е. мотивационная среда, побуждающая людей к инициативе, к поиску ценностных ориентиров, стремлению к лидерству, желанию и умению работать в сотрудничестве с другими [6; с. 28]. Трудно не согласиться с рассуждениями английского теоретика, высказанными тридцать лет назад и по-прежнему актуальными.

Каков герменевтический аспект коммуникативных компетенций современного студента? На первый взгляд ответ кажется ясным: студент должен владеть терминологией и методологией в горизонте будущей профессии, уметь принимать решения и уметь быть в команде. В повседневной коммуникации все выглядит намного сложнее, т.к. ни одна интеракция не повторяется «один к одному», студент всегда погружен в контекст новых условий.

В процессе коммуникативного взаимодействия между студентами реализуется не просто их лингвистическая активность, но и выстраиваются межличностные связи, воспроизводимые в группе, на аудиторных занятиях и во внеучебное время. Необходимость учитывать герменевтический контекст коммуникации, в которой протекает процесс освоения новых знаний и выстраивается межличностное общение, во многом вызвана смещением ценностей в современном информационно-сетевом обществе: от труда и капитала – к информации и знанию. Много веков знания векторно передавались от учителя к ученику. Сегодня, погруженный в интенсивные информационные потоки, студент может найти нужные ему сведения в самых разных источниках, помимо преподавателя. Герменевтический аспект получения информации заключается в том, что студент не должен слепо верить любой информации или «заглатывать» целиком новый материал. Вызовы современности с их беспрецедентными вихрями данных, во-первых, заставляют молодого человека подвергать конструктивно-критической оценке новые сведения, стремиться приблизиться к их достоверности; во-вторых, погружаясь в новую информацию, студент должен понимать социально-культурный контекст, в котором эта информация зародилась; в-третьих, он должен воспринимать полученные сведения не как единожды данные, а всегда на новом витке своего мироощущения и миропонимания.

В самом общем виде можно обнаружить, как минимум, три различных уровня герменевтического контекста реализации коммуникативных компетенций студента, и все они обусловлены динамизмом потоков информации: 1) контекст, связанный с описанием представления о содержании компетенции; 2) контекст, связанный с оценкой достоверности полученной информации; 3) контекст, выражающий предположение о том, как надо понимать данную информацию, чтобы оказаться «включенным» в сложившуюся ситуацию. В данном случае понимание означает не только результат преодоления хотя бы частичного непонимания. Герменевтический аспект коммуникативных компетенций означает: «понять» – значит выявить ситуационную логику, определяемую полнотой информации и интерактивным поведением самих участников коммуникации.

Таким образом, знание, которое получает студент, помогает ему создать способность действия, выступает в роли предпосылки действия. Компетенция представляет собой знание, обработанное для целей использования. Поэтому в личностном мире студента знание отражает статический структурный аспект, а компетенция – процессуальный аспект деятельности и коммуникации. Знание отвечает на вопрос «что?», компетенция – на вопрос «как?», коммуникативная компетенция – на вопрос «как взаимодействовать с другим?», а герменевтический настрой помогает субъекту коммуникации определиться с вопросом «как понять другого/другое?».

Понимание, в отличие от некритического принятия или старательного заучивания поможет студенту развивать способность эффективно использовать навыки поиска, обработки и применения сведений в информационно-коммуникативном пространстве, не только в сфере своей будущей профессии, но и в повседневной жизни.

## Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Научное обеспечение государственных образовательных стандартов третьего поколения // Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. Челябинск, 2007. С. 44-47.
2. Клюкина Е.В., Фролова М.П. Дебаты как стратегия, развивающая коммуникативную компетенцию и критическое мышление // Английский язык в ВУЗе: современные тенденции в методике преподавания: Сб. ст. IV межвуз. конф. М.: МГУ, 2016. С. 68-73.
3. Мельник Ю.А. Проблемная ситуация: формируем коммуникативную компетенцию // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во «Омская юридическая академия», 2018. С. 91-94.
4. Михайлова Е.Е. Особенности коммуникативных компетенций в информационном обществе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2011. № 3-4. С. 4-14.
5. Михайлова Е.Е., Рубцова Н.Е. Компетентный подход в системе подготовки организационных психологов // Профессиональные компетенции психолога: Теоретические и эмпирические подходы: Межвузов. сб. науч. тр. / под ред. проф. Е.А. Евстифеевой. Тверь: ТГТУ, 2008. С. 11-14.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Изд. 2-е. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

УДК 159.9

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**А.В. Морозов**

д.пс.н., профессор, главный научный сотрудник ИУО РАО  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматривается инновационность профессиональной деятельности современного педагога высшей школы, творческое мышление как проявление творческого потенциала преподавателя, его креативности, проявляющейся в мастерстве и профессионализме, развитии его профессионально-важных качеств, самореализации и саморазвитии личности как субъекта образовательного процесса.

**Ключевые слова:** творческое мышление, инновационность, профессиональная деятельность, творческий потенциал личности, педагог высшей школы, профессионально-важные качества, самореализация, саморазвитие, субъекты образовательного процесса, креативность.

Творческий потенциал педагога выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, характеризующим собой сплав знаний и умений, личностных и профессиональных качеств и способностей преподавателя, направленных на создание субъективно и объективно нового в педагогической практике. В структуре творческого потенциала существует внутреннее единство всех его компонентов, а сбалансированность их и полнота представленности личностных и профессиональных свойств и качеств может придать педагогу дополнительную силу, обеспечить ему способность выступать в роли субъекта творческой педагогической деятельности.

Педагогу, вступившему в инновационную деятельность, необходимо осознать себя, прежде всего, как творца педагогического процесса. Если этого нет, то педагог может быть хорошим исполнителем, но вряд ли поднимется до уровня творчества, а творчество, в свою очередь, предполагает высокий уровень самостоятельности во всех аспектах деятельности – от целеполагания до оценки результатов. Педагогу важно осознать сущность, значение и задачи собственной творческой педагогической деятельности, её цели, уметь постоянно соотносить текущие педагогические задачи с перспективными.

В этом процессе современному педагогу высшей школы никак не обойтись без творческого мышления, являющегося проявлением и одной из фундаментальных составляющих творческого потенциала преподавателя [2; 3].

Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации, а мотивация рождается и поддерживается захватившей педагога идеей. При наличии педагогической идеи, неизбежно начинается поиск путей её осуществления, но они могут быть найдены только в русле инновационной деятельности педагога. Собственная творческая педагогическая идея может родиться в результате длительных педагогических наблюдений, опыта, знания теории. На основе её разрабатывается индиви-

дуальная педагогическая концепция, необходимая каждому творчески работающему педагогу. Педагогическое творчество проявляется не только в выработке новых инновационных приёмов обучения и воспитания, но и в проектировании учебного материала, моделировании воспитательного процесса [9; 12].

Исследование проблемы формирования и совершенствования профессионального мастерства и творческой деятельности современного педагога основывается на следующих исходных положениях: понятие мастерства как наиболее высокого уровня профессиональной деятельности педагога, важнейшим компонентом которой является реализация творческого потенциала личности; наличие совокупности факторов, влияющих на сформированность у педагога высокого уровня профессионализма; положение о том, что при достаточно высоком уровне работы педагогов-мастеров наблюдается избирательное отношение к отдельным сторонам их деятельности: к организации решения задач, использованию информационных и коммуникационных технологий, применению активных форм и методов обучения и др.; наличие этапов профессионального становления педагога (вхождение в профессию – формирование индивидуального стиля деятельности – профессиональная зрелость) [7; 8].

Успешность инновационного поведения педагога во многом зависит от освоения определённого уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой. Процесс формирования креативности будущего педагога состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путём подражания образцам творческого поведения [6]. Наличие такой подражательной способности обеспечивает лёгкость вхождения в педагогическую деятельность, повышает уровень её освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека.

Подготовка педагога к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование инновационной готовности к восприятию новшества; обучение умениям действовать по-новому.

Креативность, как глубинное свойство, выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [5], поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определённый комплекс условий микросреды.

Одна из важнейших тенденций инновационной подготовки педагога высшей школы в системе современного российского образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности обучаемых и руководства ею. В практике вузовского образования осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, открытости педагога культуре и обществу, введение полифонии педагогической деятельности. Диалогизм, полифония выступают как структурообразующие начала инновационной педагогической деятельности.

Педагогу высшей школы должно быть присуще глубокое соответствие между словом и делом. Когда безответственно относящийся к своим обязанностям педагог, даже весьма грамотно, излагает существо какой-либо актуальной и практически-значимой проблемы, беседует о чём-либо важном, он может породить у обучаемых скептицизм, утрату веры в значение высоких слов и способствовать их общественной пассивности.

Существенный вклад в мастерство педагога вносит исследовательский подход к проблеме и включение обучаемых в процесс активного размышления. Манера изложения, когда педагог идёт как бы рядом с обучаемыми и чуть-чуть впереди, предоставляя им возможность предвосхищать ход аргументации, создаёт эффект соучастия, повышает их уверенность в себе и укрепляет мотивацию к усвоению знаний. Указанный способ изложения базируется на доверии к самостоятельному мышлению обучаемых, стимулирует умственную деятельность, а не только нагружает их память. Действенность такого приёма подачи материала усиливает использование персонифицированной формы, когда лектор преподносит информацию не только как общепризнанную в науке, но и как достояние своего личного научного опыта. Такой способ изложения сближает, облегчает общение, способствует налаживанию эмоциональных контактов с аудиторией.

Установлению непосредственного контакта с аудиторией содействует интерактивная манера изложения материала и доброжелательное отношение к вопросам, задаваемым непосредственно в ходе занятия. Превращая ответы на вопросы во взаимный обмен мнениями, педагог может активизировать интерес аудитории и, тем самым, облегчить усвоение знаний. К сожалению, отсутствие интерактивности на занятиях затрудняет психологический контакт, поскольку обучаемые усиленно конспектируют изла-

гаемые педагогом сведения, даже не пытаясь их понять, а педагог видит перед собой строчащих «роботов», с которыми невозможно установить эмоциональный контакт. Когда студент получает перед началом лекции её конспект, педагог имеет достаточно времени для ответов на вопросы, что повышает активность обучаемых и позволяет сохранить интерактивное общение на занятии.

Успешная коммуникативная деятельность педагога высшей школы обеспечивает оптимальное педагогическое общение, неотъемлемой частью которого является умение педагога владеть педагогической техникой, а именно всеми вербальными и невербальными средствами общения с обучающимися. Введение в курсы педагогического мастерства проблем невербального взаимодействия создало предпосылки для развития у преподавателей способности к осуществлению оптимального педагогического общения и совершенного употребления различных форм, методов и приёмов невербальной педагогической техники [7].

Педагог, по роду своей деятельности, неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей и до определённой степени – в роли корректора их ошибок. Это выдвигает повышенные требования к его личностным качествам и пониманию сути своей профессиональной деятельности, а суть эта очень проста – не решать за другого человека любого возраста его проблему, а решать эту проблему вместе с ним, укрепляя его веру в свои силы, свои возможности, в самого себя.

Работа в системе высшего образования предъявляет очень высокие требования к уму педагога, к его кругозору и эрудиции. Педагогу высшей школы недостаточно только природной силы ума – ему необходим большой запас знаний, а также высота и разносторонняя культура мысли. У педагога вырабатывается способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, его наличный запас знаний находится в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как основная интеллектуальная деятельность педагога заключается в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о рассматриваемой проблеме. От уровня развития и глубины ума человека зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов и отношений. Именно ум даёт возможность осознать границы своей профессиональной компетенции, пробуждает стремление познать самого себя и других людей, даёт возможность понимать и уважать уникальную сущность каждого (любого) человека.

Таким образом, высокий профессиональный уровень современного педагога включает безусловное знание психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности [1; 11].

В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. Чрезвычайно много работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углублённое изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать целостную личность. Большинство имеющихся методик также направлено на диагностику отдельных черт или их комплексов [4]. Постановка в форме наблюдения одного свойства личности позволяет более глубоко и подробно проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результат работы. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально-важных качеств личности. Для каждого вида деятельности набор профессионально-важных качеств может быть достаточно специфичен. Усиленное внимание к определённому качеству личности позволяет разрабатывать практические рекомендации по учёту, коррекции и целенаправленному формированию данного свойства в профессиональной деятельности.

Работы данного направления часто являются составными частями комплексного исследования, имеющего целью рассмотреть целостный комплекс профессионально-важных качеств, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности. Здесь прослеживается попытка преодолеть аналитический подход, и перейти на уровень изучения целостной личности. Таким образом, указанное направление исследований нельзя жёстко отграничивать от второго направления, несколько утратившего популярность в нашей стране в последнее десятилетие – от изучения целостной личности в профессиональной деятельности.

Каждое занятие для педагога высшей школы – это повод к реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учётом интересов обучающихся. Осмысливаются результаты занятия,

осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

Педагог, идущий по такому пути, – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Формирование личности педагога во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Личность каждого педагога отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень её реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность педагога, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения [6; 10].

Творчески относящийся к своему делу педагог видит в обучаемом не только (и не столько) объект воздействия, сколько партнёра, союзника по творческому процессу. Он воспринимает обучающегося как личность в педагогическом процессе, проявляя глубоко индивидуальный подход к человеку, как субъекту воспитания.

Для того, чтобы сделать обучаемого партнёром педагога по творчеству, помимо уважения и веры в его силы и возможности, умения встать на позицию учащегося, почувствовать его трудности и радости, что, естественно, должно найти выражение во всём стиле взаимоотношений педагога с обучаемым, очень важна установка на организацию творческой деятельности обучающегося.

#### **Библиографический список**

1. Батаршев А.В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 92-99.
2. Кашапов М.М. Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности преподавателя // В сборнике: Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии // Материалы Международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. М.: Перо, 2017. С. 327-332.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. М.: Инфра-М, 2017. 436с.
4. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. Монография. М.: ИГУ-МО, 2001. 80 с.
5. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3. С. 73-76.
6. Морозов А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке // В сборнике: Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань: КФУ, 2016. С. 173-187.
7. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования // Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М.: РАО, 2004.
8. Променашева Т.В. Проблема профессионального развития педагога в условиях реализации ФГОС // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2017. № 6. С. 25-28.
9. Сиденко Е.А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 5-24.
10. Слостёнин В.А., Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. С. 3-19.
11. Федосеева И.А., Малиновская М.П. Образ учителя в системе современного образования // Гуманизация образования. 2014. № 5. С. 6-13.
12. Фоменко С.Л. Процесс освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 27-31.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Е.Ф. Нестер**

ст.преп. кафедры психологии БарГУ  
Республика Беларусь, Барановичи

**О.С. Кононович**

студент БарГУ  
Республика Беларусь, Барановичи

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи вербальной креативности и стилей мышления у студентов педагогических специальностей.

**Ключевые слова:** креативность, вербальная креативность, вербальная оригинальность, вербальная беглость, вербальная гибкость, стиль мышления.

Современные реалии диктуют нам необходимость развивать у подрастающего поколения способности самостоятельно и адекватно действовать в новых, нестандартных ситуациях, в постоянно меняющихся запросах общества.

Успешность и востребованность молодых специалистов педагогических специальностей напрямую зависит от их творческих возможностей, нестандартности мышления и способности по-новому решать вновь и вновь возникающие вопросы.

Зачастую понятие «креативность» трактуется как общая, универсальная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности, способствующая порождению необычных идей, нахождению оригинальных решений, уходу от традиционных схем мышления.

Понятие «вербальная креативность» в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в широком и узком смыслах. Так, в широком смысле – это словесное творчество личности, а в более узком смысле – способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т.д.). Кроме того, вербальную креативность, рассматривают и как один из видов общей креативности личности [2].

Под стилем мышления А. К. Белоусова понимает индивидуально-своеобразный абрис функций, соотношение которых является характерным для человека в процессах вписывания, систематизации новых знаний, информации, производства и развития новообразований, обеспечивая динамику, избирательность и направленность мыслительной деятельности человека. Выделяя при этом четыре направления в развитии стилей мышления, подчеркивающих преобладание какой-то определенной функции. Инициативный стиль связан с доминированием функции генерации. Он характеризуется направленным поиском противоречий, обнаружением проблем и проявляется в способности выдвигать различные предположения, гипотезы и соотносится с теоретическим мышлением. Критический стиль связан с доминированием селективной функции, или отбора и оценки информации. Здесь на первый план выходит оценочная деятельность человека, при этом критика, отсеивание идей, гипотез опережают процессы их продуцирования. Управленческий стиль мышления определяется преобладанием функции смыслопередачи, которая необходима, чтобы объединить людей вокруг определенного дела, а также, чтобы выбрать общую гипотезу, цель деятельности. Для людей, обладающих данным стилем, характерно стремление координировать деятельность других. Для практического стиля характерно преобладание функции реализации, то есть воплощения выработанных и отобранных идей на практике. В данном случае можно говорить о том, что мысль воплощается в действии [1].

Цель нашего исследования – установить взаимосвязь вербальной креативности и стилей мышления у студентов педагогических специальностей. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 34 обучающихся первых курсов специальностей «Современные иностранные языки» и «Физическая культура». В качестве диагностического инструментария мы использовали вербальную батарею теста креативности Е. Торренса, методику исследования стиля мышления А. К. Белоусовой. Для выявления взаимосвязи вербальной креативности и стилей мышления студентов педагогических специальностей полученные результаты



были подвергнуты статистической обработке данных. С этой целью нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования было установлено, что разброс показателя «вербальная креативность» данной выборки лежит в пределах от «очень низкого» до «нормального» уровня. У 23,5% респондентов этот показатель в пределах нормы, у 32,4% – несколько ниже нормы, у 26,5% – ниже нормы, у 17,6% – очень низкий уровень. Не было выявлено ни одного опрошенного с уровнем вербальной креативности выше нормы, а средний балл по выборке равен 36, что является показателем «несколько ниже нормы». Полученные результаты указывают на необходимость мероприятий, направленных на развитие вербальной креативности, так как она является достаточно чувствительной к развивающим воздействиям. Показатель «вербальная беглость», отражающий способность человека предлагать большое количество идей в вербальной форме, у 17,6% опрошенных находится в пределах нормы, у 23,5% – несколько ниже нормы, 41,3% – ниже нормы, у 17,6% – очень низкий. Таким образом, мы видим, что среднее количество идей, которые испытуемые предлагали за отведенное время, ниже нормального показателя. Показатель «беглость» связан с различными мыслительными процессами, такими как: способность устанавливать причинно-следственные связи, чувствительность к недостающей информации и др. Показатель «вербальная гибкость», отражающий способность человека генерировать разнообразные идеи, подходить к проблеме с разных сторон, находить различные стратегии решения, у 14,7% испытуемых находится в пределах нормы, у 20,6% выражен несколько ниже нормы, у 29,4% – ниже нормы, у 35,3% – очень низкое значение. Испытуемые в своих ответах использовали небольшое количество категорий. Это может быть следствием ригидного способа мышления, недостатка опыта, ограниченной интеллектуальной энергии и низкой мотивации.

Уровень показателя «вербальная оригинальность» у испытуемых заметно выше. Так, у 2,9% – выше нормы, у 32,4% – нормальное значение, у 38,2% – несколько ниже нормы, у 26,5% – ниже нормы. Этот показатель отражает способность человека предлагать идеи, отличные от очевидных, общепринятых и банальных.

В результате исследования стилей мышления было выявлено что, у 50% испытуемых доминирующим является практический стиль. Они предпочитают реализовывать полученные знания и идеи, выдвинутые другими, на практике. У 26,6% опрошенных студентов был выявлен управленческий стиль мышления, что позволяет им координировать действия других при решении проблем. Функция селекции, или критический стиль, доминирует у 5,9% опрошенных. Для них характерно пристрастное оценивание получаемой информации, выдвигаемых идей и гипотез, как своих, так и чужих. У 2,9% был выявлен инициативный стиль. Очевидно, что способность к генерированию идей и чувствительность к проблемам не слишком развиты среди опрошенных обучающихся. У 11,7% респондентов выявлен двойной стиль мышления (5,9% – критическо-практический, 2,9% – критическо-управленческий, 2,9% – управленческо-практический). У 2,9% опрошенных доминирующими оказались сразу три стиля: инициативный, критический и практический. Используя метод ранговой корреляции Спирмена, мы проанализировали взаимосвязь стиля мышления и креативности в юношеском возрасте. Была установлена прямая, умеренная, статистически значимая взаимосвязь между показателем «вербальная оригинальность» и управленческим стилем мышления ( $r_s = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что испытуемые с управленческим стилем мышления давали более оригинальные ответы. В основе управленческого стиля мышления лежит функция смыслопередачи, направленная на других людей, связанная со смыслом деятельности. Это предполагает развитую способность анализировать факты и находить наиболее продуктивные способы решения проблем. Юноши и девушки с управленческим стилем мышления отличаются гибкостью, отсутствием стереотипов. Они обладают большим запасом интеллектуальной энергии, что позволяет им воздерживаться от выдвижения первого пришедшего в голову ответа, который зачастую бывает простым и стандартным. Других значимых корреляций между стилями мышления и показателями вербальной креативности выявлено не было. Возможно, это связано с тем, что мы исследовали только вербальную креативность испытуемых. Помимо этого, такой результат может быть связан с небольшим объемом выборки.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о том, что вербальная креативность у студентов первого курса педагогических специальностей, принимавших участие в исследовании, еще недостаточно развита. Разброс показателя лежит в пределах от нормального до очень низкого. Это говорит о том, что у большинства испытуемых небольшой запас креативной энергии, они, зачастую, мыслят шаблонами. У представителей данной выборки доминирует практический стиль мышления, что обнаруживает склонность к логической, методичной, тщательной манере решения проблем,

склонности к выработке подробного плана, сбору объективных фактов. В ходе исследования установлена значимая взаимосвязь между показателем «вербальная оригинальность» и управленческим стилем мышления.

### **Библиографический список**

1. Белоусова А.К. Стилль мышления: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2008. 106 с.
2. Шило Т.Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников // Человек и образование. 2014. № 2 С 157.

УДК 159.99

## **РИГИДНОСТЬ ПРИ РЕШЕНИИ ИНСАЙТНЫХ ЗАДАЧ ПАЦИЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПАТТЕРНАМИ**

**О.В. Павлищак**

аспирант кафедры общей психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается когнитивная ригидность как ключевой симптом большинства психических заболеваний. На материале решения инсайтных задач раскрываются особенности проявления ригидности мышления пациентов с различными патопсихологическими паттернами: время решения, уровень подсказок, которыми пользуется пациент при решении, эффективность решения определенных типов задач.

**Ключевые слова:** когнитивная ригидность, инсайтная задача, решение инсайтных задач, патопсихологические паттерны.

Проблема когнитивной ригидности обнаруживает себя в трудах психологов разных направлений - медицинской психологии, общей, педагогической, когнитивной и т.д. Ригидность описывалась с разных позиций: так К. Гольдштейн под ригидностью понимает проявление привязанности к рутинному способу действия, Х. Вернер рассматривает ее как недостаточную вариабельность реакций, Р. Кеттэл – как невозможность сменить установку, Л.С. Выготский видит ригидность в конкретности мышления [1], М.А. Холодная рассматривает ригидность в контексте когнитивного стиля, относящегося к познавательному контролю, и определяет ее как степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта [5]. Б.В. Зейгарник выделяла ригидность (инертность) мышления как характеристику его динамики, характерную для больных с эпилепсией, последствиями ЧМТ, олигофренов. Больным сложно менять избранный способ выполнения работы, а также изменять ход своих суждений и переключаться с одного вида деятельности на другой [3]. Наиболее яркое выражение ригидности можно наблюдать при решении инсайтных задач, в которых искусственно созданная фиксированность мешает переструктурированию первичной репрезентации и, тем самым, нахождению инсайтного решения (внезапного для решателя переструктурирования репрезентации).

Родство такой фиксированности и инсайтного решения было отмечено еще К. Дункером [2]. Тем не менее, данные явления чаще всего исследуются отдельно. Существует ряд работ, посвященных фиксированности и трудности решения мыслительных и когнитивных задач (А.С. и Е.Х. Лачинсы, Х.Г. Бирч и Х.С. Рабинович, Д. Канеман и др.) и работы, посвященные исследованию инсайта, в которых проблема фиксированности практически игнорируется (О.К. Тихомиров) [4,7,8,9].

Ригидность исключает возможность успешной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды и нахождения человеком решений для широкого диапазона жизненных проблем, приводящих его к их благоприятному разрешению. Ригидное реагирование как устойчивая личностная характеристика мешает формированию психического гомеостаза в ситуации изменения внешней среды. Это происходит за счёт фиксации человека на поведенческих стратегиях неэффективных в новых реалиях. В силу своей сложности и глубины проблема когнитивной ригидности до сих пор не теряет своей актуальности и продолжает привлекать к себе внимание исследователей [6].

В представленном исследовании когнитивная ригидность понимается как трудность в переключении на что-либо новое, неспособность изменять способ реагирования при новых условиях, и рассматривается в качестве одной из главных причин социальной дезадаптации и ключевого симптома боль-

шинства психических заболеваний. Данное исследование стоит на стыке медицинской и когнитивной психологии, что дает возможность более развернуто рассматривать проблему ригидности. Изучение особенностей преодоления ригидности мышления при решении инсайтных задач у больных с разной выраженностью психопатологической симптоматики и с различными особенностями состояния когнитивных функций внесет свой вклад в понимание сути явления, которое снижает уровень адаптации у здоровых людей, а у пациентов психиатрических клиник может быть одним из главных симптомов целого ряда заболеваний.

Таким образом, целью данной работы является изучение особенностей преодоления ригидности мышления при решении инсайтных задач у психически больных. Под особенностями понимаются такие зависимые переменные эксперимента как время решения каждой из задач, количество встреч с испытуемым для прохождения тренинга, а также тип использованных подсказок. Предполагалось, что пациенты с различными психопатологическими паттернами имеют различия в решении инсайтных задач.

В эксперименте принимали участие пациенты психотерапевтического отделения с различной выраженностью психопатологической симптоматики. Исследовательская работа представлена в виде когнитивного тренинга, рассчитанного на четыре-шесть индивидуальных встреч с пациентом (в зависимости от выраженности психопатологической симптоматики и особенностей состояния его когнитивных функций). В качестве оценки эффективности когнитивного тренинга используется замер динамики состояния когнитивных функций пациентов (MMSE), диагностика когнитивного стиля гибкость/ригидность когнитивного контроля (тест Струпа: показатель ригидности-гибкости).

Анализ анкетных данных испытуемых выявил отрицательное влияние заболевания на субъективную выраженность симптомов у пациента: с увеличением длительности заболевания значительно повышаются показатели практически всех патопсихологических паттернов поведения (шкалы по MMSE: соматизация 0,7, навязчивости 0,7, сенситивность 0,6, депрессия 0,5, тревожность 0,8, враждебность 0,6, фобия 0,7 при  $p < 0,05$ ).

Общий корреляционный анализ выявил значимые положительные связи между высокими показателями ригидности и соматизацией ( $n = 0,50$  при  $p < 0,05$ ), а также между ригидностью и психотизмом ( $n = 0,53$  при  $p < 0,05$ ). Рассмотрим особенности решения инсайтных задач пациентами с данными выраженными шкалами симптоматического опросника.

Результаты исследования выявили, что чем более выражен у пациента паттерн «соматизация», тем большее количество встреч было посвящено прохождению тренинга ( $n = 0,49$  при  $p < 0,05$ ). Нарушения, называемые соматизацией, отражают дистресс, возникающий из ощущения телесной дисфункции. Пациенты с ярко выраженной соматизацией часто отвлекаются на составляющую своего физического самочувствия, предъявляют жалобы, фиксированные на кардиоваскулярной, гастроинтестинальной, респираторной и других системах, как правило, такие пациенты более утомляемы, что не позволяет им длительное время находиться в состоянии напряженной работы когнитивных систем. Значимых связей с временем решения различных по формату инсайтных задач, а также с типом используемых к ним подсказок, обнаружено не было. Показатели шкалы "психотизм" симптоматического опросника положительно коррелируют с временем решения образных инсайтных задач. Так, для лиц с избегающим, шизоидным стилем жизни, предпочитающих межличностную изоляцию ригидность мышления в ситуации когнитивного тренинга в большей степени будет проявляться при решении образных инсайтных задач ( $n = 0,70$  при  $p < 0,05$ ).

При отсутствии значимой динамики диапазонов, обозначенных методикой, наблюдается значимая положительная динамика суммарного балла методики MMSE ( $p < 0,05$ ), что говорит все же о положительном влиянии разработанного когнитивного тренинга на состояние когнитивных функций в целом. В свою очередь, по данным исследования, показатель состояния когнитивных функций значимо и отрицательно связан с показателем ригидности контроля ( $n = -0,5$ ,  $p < 0,05$ ), что косвенно указывает на возможность положительного влияния данного когнитивного тренинга и на преодоление ригидности мышления его участников (через улучшение общего состояния когнитивных функций). О том, что данный тренинг будет наиболее эффективен для людей более зрелого возраста говорят такие показатели как положительная связь возраста с коэффициентом ригидности/гибкости ( $n = 0,6$  при  $p < 0,05$ ), а также с суммарными оценками когнитивной дисфункции ( $n = 0,7$  при  $p < 0,05$ ).

Таким образом, результаты исследования выявляют положительное влияние преодоления ригидности мышления на общее состояние когнитивных функций. На основе результатов данного исследования могут рассматриваться возможности эффективного проведения коррекционных мероприятий с подбором определенного вида задач для лиц с конкретными синдромами: наиболее эффективным по-

добный когнитивный тренинг в первую очередь будет для пациентов с выраженными значениями по таким шкалам симптоматического опросника как "соматизация" и "психотизм", для последних, в целях повышения эффективности когнитивного тренинга, следует подбирать инсайтные задачи образного формата.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 18-313-00123

#### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сб. переводов с нем. и англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс. - 1965. - С. 199-221.
3. Зейгарник Б. В. Патология мышления. - М., 2000. - с. 459.
4. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.:1984. - 272 с
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 384 с.
6. Яшин А.А. Когнитивная ригидность как фактор недостаточной успешности // Психология и Психотехника. - 2015. - № 11. - С. 1146 - 1157.
7. Birch H. G., Rabinowitz H. S. The negative effect of previous experience on productive thinking // Journal of experimental psychology. - 1951. - Т. 41. - №. 2. - С. 121.
8. Kahneman, D., Tversky, A. Choices, values, and frames // American psychologist, 1984, V.39 (4). - 341 p.
9. Luchins A. S., Luchins E. H. New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving // The Journal of General Psychology. - 1950. - Т. 42. - №. 2. - С. 279-297.

УДК 159.99

#### **СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

**Т.М. Панкратова**

к.п.с.н., доцент кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики системы компонентов профессиональной компетентности социальных работников в ходе профессионализации. Выявлены различия в структуре взаимосвязей интерактивной направленности, коммуникативной толерантности и коммуникативных ориентаций социальных работников на разных этапах освоения профессии.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность социального работника, интерактивная направленность профессионала, коммуникативная толерантность, коммуникативные ориентации, структура компонентов профессиональной компетентности.

В современной России все большую значимость приобретают профессии, связанные с социальной и социально-психологической помощью населению. Государственная поддержка граждан в этой сфере выражается в повсеместном функционировании Комплексных центров социального обслуживания населения (КЦСОН), социальные работники и психологи которых обеспечивают защиту и поддержку граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Ежедневно социальные работники взаимодействуют с огромным количеством людей, которые не всегда проявляют к ним дружелюбие и благосклонность, в этом смысле выполнение профессиональных обязанностей работниками социальной сферы связано с определенными факторами риска с точки зрения сохранения психического, а иногда и физического здоровья профессионала. Надолго в данной профессиональной сфере остаются люди с определенными личностными свойствами и установками, среди которых склонность к просоциальному поведению и альтруизм являются необходимыми факторами для формирования и развития профессиональных компетенций. Социальные работники - это те, кто заботится о людях, стремится сделать лучше их жизнь, кто разделяет с ними печали и заботы, проблемы и несчастья, кто умеет сострадать и помогать [3].

Главный инструмент социального работника - это общение, именно в процессе общения он узнает проблемы клиента, его запросы и потребности. В процессе коммуникации между людьми часто бывают разногласия, даже если эта коммуникация является деловой. Несомненно, что такие профессиональные

качества личности как коммуникативная толерантность и интерактивная направленность влияют на успешность осуществления профессиональных коммуникаций социального работника. Кроме того, изначальная коммуникативная ориентация личности профессионала также во многом определяет эффективность взаимодействия с клиентами. В.В. Бойко дает следующее определение коммуникативной толерантности: "Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию"[1, с.187]. Однако нужно помнить, что толерантность - это не только терпимость к людям, это и сохранение своей индивидуальности, собственных ценностей [2]. Коммуникативная толерантность зависит от многих факторов, в том числе и от направленности личности. В основе направленности личности лежат ее потребности и мотивы деятельности. Именно от направленности личности зависит то, как человек будет вести себя в обществе, на что ориентироваться в первую очередь и какими нормами руководствоваться. Выделяют следующие виды интерактивной направленности личности: личную (на себя), деловую (на дело) и коллективистскую (на взаимодействие, общение) [4]. Выраженность любой из них существенно отражается на поведении человека.

Вместе с тем, исследований, направленных на изучение динамики системы профессиональной компетентности социальных работников в ходе профессионализации недостаточно, именно поэтому *целью нашего исследования* стало выявление и объяснение специфики структуры компонентов системы профессиональных компетенций социальных работников.

Выборку испытуемых составили 50 социальных работников с разным стажем: со стажем работы до 5 лет - 22 человека; со стажем более 5 лет - 28 человек.

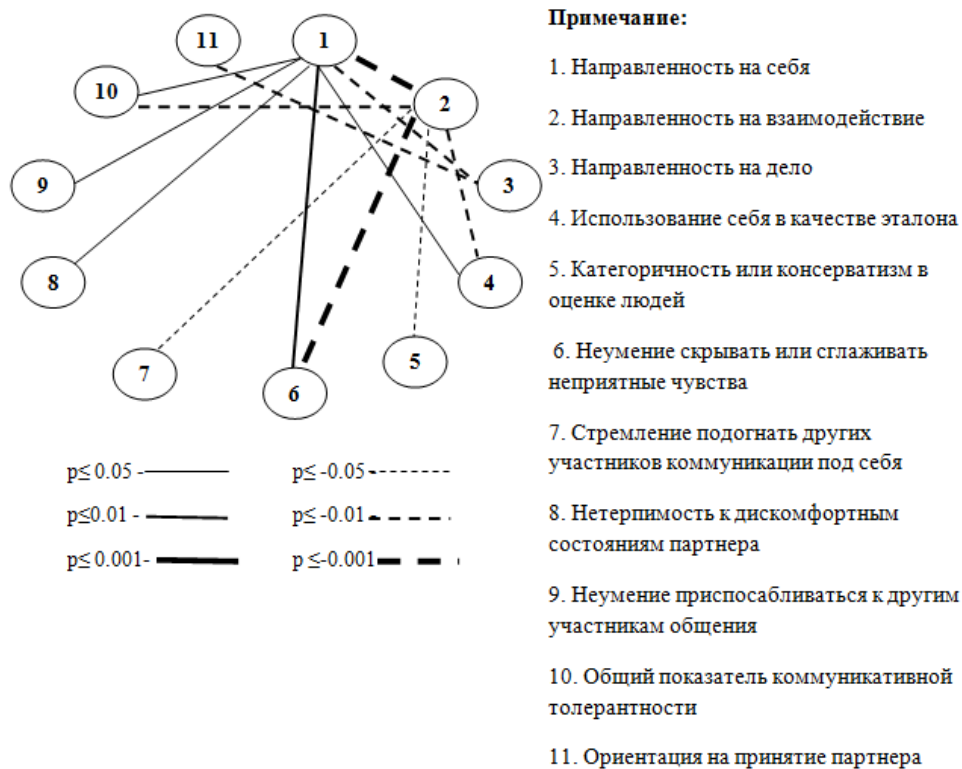
В исследовании были использованы следующие методики и методы: методика Б. Басса "Определение направленности личности"; методика В.В. Бойко "Диагностика коммуникативной толерантности"; методика И.Д. Ладанова и В.А. Уразаевой "Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях"; методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, г-коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

При оценке меры выраженности изучаемых компонентов системы профессиональных компетенций социальных работников были получены эмпирические данные, которые отражают различия средних значений показателей интерактивной направленности, коммуникативной толерантности и мотивационных ориентаций социальных работников с разным стажем профессиональной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о динамике в сторону повышения значений уровня «направленности личности на взаимодействие» у социальных работников в процессе профессионализации. Обнаружены также значимые различия ( $p \leq 0.01$ ) в средних оценках по методике "Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях", а именно по шкале "ориентация на принятие партнера". Средние значения показателей по этой шкале у социальных работников со стажем работы более 5 лет ниже, чем у менее опытных работников. Это может свидетельствовать о том, что профессионалы со стажем, сталкиваясь в работе с клиентами с их иррациональными суждениями, деструктивными установками, негативным взглядом на жизнь, и иногда и несправедливостью, грубостью с их стороны, вырабатывают психологическую защиту от эмоционально дискомфортных переживаний. Более опытные социальные работники не стремятся принимать партнера, соглашаться с ним, так как, возможно, считают себя более компетентными в каких-то ситуациях. Вступая в диалоги и дискуссии с клиентами, и выражая иные, отличные от мнения клиентов, суждения, профессионал может своим неприятием помогать клиенту пересматривать свои взгляды, меняться и развиваться.

Для выявления особенностей структуры профессиональных компетенций социальных работников нами был произведен корреляционный анализ, что позволило представить структуру компонентов системы профессиональных компетенций социальных работников с разным стажем в виде коррелограмм (рис.1, рис.2). Как видно из рисунка 1, у малоопытных социальных работников в структуре профессиональных компетенций преобладают отрицательные связи, значимые связи обнаружены между шестью компонентами. У второй группы испытуемых (стаж более 5 лет) наблюдается иная картина (рис.2). Их структура профессиональных компетенций более полная, она включает в себя одиннадцать компонентов, между которыми выявлены значимые связи. Наибольший вес (6 и 7 связей соответственно) имеют компоненты «направленность личности на себя» и «направленность личности на взаимодействие», что позволяет принять их за базовые компоненты структуры.



**Рисунок 1.** Компоненты структуры профессиональных компетенций первой группы испытуемых (стаж менее 5 лет)



**Рисунок 2.** Компоненты структуры профессиональных компетенций второй группы испытуемых (стаж более 5 лет)

У работников со стажем работы менее 5 лет обнаружена связь между компонентами «направленность на дело» и компонентом "категоричность и консерватизм в оценке людей" ( $p \leq 0.05$ ). У данной группы работников также выявлена связь «ориентации на компромисс» и компонента коммуникативной толерантности "неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства" ( $p \leq 0.05$ ). У второй группы испытуемых (стаж более 5 лет) выявлена связь «направленности на дело» и «ориентацией на принятие партнера по общению» ( $p \leq 0.01$ ). В процессе профессионализации к соработнику приходит понимание, что нельзя принимать безоговорочно своих клиентов, иногда им нужно помочь меняться. Безоговорочное принятие клиента как коммуникативная ориентация может мешать объективно воспринимать

его. Работник социальной сферы является значимым человеком для своего подопечного, а если соцработник будет его во всем поддерживать и полностью принимать, то клиент остановится в развитии, у него не будет необходимости совершенствоваться и двигаться дальше.

Кроме этого, обращает на себя внимание, что в структуре компонентов профессиональных компетенций более опытных соцработников наблюдается конфликт между двумя видами направленности личности, о чем свидетельствует наличие отрицательной связи между «направленностью на себя» и «направленностью на взаимодействие». Этот конфликт можно обозначить как ценностный профессионально-личностный конфликт: с одной стороны, профессионал как личность формирует и развивает свою личностную идентичность (индивидуальную систему мировоззренческих ценностей), с другой стороны – его профессиональные обязанности диктуют ему в целях оптимального взаимодействия ориентироваться на систему ценностей клиентов, которую он далеко не всегда готов принять. Это противоречие может рассматриваться как серьезный фактор профессиональных деформаций социальных работников, поэтому, на наш взгляд, коммуникативная толерантность и адекватные коммуникативные ориентации как важнейшие компоненты системы профессиональной компетентности могут «сгладить» этот конфликт.

В целом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В процессе профессионализации в системе компонентов профессиональных компетенций социальных работников наблюдается динамика, которая проявляется в различиях меры выраженности отдельных компонентов и их структуры.

2. В структуре компонентов профессиональных компетенций социальных работников со стажем более 5 лет базовыми являются компоненты направленности личности.

3. У социальных работников со стажем более 5 лет в структуре взаимосвязей компонентов направленности личности имеет место конфликт между «направленностью на себя» и «направленностью на взаимодействие», что может стать предпосылкой профессиональных деформаций личности.

4. Наличие взаимосвязей в структуре компонентов профессиональных компетенций социальных работников позволяет утверждать, что целенаправленное развитие компонентов коммуникативной толерантности и коммуникативной ориентации в программах профессионального обучения в значительной мере может снизить уровень конфликта интерактивной направленности и предотвратить профессиональную деформацию личности.

### **Библиографический список**

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Филинь, 1996. - 472 с.
2. Журавлева, Н.А. Социально-психологические факторы толерантного отношения к взглядам и мнениям других людей / Н.А. Журавлева // Психологический журнал. - 2017. - №2 (38). - С. 32-42.
3. Кравченко, А. И. Социальная работа: учебник / А. И. Кравченко. - М.: ТК Велби, Издательство Проспект, 2008. - 416 с.
4. Мерлин, В.С. Личность, как предмет психологического исследования / В.С. Мерлин. - М.: Наука, 1988. – 213 с.

УДК 159.99

## **УРОВЕНЬ КОНФЛИКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**А.В. Прудникова**

ассистент кафедры педагогической психологии ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности подросткового возраста, рассмотрены стадии и формы кризиса подросткового возраста, обоснована необходимость изучения конфликтности в подростковом возрасте, представлены результаты исследования конфликтности подростков.

**Ключевые слова:** кризис подросткового возраста, стадии кризиса подросткового возраста, подросток, конфликтность, уровень конфликтности.

Изучение конфликтов в подростковом возрасте представляет интерес, поскольку в научной литературе подростковый возраст характеризуют как переходный, переломный, кризисный период в жизни

человека. Проблеме подросткового возраста посвящено множество научных работ психологов, педагогов, но вместе с тем, по мнению А.Я. Анцупова, конфликты в образовательном учреждении изучены недостаточно глубоко, поскольку нет целостного представления об особенностях протекания и причинах возникновения конфликтов в педагогическом взаимодействии [1].

В начале подросткового возраста происходит бурный физический рост, значительно изменяется костно-мышечная система, происходят изменения в гормональной системе, кровеносной и дыхательной сферах, подростки, в большинстве своем случаев, становятся неуклюжими, могут появляться непривлекательные черты, они начинают сравнивать себя со сверстниками, находить в себе изъяны, в следствие чего возникают личностные переживания, внутриличностные конфликты. Также необходимо отметить, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является взаимоотношения со сверстниками, связь с родителями ослабевает, подростки стремятся к независимости, в связи с этим могут возникать межличностные конфликты как между родителем и подростком (на фоне недопонимания), так и между сверстниками (конфликт лидерства, половые конфликты).

Н.В. Нижегородцева выделяет три стадии кризиса подросткового возраста [4, с. 207]: 1. Негативная – распад сформированных ранее отношений и способов поведения. 2. Кульминационная – пик проявлений негативной кризисной симптоматики. 3. Посткризисная – период формирования возрастных новообразований, новых отношений и способов поведения.

Также Н.В. Нижегородцева пишет, что подростковый кризис может проходить в двух формах: кризис зависимости и кризис независимости. К симптомам кризиса независимости автор относит упрямство, негативизм, своеволие, отрицательное отношение к требованиям взрослых. Симптомы кризиса зависимости – чрезмерное послушание, зависимость от старших, возврат к интересам, свойственным младшим возрастам [4].

Если говорить о типологии конфликтов в образовательном процессе, то наиболее распространенная и часто используемая в научной литературе классификация педагогических конфликтов принадлежит Г.Л. Воронину, который предложил выделить 10 видов педагогических конфликтов: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родитель, ученик-администратор, учитель-учитель, учитель-родители, учитель-администратор, родители-родители, родители-администраторы, администратор-администратор [3]. Именно в подростковом возрасте подростки активно включены во все виды конфликтов, характерные для детей: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родитель. Как мы писали выше, конфликты между родителями и детьми возникают на почве недопонимания, а также стремлении подростков к независимости, конфликты между сверстниками могут также возникать из-за отсутствия взаимопонимания, им присущи конфликты лидерства, половые конфликты, конфликты между учителем и учеником в большинстве своем случаев, возникают из-за оценки знаний, поскольку подростки особо ранимы в оценивании себя, особенно со стороны взрослых, им может казаться, что их недооценивают, в следствие чего, возникает бурная реакция.

Многие авторы отмечают повышенный уровень тревожности и агрессивности в подростковом возрасте, что сказывается на поведение в конфликтной ситуации, а также выборе стратегии поведения в конфликте. О.В. Брекина в своем исследовании рассмотрела вопрос, который касается взаимосвязи тревожности со стилями поведения в конфликтных ситуациях. Оказалось, что у испытуемых с высоким уровнем тревожности преобладают такие стили поведения в конфликтных ситуациях как компромисс и сотрудничество, как объясняет О.В. Брекина, это связано с их бессознательной потребностью в сохранении собственного эмоционального и психического благополучия, отсутствии дополнительного напряжения, в том числе и соматического характера. У испытуемых с низким уровнем тревожности преобладает сопернический стиль поведения в конфликтных ситуациях. По мнению О.В. Брекиной, в конфликтах они чаще ориентированы на достижение собственных интересов и удовлетворение своих потребностей, на сохранение и «продавливание» своей позиции. Они не ожидают неудач в социальном взаимодействии и не преувеличивают угрозы для себя со стороны внешних факторов. Каждому типу поведения соответствует свой тип проявления агрессивности, преобладающими типами агрессивности являются вербальная и физическая [2].

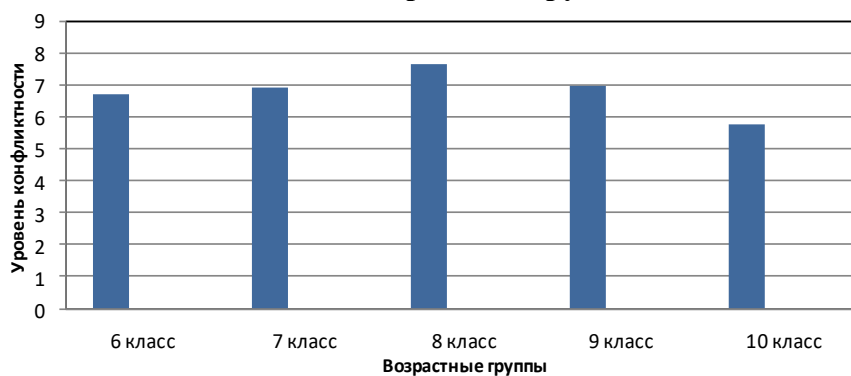
Таким образом, мы можем сказать, что подростковый возраст характеризуется как наиболее конфликтный период в жизни человека. В связи с этим, подросткам необходимо уметь грамотно и конструктивно взаимодействовать в конфликтной ситуации. В рамках нашей работы конфликтность рассматривается как «интегральное свойство индивидуальности, которое аккумулирует его индивидуальные, субъективные и личностные свойства и определяет особенности конфликтного поведения» (Н.В. Нижегородцева, Т.В. Черняева) [5, с.68]. Нами было организовано и проведено исследование психологической



структуры конфликтной компетентности. В качестве методологической основы эмпирического исследования конфликтной компетентности была использована концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [6]. В качестве одного из структурного компонента конфликтной компетентности выступает уровень конфликтности в личностно-мотивационном блоке. Уровень конфликтности мы определили с помощью «Опросник PEN» (Г. и С. Айзенк). В исследовании участвовали подростки 6, 7, 8, 9, 10 классов средней общеобразовательной школы №28 г. Ярославля. Результаты исследования представлены в рисунке 1.

Как мы видим, самый высокий уровень конфликтности у подростков 8 класса, именно в кульминационный период подросткового возраста, учащиеся 8 класса наиболее конфликты, что отражается на их взаимоотношениях с окружающими. Самый низкий уровень конфликтности у учащихся 10 класса, в посткризисный период подросткового кризиса. Скорее всего, к этому возрасту подростки стихийно учатся находить способы выхода из конфликтов, на основе собственного опыта. Таким образом, мы можем сказать, что уровень конфликтности в подростковом возрасте различен, и проявляется он в зависимости от стадии кризиса подросткового возраста. В кульминационной стадии самые высокие показатели уровня конфликтности, в посткризисной стадии – самые низкие, что свидетельствует о том, это период формирования конструктивных способов решения конфликтов на основе собственного опыта.

**Показатели уровня конфликтности подростков разных возрастных групп**



**Рисунок 1.** Уровень конфликтности подростков разных возрастных групп

### Библиографический список

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 208 с.
2. Брекина О.В. Особенности взаимосвязи тревожности, агрессивности и стилей поведения в конфликтных ситуациях у современных подростков [// Конфликтология. 2015. Т.4. С. 198 – 206.
3. Воронин Г. Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 94.
4. Нижегородцева Н.В. Актуальные проблемы конфликтологии образования // Конфликтология. 2010. №3. С. 200 – 213.
5. Черняева Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза : дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 181 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков М.: Наука, 1982. – 183 с.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОКУС-ГРУПП

**О.В. Ракина**

к.пс.н., доцент, заведующая кафедрой  
практической психологии личности и индивидуального консультирования АСУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Представлены результаты фокус-групп студентов направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Дано описание метода «концентрации суждений». Выделены задачи, которые, с точки зрения студентов, необходимо решать для построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут; задачи деятельности; метод «концентрации суждений»; студенты бакалавриата.

Важным составляющим профессионального становления и развития личности является *индивидуальный образовательный маршрут*, определяющий вектор личностного и профессионального развития субъекта. *Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)* определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [1; 4].

В целях изучения представлений об индивидуальном образовательном маршруте нами был проведено исследование с использованием метода «концентрации суждений». В исследовании приняло участие 10 студентов бакалавриата направления подготовки «37.03.01 Психология» и 10 студентов направления подготовки «44.03.01 Педагогическое образование» факультета психологии и педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». *Целью исследования* было определение компонентов, составляющих содержание индивидуального образовательного маршрута, а также выявление задач образовательной деятельности, важных для его формирования и реализации [3]. Полученные результаты позволяют выделить наиболее важные компоненты в структуре ИОМ, выявить компоненты, имеющие инвариативный и индивидуальный характер, а также определить задачи образовательной деятельности, которые необходимо решать для построения и реализации ИОМ. При этом мы исходили из идеи системной универсальной модели специалиста В.Д. Шадриков, 2016), согласно которой выделяются инвариативные (социально-личностные и общепрофессиональные) компетенции, обеспечивающие гибкое поведение выпускника на рынке труда, а также специальные компетенции, необходимые для реализации общепрофессиональных компетенций в конкретной профессии [6].

Эмпирическое исследование осуществлялось в формате фокус-групп. При этом в качестве исследовательского инструментария использовался *метод «концентрации суждений»* (данный метод использовался нами ранее при изучении научно-исследовательских компетенций [2], при этом показал свою эффективность). Данный метод позволяет сформировать проранжированный групповой список компонентов, входящих в структуру индивидуального образовательного маршрута участников исследования, а также определить проранжированный список задач образовательной деятельности. Работа фокус-группы состояла из *четырёх этапов*.

*Первый этап* заключался в формировании списка из 10 качеств, которыми обладает обучающийся с сформированным и реализуемым ИОМ. На этом же этапе осуществлялось ранжирование этих качеств в порядке их значимости для участника исследования, где на первом месте отмечалось качество, наиболее значимое для построения маршрута, на втором – второе по значимости и т.д. После составления списков участникам исследования предлагалось подчеркнуть первые три выделенные качества. На данном этапе работа велась индивидуально.

*Второй этап* заключается в формировании списка из 10 наиболее важных для формирования ИОМ функциональных задач и ранжировании этих задач в порядке значимости, по аналогии с предыдущим этапом работы. После составления списка функциональных задач также необходимо было подчеркнуть первые три их них. На данном этапе работа также велась индивидуально.

*Третий этап работы* заключался в формировании группового списка компонентов ИОМ, при этом каждый испытуемый озвучивал подчеркнутые на первом этапе качества. Ведущие фокус-групп фиксировали данные качества на доске, отмечая совпадения, выясняя при необходимости смысловую нагрузку того или иного качества. Затем подсчитывалось количество выборов по каждому качеству, т.е. частота встречаемости каждого качества по группе. Таким образом, составлялся групповой список выделенных компонентов ИОМ с количеством выборов по группе.

*Четвертый этап работы* заключается в формировании группового списка функциональных задач образовательной деятельности, работа проводилась так же, как и на третьем этапе.

По окончании работы фокус-групп осуществлялся анализ полученных результатов. В каждой фокус-группе были определены как общие (инвариативные, определенные несколькими участниками), так и частные (отмеченные в одном случае) качества и задачи. В рамках данной статьи обратимся к области задач образовательной деятельности, необходимых для ИОМ студентов. Результаты работы фокус-групп представлены в таблице, где в первом столбце дан список наиболее важных задач, проранжированный по количеству выборов. Во втором столбце указана частота встречаемости той или иной задачи в фокус-группе.

Отметим также, что задачи образовательной деятельности были определены исходя из концепции психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова, в соответствии с функциональными блоками системы деятельности: мотивы деятельности (МД); цели деятельности (ЦД); программа деятельности (ПД); информационная основа деятельности (ИОД); принятие решений (ПР); подсистема деятельности-важных качеств специалиста (ДВК); блок контроля и самоконтроля (КиС); блок коррекции результатов деятельности (КРД).

Обобщенные результаты по фокус-группам обоих направлений подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Задачи образовательной деятельности в области реализации индивидуальных образовательных маршрутов (по результатам фокус-групп студентов)**

<b>Задачи образовательной деятельности</b>	<b>Кол-во выборов в группе</b>	<b>Функциональные блоки деятельности</b>
<b>Студенты направления 37.03.01 Психология</b>		
Оптимально распределять свое время.	3	ПР
Иметь возможность и способность запрашивать помощь извне, иметь педагогическую поддержку*.	3	ИОД
Определять и достигать целей своей деятельности	3	ЦД
Раскрывать свой потенциал в деятельности	2	МД
Выбирать наполнение образовательной программы (темы, курсы, содержание, интенсивность)	2	ИОД
Комбинировать оптимальные и эффективные способы выделения главного и запоминания информации.	2	ИОД
Отслеживать динамику своего развития.	1	КиС, КРД
Выбирать содержание заданий.	1	ИОД
Контроль и самоконтроль результатов деятельности	1	КиС
Создать мотивирующую среду обучения*	1	МД
Иметь систему информированности студентов*.	1	ИОД
Иметь возможность свободно выбирать деятельность в рамках обучения*.	1	ПД
Получать обратную связь от преподавателей*.	1	КиС, КРД
Постановка преподавателем целей и задач деятельности*.	1	ЦД
Уметь устанавливать и поддерживать устойчивые взаимоотношения в рамках образовательной деятельности.	1	ДВК
Иметь возможность выбора системы мотивации*.	1	МД
Использовать разнообразные методы обучения.	1	ПД
Иметь возможность общения с профессионалами*.	1	МД
<b>Студенты направления 44.03.01 Педагогическое образование</b>		
Ставить цели и достигать их.	5	ЦД
Заниматься самовоспитанием, саморазвитием, самореализацией, само-	3	МД

совершенствованием.		
Самомотивация	3	МД
Овладеть разными профессиональными функциями.	3	ПД
Иметь качественную учебную базу*.	1	ПД
Выбрать востребованную профессию.	1	ПР
Уметь распределять время.	1	ПР
Оптимально организовывать учебный процесс.	1	ПД
Уметь включаться в профессиональный круг.	1	ДВК
Перенимать опыт по формированию ИОМ.	1	МД
Уметь находить смыслы деятельности.	1	ЦД
Уметь выделять главное.	1	ИОД
Формировать дисциплинированность.	1	ДВК
Решать нестандартные задачи.	1	ПР
Обеспечивать актуальными знаниями*.	1	ИОД

**Примечание.** \* - задача, относящаяся к внешним условиям деятельности

Как видно из таблицы 1, студенты разных направлений подготовки характеризуются особенностями «набора» задач образовательной деятельности, а именно: (1) задачи блока «Мотивы деятельности» – 5 выборов в группе студентов-психологов и 7 выборов в группе студентов-педагогов (всего 12 выборов); (2) задачи блока «Цели деятельности» – 4 и 6 выборов соответственно (10 выборов); (3) задачи блока «Программа деятельности» – 2 и 5 выборов (7 выборов); (4) задачи блока «Информационная основа деятельности» – 9 и 2 выборов (11 выборов); (5) задачи блока «Принятие решений» – 1 и 3 выборов (4 выбора); (6) подсистема деятельностно-важных качеств специалиста – 1 и 2 выборов (3 выбора); (7) блок контроля и самоконтроля – 3 и 0 выборов; (8) блок коррекции результатов деятельности – 2 и 0 выборов. Важно отметить, что в обеих группах задачи постановки целей деятельности являются для студентов наиболее значимыми.

Обращает на себя внимание рассогласование в количестве выборов задач в области принятия решений и информационных задач. Как пишет Ю.Н. Слепко, формирование блока «Принятие решения» у студентов педагогического вуза связано со способами работы с информацией, последнее является основой для осуществления непосредственного выбора [5]. Проведенное Ю.Н. Слепко исследование позволило установить «специфичную связь между блоком принятия решений и информационной основой деятельности на сенсорно-перцептивном уровне. На протяжении всего периода обучения, за исключением второго курса, влияние внешних условий на принятие решений является доминирующим» [5, с. 146]. По данным наших фокус-групп, значимость информационного блока для студентов очевидна, но при этом задачи в области принятия решений (ключевые, по сути, задачи ИОМ) не являются приоритетными и содержательно связаны не только и не столько с построением и реализацией именно образовательного маршрута, сколько с успешностью в обучении, по сути имеют инвариативный характер. Важен еще один момент: в группе студентов-педагогов практически отсутствуют в качестве приоритетных задачи контроля / самоконтроля и коррекции результатов деятельности. Вероятно, эта область задач реализуется не студентами, а преподавателями. Таким образом, данные фокус-групп обозначают ряд проблем в области формирования ИОМ и свидетельствуют о необходимости проведения исследования на более репрезентативной выборке студентов.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Наиболее важными задачами построения и реализации ИОМ являются задачи функционального блока целей деятельности. Наибольшее количество выборов относится к задачам мотивационного, информационного блоков и к блоку целей деятельности.

Наименьший «вес» в структуре задач в области ИОМ имеют задачи, относящиеся к формированию деятельностно-важных качеств специалиста, к задачам контроля и самоконтроля и коррекции результатов деятельности.

Метод «концентрации суждений» позволяет определить наиболее важные, по представлениям студентов, задачи образовательной деятельности в области построения и реализации ИОМ, а также выявить проблемы в области постановки образовательных задач.

Необходимы дальнейшие эмпирические исследования в области структуры и генезиса ИОМ субъекта образовательной и профессиональной деятельности.

## Библиографический список

1. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 250 с.
2. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций / В.А. Мазиллов, Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина и др. / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 211 с.
3. Ракитина О.В. О субъективной значимости для студентов-психологов различных видов их будущей профессиональной деятельности // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. – М.: АСОУ, 2017. С. 868-877.
4. Санина Е.И., Тужба Т.Е. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий как условие личностного развития обучающихся // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. – М.: АСОУ, 2015. С. 237-244.
5. Слепко Ю.Н. Формирование компонента психологической структуры деятельности «принятие решения» в период обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 142-147.
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 26-31.

УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-КОНФЛИКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.В. Самаль

к.п.с.н., доцент, заведующая кафедрой психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске  
Республика Беларусь, Минск

**Аннотация.** Проблема формирования конфликтологической компетентности будущего специалиста в сфере конфликтологии является актуальной и требует особого внимания, исходя из того, что современное общество характеризуется растущим уровнем конкуренции, непрерывными и стремительными социальными изменениями и преобразованиями, что приводит к увеличению количества социальных конфликтов. Признание конфликта неизбежным явлением повседневной жизни актуализирует проблему развития конкретных норм и правил поведения в конфликтных ситуациях, новых технологий разрешения конфликтных ситуаций, а также формированию индивидуально-личностных качеств конфликтологов, которые способствуют конструктивному решению общественных проблем.

**Ключевые слова:** конфликтологическая компетентность, студент-конфликтолог, обучение в вузе, социальный конфликт.

Конфликтологическая осведомленность и компетентность специалиста в сфере конфликтологии, его способность прогнозировать, предотвращать, конструктивно разрешать социальные конфликты составляют главную цель в процессе вузовской подготовки студентов-конфликтологов к будущей профессиональной деятельности. Усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний необходимо будущему специалисту для восприятия профессиональной конфликтной среды и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Он должен быть способен и готов к управлению конфликтом в организации любого уровня, к конструктивному разрешению внутриорганизационных межличностных, а также межэтнических и межнациональных конфликтов, ориентации на созидательные аспекты конфликта, а не на разрушительные.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки 37.03.02 «Конфликтология» (уровень бакалавриата) и 37.04.02 «Конфликтология» (уровень магистратуры) напрямую указывает на те профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у будущего конфликтолога в процессе его обучения в вузе. Так в рамках умений и навыков в области технологической деятельности, будущий конфликтолог должен знать и «соблюдать профессиональные этические нормы и границы профессиональной компетентности конфликтолога», а также уметь «определять необходимые технологии урегулирования конфликтов и поддержания мира» [4; 5].

В области проектной деятельности будущий конфликтолог должен уметь «разрабатывать социальные программы, снижающие уровень конфликтности в социальных сообществах и укрепляющие

систему безопасности и мирных способов взаимодействия» и «реализовывать социальные программы, направленные на достижение мира, социального компромисса, позитивного консенсуса, толерантности в различных сферах жизни общества» [4; 5].

В рамках организационно-управленческой деятельности будущий конфликтолог должен уметь «анализировать конфликтные ситуации в организациях, давать экспертные заключения о конфликтогенном потенциале организации» на основе использования методов психодиагностики и иных методов прикладных исследований, «разрабатывать технологии разрешения корпоративных конфликтов», а также «разрабатывать планы развития организаций, осуществлять конфликтологическое сопровождение деятельности организаций» с целью «минимизировать конфликтогенный потенциал тактических и стратегических решений в управлении» [4; 5].

С позиции системогенеза профессиональной деятельности, широко представленного в трудах В.Д. Шадрикова, профессиональная деятельность будущего конфликтолога как система будет выступать «в единстве трех аспектов»: предметно-действенном, физиологическом и психологическом [8].

Психологическая система профессиональной деятельности в теории В.Д. Шадрикова базируется на функционировании шести блоков, или подсистем деятельности: 1) мотивов профессиональной деятельности; 2) целей профессиональной деятельности; 3) программы деятельности; 4) информационной основы деятельности; 5) принятия решения; 6) подсистемы профессионально важных качеств [8]. Подсистема профессионально важных качеств будущего конфликтолога будет включать конфликтологическую компетентность как важное профессиональное качество.

Исходя из выше сказанного, мы можем предположить, что конфликтологическая компетентность как интегративная характеристика будущего специалиста в области конфликтологии представляет собой структурное образование с определенной иерархией основных компонент. Многие современные исследователи в области конфликтологии предлагают свою структуру или модель конфликтологической компетентности. Проанализируем некоторые из них ниже в таблице.

Таблица 1.

**Структура конфликтологической компетентности  
с точки зрения отечественных психологов**

Автор	Структурные компоненты или блоки	Основное содержание
Л.Н. Цой [7]	Методологический блок	Владение методами диагностики, исследования, прогнозирования, профилактики конфликта, рефлексивное мышление, система принципов и взглядов
	Теоретический блок	Знания о конфликте, знание различных подходов к конфликту в философских учениях, психологии, социологии, филологии, концепции естествознания и других науках
	Практические знания (навыки и умения, «кейсы» и опыт работы в конфликте)	Эмпирический опыт взаимодействия в конфликте и нравственное самоопределение
	Технологический блок	Использование в полном объеме теоретические наработки и методы работы в конфликте, мастерство конфликтолога
	Личностные характеристики конфликтующего субъекта	Конфликтоспособность как способность воспринимать конфликтные проявления в себе и в своем окружении, применять различные методы для выражения своих намерений, не ухудшая по существу ситуацию, знание, где проходят границы компетентности, и где, нужно позаботиться о помощи извне и т.п.
	Этическая и правовая компонента	Нормативные и этические рамки конфликтования. Умение конфликтующих субъектов осуществлять взаимодействие, не выходя за границы разумного, честно и открыто предъявляя противоречия, действовать в пределах нормативно-правового поля, в соответствии с буквой закона, не нарушая целостности социальной структуры.
А.М. Митяева [3]	Гностический компонент	Знания о причинах возникновения конфликта, закономерностях и этапах его развития и протекания, особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов, их психических состояниях, применяемых приемах конфликтного противоборства, психологических характеристик конфликтных личностей
	Регулятивный или конструктивный компонент	Умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, разрешать конфликт на справедливой и конструктивной основе, в том числе выступая в качестве медиатора, модератора

		или фасилитатора, организовывать работу в постконфликтной ситуации.
	Проектировочный компонент	Умение на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать их влияние на психологический климат в коллективе и т. п.
	Рефлексивно-статусный компонент	Наличие развитой рефлексивной организации деятельности и отношений, рефлексия собственного поведения и общения, отражение иерархических отношений
	Нормативный компонент	Знание корпоративных этических норм поведения и отношений, следование им.
Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г. [1]	Гностический компонент	Обретение знаний о сущности конфликта, его динамике, функциях и типологии, профилактике конфликта, возможных стратегиях его разрешения.
	Конструктивный компонент	Умение диагностировать проблемную ситуацию, выявлять специфику и регулировать конфликты, усвоение конструктивных и деструктивных способов преодоления конкретных конфликтных ситуаций.
	Коммуникативный компонент	Формирование коммуникативной культуры; обретение навыков профессионального общения, основанных на стремлении к сотрудничеству; умение вести профессиональный диалог.
	Нормативный компонент	Знание нормы права, административно-правовых документов в профессиональной сфере обеспечивает соответствие действий по разрешению конфликта принятому законодательству.
	Рефлексивно-ценностный компонент	Становление конфликтологической культуры личности, ее способности к оценке проводимых действий в ситуации профессионального конфликта.
Ряблина Е.В. [6]	Теоретический компонент	Знание о причинах возникновения, закономерностях, этапах развития и протекания конфликта; особенностях поведения, взаимодействия оппонентов, психоэмоциональных состояниях, применяемых тактиках конфликтного противоборства, психологических характеристик конфликтных личностей.
	Практический компонент	Умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, способность управлять конфликтным взаимодействием; умение формировать общественное мнение по отношению к оппонентам, организовывать работу в постконфликтной ситуации
	Проектный компонент	Умения и навыки на основе конфликтологических знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе.
	Нормативный компонент	Знание корпоративных, этических, правовых норм поведения и отношений.

Как мы видим, все авторы сходятся в том, что конфликтологическая компетентность содержит как знаниевый компонент, так и практический компонент. Кроме того, выделяется проектировочный и нормативный компонент. У Е.Н.Богданова, В.Г. Зызыкин и А.М. Митяевой выделяется рефлексивно-ценностный компонент.

Иными словами, конфликтологическая компетентность специалиста в сфере конфликтологии представляет собой сочетание готовности и способности к урегулированию конфликтных ситуаций. Способность основана на имеющихся у специалиста знаниях о причинах возникновения конфликтов, видах и типах конфликтов, особенностях их протекания и последствиях. Также она включает профессиональную осведомленность о позициях конфликтующих сторон, их возможных стратегиях поведения в конфликтных ситуациях, о технологиях ведения переговоров и урегулирования конфликтов, особенностях управления ими. Это знаниевый компонент конфликтологической компетентности. Компонент умений включает в себя владение методиками диагностики конфликта, его анализа и описания, владение необходимыми для урегулирования конфликтов приемами и технологиями, владение переговорными и медиативными стратегиями, умение правильно выбрать подходящую технологию или прием и т.д. Это практический компонент конфликтологической компетентности.

Готовность к урегулированию конфликтных ситуаций основана на понимании и соблюдении этических норм и стандартов, на желании и стремлении специалиста к организации конструктивного взаимодействия сторон по урегулированию и разрешению конфликтных ситуаций, на стремлении специалиста постоянно расти и развиваться в выбранной профессиональной сфере, осваивать новые приемы и технологии, заниматься просветительской деятельностью, повышая конфликтную компетентность ор-

ганизаций и сотрудников. Это сочетание нормативного, проектировочного и рефлексивно-ценностного компонентов.

С точки зрения многих авторов наиболее успешным в плане подготовки будущего специалиста является контекстный подход к организации учебного процесса, описанный А.А. Вербицким [2]. Обучение, ориентированное на данный подход, организует моделирование предметного и социального содержания будущего профессионального труда специалиста, способствуя преемственности учебной деятельности студента и будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение включает в себя проведение лекций и семинаров, направленных на знакомство с общими принципами будущей профессиональной деятельности. А также ориентируется на организацию квазипрофессиональной деятельности на практических занятиях в виде ролевых игр, спецсеминаров, моделирующих условия, содержание и развитие профессиональной деятельности. Прохождение практик и написание научно-исследовательских работ, направленных на изучение особенностей и проблем будущей профессиональной деятельности, не только закрепляет ЗУНы, но и развивает исследовательскую компетенцию будущего специалиста. Будущий конфликтолог научается видеть и понимать конфликт, прогнозировать и оценивать последствия конфликта, использовать средства диагностирования, предупреждения и разрешения конфликта, управлять своим отрицательным эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации, постигать конфликтный потенциал личности и организации, т.е. постепенно формирует и развивает свою конфликтологическую компетентность.

### **Библиографический список**

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Митяева А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №2. С. 273-280.
4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 №956 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.02 Конфликтология (уровень бакалавриата)»
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. № 320 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.02 Конфликтология (уровень магистратуры)».
6. Рябина Е.В. Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной мобильности личности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке. 2014. С. 314-318.
7. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. М.: Глобус, 2001. 233 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 185 с.

УДК 159.99 : 316.6

### **К ВОПРОСУ О МОТИВИРУЮЩИХ ФАКТОРАХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ**

**И.В. Серафимович**

к.пс.н, доцент, проректор ИРО  
Россия, Ярославль

**Е.А. Иванова**

директор школы № 58  
Россия, Ярославль

**Ю.Г. Баранова**

педагог-психолог школы № 58  
Россия, Ярославль



**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – мотивации педагогов на реализацию новых образовательных стандартов (ФГОС ООО и СОО). Обобщается практический опыт совместной работы администрации и психологической службы школы по проектированию работы с педагогами, направленной на развитие полимотивационных компонентов профессиональной деятельности современного педагога. Обосновано, что гибкое административно-управленческое и психологическое сопровождение процессов мотивации в трудовой деятельности позволяет даже при невысокой, в целом, вероятности построения вертикальной карьеры, создавать условия для горизонтальной карьеры каждого. Практические наработки являются ценными и перспективными для развития кадрового потенциала педагогов в постоянно меняющихся социально-психологических условиях.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, мотивационные компоненты, психологическая служба, профессиональное развитие.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что важнейшей проблемой управления трудовыми ресурсами в России является проблема развития профессиональной мотивации педагогов как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Новые федеральные государственные стандарты (ФГОС ООО и СОО) предъявляют новые требования к работе педагогических коллективов и руководителей образовательных учреждений, при этом совершенствуется методическая работа, психологического сопровождение, апробируется новая административно-управленческая модель, в которой важное значение придается стимулированию и мотивированию труда педагогов. Кроме того, появляются все новые виды деятельности, которые направлены на развитие профессионализма педагогического сообщества, такие как вовлечения их в профессиональное конкурсное движение, сопровождение развития олимпиадного движения среди обучающихся, умение работать в команде. Все это требует высокой мотивации при осуществлении профессиональной деятельности. В связи с этим в большинстве образовательных учреждений возникает необходимость анализа мотивации профессионала и выделения ее специфических особенностей.

Проблеме профессиональной мотивации педагогов исследовали А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, Б.Б.Айсмонтас, Л.М.Митина, А.К.Байметов. А.К. Маркова [Ошибка! Источник ссылки не найден.] описывает психологические качества учителя, связанные с творческим характером педагогической деятельности: высокий интерес к другому человеку, уважение к его индивидуальности; наличие целостной Я-концепции и адекватной самооценки, профессиональную устойчивость, мотивацию и стремление к творчеству, реализация своих способностей не только в предметном и коммуникативном, но и в личном планах. Л.Н.Захарова [Ошибка! Источник ссылки не найден.] уточняя виды профессиональных мотивов педагога, из обширной области факторов выявила следующие: материальные стимулы; побуждения, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. В.Д.Шадриков [Ошибка! Источник ссылки не найден.] в своих работах много внимания уделяет вопросам мотивации профессиональной деятельности: «Мотивация организует целостное поведение, повышает трудовую активность, значительно влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения- Таким образом, мотивация оказывает существенное влияние на весь процесс генезиса психологической системы деятельности» По его мнению происходит постоянный генезис мотивационной структуры в процессе освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности. Трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности идет в двух направлениях; общие мотивы личности трансформируются в трудовые; с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

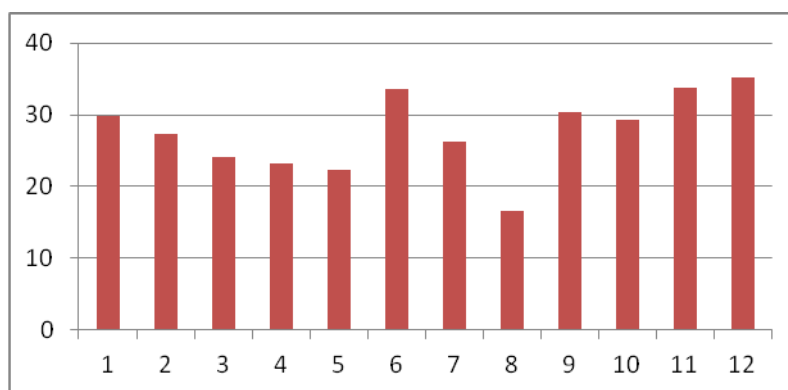
Стоит отметить, что на современном этапе экономического развития и традиционные методы мотивирования персонала недостаточно эффективны. Зачастую наблюдаемое на практике отсутствие комплексной системы мотивации труда педагогов в общеобразовательных школах является организационной и управленческой проблемой, снижающей профессиональную заинтересованность педагогов в карьерном росте.

Попробуем конкретизировать некоторые проблемные зоны на нашем примере. Так, школа № 58 г. Ярославля с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла славится своими традициями, благоприятным психологическим климатом, обучает более 1200 учеников (и каждый год численность их увеличивается), кадровый состав включает 83 педагога (текучесть кадров крайне низкая, более 50% работают в школе более 15 лет). Вместе с тем необходимо отметить, что современное положение предполагает учет фактора «старения» педагогического коллектива, что приводит, с одной сторо-

ны к необходимости сохранения и передачи опыта (что вызывает одновременно и другой вопрос: «кому?»), а с другой, понимания ограниченности ресурсов и возможностей педагогического коллектива в определенных, особенно новых сферах реализации педагогов (например, конкурсах профмастерства). Нельзя не учитывать и внешний фактор – не достаточно высокий уровень заработной платы педагогов, и снижение статуса педагогической профессии в обществе. Конечно, стоит принять во внимание, что материальное стимулирование, в последние годы претерпело изменения (введение системы эффективного контракта), однако, на практике имеет ряд специфических ограничений в своем применении в образовательных организациях из-за жестких требований в бюджетной сфере к финансам и их распределению и расходованию. Несомненно, за этим будущее, но это относится к внешней мотивации труда, при этом внутренняя, играющая ключевую роль пока остается за кадром.

При подготовке к педсоветам и семинарам психологической службой регулярно проводятся экспресс-исследования, анализ результатов которых позволяет администрации школы более эффективно принимать управленческие решения и вносить необходимые изменения, трансформировать на более высокий и целесообразный уровень управление педагогическим процессом. В текущем исследовании приняли участие 25 педагогов школы, в основном преподаватели средней и старшей школы. Для изучения мотивации педагогов нами была использована теория 12 факторов Шейлы Ричи и Питера Мартина [Ошибка! Источник ссылки не найден.] (SheilaRitchie, PeterMartin), несмотря на громоздкость, может считаться наиболее полной среди всех, кто разрабатывал теории мотивации, а именно тест «Мотивационный профиль». Эта теория учитывает социальные мотивы, обусловленные тем, что труд человека – явление исторически и социально обусловленное. Это позволяет более полно исследовать мотивацию трудовой деятельности, и особенно в области социономических профессий. Для определения индивидуального сочетания наиболее и наименее актуальных для конкретного человека потребностей составляется индивидуальный мотивационный профиль, состоящий 12 мотивационных факторов: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке; потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы; потребность в социальных контактах: в общении с широким кругом людей, легкой степени доверительности, связей с коллегами, партнерами и клиентами; потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения, предполагающая значительную степень близости взаимоотношений, доверительности; потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума; потребность ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их; потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими — показатель конкурентной напористости, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния; потребность в разнообразии, переменах и стимуляции, стремление избегать рутины; потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей; потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности; потребность в интересной, общественно полезной работе.

У педагогов школы мотивационный профиль выглядит следующим образом: самый значимый вес у потребности в интересной, общественно полезной работе, далее по снижению веса фактора выделяется потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности. Эти мотивирующие факторы значимы для тех педагогов, которые последовательно и полноценно влияют на развитие образования, они способны вырастить поколение, готовое к свободному выбору, творчеству и самореализации. У них высока потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума. Педагоги школы стремятся к высокопродуктивной деятельности, к наиболее полной самореализации своих личностных возможностей и тем самым к наиболее полному индивидуальному вкладу в общественный прогресс, они активно делятся своим опытом и наработками. Высокий вес диагностирован у потребности в разнообразии, переменах и стимуляции, стремление избегать рутины и потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей. Сила хорошего учителя заключается не только в большом объеме знаний, а в творческой самоактуализации. Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении - только на 6 месте. Самый низкий вес у потребности во влиятельности и власти, стремление руководить другими.



**Рисунок 1.** Средние значения по факторам мотивации педагогов школы

**Примечание.** 1. Материальное вознаграждение; 2. Хорошие условия работы; 3. Четкое структурирование работы; 4. Социальные контакты; 5. Стабильные взаимоотношения; 6. Признание со стороны других людей; 7. Достижение сложных целей; 8. Влиятельность и власть; 9. Разнообразие; 10. Творчество в работе; 11. Самосовершенствование; 12. Общественно полезная работа.

Педагогические работники высоко оценивают потребность в возможности творчества, креативности, им важно, чтобы работа была интересной. Результаты проведенных тестов показывают наличие мотивации самоактуализации, саморазвития и самореализации педагогов, направленность на всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала, стремление к максимальной реализации в профессиональном плане, адекватное восприятие окружающего мира. Можно говорить, что установление и сохранение личностного смысла деятельности (по А.Н. Леонтьеву) позволяет определенным образом выполнять деятельность.

Что же именно позволили сделать полученные результаты психологического экспресс-анализа: во-первых, наметить управленческую стратегию индивидуальной и коллективной самоактуализации и самореализации; во-вторых, особое внимание в нашей школе уделяется работе начинающих учителей, определению опытных педагогов-наставников; в-третьих, непрерывное повышение имиджа школы; в-четвертых, очень важно вовлечь учителей в активную творческую деятельность, особенно через групповую форму работы; в-пятых, мотивирующая организация труда (создание благоприятного психологического климата, культуры общения).

**Выводы:**

В рамках построения современной и эффективной модели управления образовательной организацией необходимо находить новые подходы для управления мотивацией педагогического коллектива, которая имеет свою специфику, обусловленную традициями, историей учреждения, личностными и профессиональными чертами педагогов.

Постоянное совершенствование системы мотивации педагогического коллектива школы должно строиться с учетом: результатов диагностики существующего положения системы, требований стандартов ФГОС, наличия внешних и внутренних ограничений, особенностей применения материальных и нематериальных стимулов, постоянного мониторинга, анализа взаимодействия элементов системы мотивации и оценка их эффективности.

### **Библиографический список**

1. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации студентов педагогического вуза // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 54–57.
2. Кульмешева Г.К., Орманова З.К., Джексенбаева К.О., Жунисбекова Ж.А. Мотивационная сфера педагога как фактор успеха педагогической деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-2. – С. 200-204;
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
4. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией/Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 399 с.
5. Шадриков В.Д. т. I : Системогенез профессиональной и учебной деятельности. — М.: Дом Рао; Ярославль: ЯРГУ, 2017. — 326 с.

## ЗНАЧЕНИЕ ЭМПАТИИ В РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

С.Е. Сергеев  
аспирант РГСУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассмотрены актуальные тенденции гуманизации различных сфер профессиональной деятельности; освещена роль эмпатии в структуре профессионально важных качеств, а также ее значение для формирования оперативного образа объекта деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессионально важные качества, эмпатия, образ деятельности, профессиональное развитие.

Современные тенденции в образовании, медицине, труде, пенитенциарной системе, а также в других социальных сферах отражают долгосрочную перспективу постепенной гуманизации этих сфер деятельности. По многим причинам, этому способствует социально-экономический заказ общества на специалистов, имеющих определённый набор необходимых и актуальных качеств и компетенций, в частности исследователями неоднократно подчеркивалось, что гуманистически направленное образование способствует отражению связей: человек – общество, человек – среда, человек – природа, наука – культура, – что влечет за собой развитие у обучаемых качеств творческой, мобильной, эстетической личности [10], которая обладает субъективными характеристиками, такими, как критичность мышления, самостоятельность, независимость, саморегуляция, способность к выбору и рефлексии [3], что является элементами перспективной модели личности и профессионала общества не только современного, но и будущего.

Как и деятельность иных помогающих профессий, деятельность психолога имеет ярко выраженную гуманитарную и гуманистическую ориентацию [5]. Среди профессионально важных качеств личности психолога принято особо выделять способность к эмпатии, рефлексии, и профессиональному психологическому мышлению, особенностью которого является необходимость обобщенного и опосредованного познания психологического механизма поступков человека, ведущих к нахождению способов эффективного взаимодействия с ним в условиях профессиональной деятельности.

Одной из особенностей этого рода профессии, является высокий динамизм изменчивости объекта и совершенствование методического инструментария. Например, если раньше сферой и предметом деятельности психолога были реальные процессы (изучение и решение проблемы текучести кадров, производственного травматизма, конфликтов внутри коллектива, выпуска бракованной продукции, аварийность, появления искаженной информации, вопросы профессиональной реабилитации и т. п.), то теперь актуальной сферой деятельности психолога становятся не столько поведенческие факты и особенности, сколько имплицитные объекты - цели, намерения, мотивы субъектов.

Конкретизация целей и усложнение объектов исследования повышают требования не только к профессиональным знаниям психолога, но и к его личностным качествам. В частности, рассматриваемая способность к эмпатии является ни чем иным как аффективным пониманием [14].

Специалисты подчеркивают, что эмпатия, как и другие личностные качества, не только повышают культурно-этический и коммуникативный уровень специалистов, но также является вспомогательным качеством, способствующем диагностике и коррекции клиента и пациента.

Обобщая многочисленные исследования профессионально важных личностных черт психотерапевтов и психологов (А. Косевска [8], С. Кратохвил [9], К. Роджерс [13]; М. Либерман и Ялом [2], Овчарова Р. В. [12]), можно выделить следующие личностные черты, желательные для практического психолога: концентрация на клиенте, желание и способность ему помочь; открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения, то есть способность предъявлять группе подлинны эмоции и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности участников группы к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов; богатое воображение, интуиция; высокий уровень интеллекта [14].

По своей природе, эмпатия является особым способом познания «значимого другого». Под познанием, в данном случае, понимается не столько рационально-когнитивное осмысление проблем другого существа, сколько способность эмоционально откликнуться на его проблемы. При этом эмоции, чув-

ства субъекта эмпатии не тождественны тем, которые переживает человек, являющийся объектом эмпатии. Проявление эмпатии к другому человеку, позитивное восприятие его чувств и поведения, но собственная идентичность сохраняет свою уникальность и субъектность, в чем заключается краеугольное отличие эмпатии от очень близкого по структуре и содержанию механизма идентификации, при котором человек полностью отождествляет себя с партнером по общению и, соответственно, испытывает те же чувства, что и он, и соответственно, подражает ему в поведении и мировоззрении.

Становление профессиональной идентичности специалиста-психолога - особый процесс, во многом отличный от своих аналогов, связанных с другими сферами деятельности. Эта профессия предъявляет особые требования не только к знаниям и навыкам, но и к личности человека, благодаря чему в процессе обучения студент в большей или меньшей степени приобретает такие личностные особенности, как интернальность, рефлексивность, эмпатийность, коммуникабельность. Эти качества, развитые в высшей степени, обычно превозносятся в массовой культуре, и являются неотъемлемой частью социальной популярности личности. Особенную ценность для психолога эмпатия представляет ввиду ее ключевой роли для установления контакта с людьми разных возрастных групп – как с детьми и подростками, так и пожилыми людьми.

В тоже время, высокая эмпатийность может характеризоваться чрезмерной чувствительностью к нуждам и проблемам окружающих, способностью прощать самые острые обиды и неподдельным интересом к окружающим людям. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык.

И хотя в обыденной и профессиональной культуре эти качества традиционно имеют позитивно-воспринимаемую окраску, в профессиональной деятельности они могут выступать «фактором риска» психоэмоциональной дезадаптации и профессионального выгорания специалиста ввиду его погружения в проблемы клиента. Происходит это вследствие аффективной напыщенности, которая стирает границы между механизмами эмпатии и идентификации, что является искажением профессионального поведения специалиста.

Если все вышеперечисленное может в той или иной степени касаться психики вообще, то для профессиональной деятельности психолога в частности, важным является и ее регулятивная составляющая.

Образ личности и поведения клиента, как и других объектов деятельности, основывается на системе достаточно абстрактных, а иногда и априорных знаний специалиста. Этот «идеальный образ» получил в трудах отечественных ученых именование «концептуальной модели».

Согласно В.П. Зинченко, в этот своеобразный внутренний мир оператора, включается не только информация о непосредственном объекте, но и о среде, методах и эффектах привычных действий, формируя таким образом относительно постоянный фон всей деятельности специалиста, базу для принятия решений [7].

В 1973 г. Д.А. Ошанин в дополнение к концепции когнитивного образа, ввел понятие «оперативного образа» как специфического образа объекта, формирующегося в процессе выполнения конкретного действия. Оперативный образ может выступать и как образ очередного действия, отнесенный к задаче, и как образ, отнесенный к объекту [11].

Не стоит забывать, что важная роль в регуляции действий принадлежит сигналам обратной связи, несущим информацию о результате выполненного действия. Эти сигналы информации об актуальном состоянии объекта действия, как и о средовых условиях, выступают в форме его субъективного образа, внося свои коррективы в «объективный образ», и формируя оперативный (*регулятивный*) образ, который выступает в роли основного психического регулятора действий и деятельности, обеспечивая его адекватность объекту, предмету и условиям труда [7].

Структура психического образа представлена как система взаимодействующих, динамичных, взаимопроникающих компонентов. Следовательно, механизм регуляции действия представляет собой замкнутую систему, включающую процессы приема и переработки информации, принятия решения и сигналы обратной связи, возникающие при выполнении действия.

Эмпатия, таким образом, выступает как информационно-ресурсный канал приема обратной связи, выполняя регулятивную роль преобразования когнитивного образа процесса и объекта деятельности в регулятивный, который ввиду специфики изучаемых психологией объектов, является более точно отражающим действительность.

Многочисленные исследования [1], подтверждают, что в профессиональной деятельности психолога эмпатийный подход способствует более точным и ранним постановкам диагнозов, лучшей коммуникации с клиентом и более эффективному планированию всех видов психологической помощи —

диагностика, консультирование, терапии, что позволяет избегать зачастую излишних операций в виде тестов и коррекционных сеансов, таким образом избегать наиболее травматичных и негативно-воспринимаемых видов помощи, что вносит свой вклад в гуманизацию профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Book, H.E. Empathy: misconceptions and misuses in psychotherapy./H.E. Book// American journal of psychiatry. - 1988/ - 145. - P. 420-424.
2. M. Lieberman, I. Yalom, and M. Miles, Encounter Groups: First Facts (New York: Basic Books, 1973).
3. Баранова Е.Н. Компетентностный подход в контексте гуманистической парадигмы образования // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. № 18. С. 139-149.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200 с.
5. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию психолог. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 464 с.
6. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности./ Завалова Н.Д., Б.Ф.Ломов, В.А.Пономаренко. М., 2012.
7. Зинченко В.П. (Ред.) Эргономика. Принципы и рекомендации. М.: ВНИИТЭ, 1970. Вып. 1.
8. Косевская А. Групповая психотерапия / А. Косевская, Ч. Чабала. М., 1990. С. 346-356
9. Крадохвил С., Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний: Пер. с чеш. М. 1991
10. Куроленко Е.М. Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 171-173.
11. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999.
12. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / . 2-е издание, доработанное. – Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 352 с.
13. Роджерс К. Центрированная на клиенте терапия, 1954.
14. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. —479 с.

УДК 159.92 : 316.48

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ КОНФЛИКТА СТУДЕНТАМИ: ОТ ЖИТЕЙСКОЙ ПОЗИЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ**

**Ю.С. Смирнова**

к.пс.н., доцент кафедры психологии БГУ  
Республика Беларусь, Минск

**Аннотация.** Раскрываются возможности использования анализа ситуаций конфликта в целях повышения конфликтологической компетентности студентов-психологов. Описываются диагностические, развивающие, обучающие, коммуникативные эффекты применения. Обсуждаются два направления рефлексии получаемого опыта: с житейской позиции «наивного» участника конфликта и с профессиональной позиции будущего психолога.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтологическая компетентность, психологический анализ ситуаций конфликта.

Подготовка специалистов, чья профессиональная деятельность сопряжена с необходимостью установления и развития социальных контактов, непременно должна включать формирование и развитие конфликтологической компетентности. Последняя представляет собой «информационно (когнитивно)-регуляторную подструктуру профессионализма, связанную с умениями управлять конфликтом и разрешать его» [1, с. 63]. В ряду профессий, при подготовке представителей которых необходимо уделять этому вопросу особое внимание, безусловно, есть и профессия психолога [2]. В рамках данной статьи мы остановимся на возможностях использования психологического анализа ситуаций конфликта в целях развития конфликтологической компетентности будущих психологов. Рефлексия богатого опыта использования такой формы работы на занятиях позволяет конкретизировать те полезные эффекты, на которые можно рассчитывать.

Для начала опишем один из возможных вариантов организации практического занятия в учебной группе с использованием метода анализа конкретных ситуаций. За основу была взята идея упражнения «Анонимный конфликт», которое мы адаптировали для работы в академических группах. Студентам необходимо заранее подготовить описание любого межличностного конфликта, вариант решения которого представляет для них интерес. Так создается общий «банк» кейсов (ситуационных задач), которые актуальны и интересны для самих членов группы. Описание не нужно подписывать, чтобы соблюсти принципы анонимности и конфиденциальности. Каждый участник получает для анализа ситуацию, описанную другим студентом. Ему необходимо предложить вариант выхода из данной ситуации. Дальнейшая работа строится в направлении поиска альтернативных вариантов решения, а также определения их преимуществ и ограничений. Завершающее обсуждение включает рефлексию полученного на занятии опыта. Причем реализовать ее можно с двух позиций: с житейской позиции «наивного» участника или свидетеля конфликтов, а также с профессиональной позиции будущего психолога. Остановимся на возможных эффектах использования на практических занятиях метода анализа ситуаций конфликта, которые были выделены в результате такого рода рефлексии.

Такая форма работы позволяет «увидеть ситуацию глазами другого», посмотреть на нее с разных ракурсов, с разных позиций, обеспечивает разностороннее восприятие и помогает преодолеть однобокость видения случившегося. Некоторые участники отмечают, что по-новому взглянули на ситуацию и даже перестали воспринимать ее как конфликтную. Узнать другие точки зрения не только интересно, но и важно, чтобы понять природу конфликта, который часто сопровождается отсутствием взаимопонимания оппонентов. Способность к децентрации в условиях конфликта является важной составляющей коммуникативной, конфликтной и конфликтологической компетентностей. Немаловажным является тот факт, что участники в обсуждении излагают «неэмоциональный» взгляд на конфликт, анализу ситуации которого не препятствует вовлеченность в нее. Обида, гнев, раздражение, страх часто мешают участникам конфликта рационально подойти к поиску решения. Понимание этого – один из важных выводов, к которым приходят участники занятия. На таких «безобидных» для них самих примерах и ситуациях они учатся анализировать конфликты с разных сторон и позиций, а также применять для этого уже приобретенные ранее на занятиях знания о закономерностях их развития.

Говоря о «безобидности» примеров и ситуаций, мы имели в виду не только тот факт, что участники анализируют не свой конфликт, но и то, что в благоприятной атмосфере, которая складывается в группе, они чувствуют себя в безопасности. Обсуждая ситуацию, студенты погружаются в конфликт не в реальности, а в воображении. Это открывает возможности для экспериментирования, позволяет освободиться от шаблонов, выйти за пределы стереотипных моделей поведения, осуществлять поиск нестандартных решений. В реальной ситуации последствия неудачных действий плачевны, цена ошибок в воображаемом конфликте не столь высока, их можно не опасаться. Напротив, экспериментируя с разными способами поведения в «воображаемом» конфликте, выстраивая различные сценарии развития событий, субъект сможет более адекватно оценить риски и возможности использования в конфликте разных стратегий и тактик поведения.

Такая форма работы также дает хорошую возможность обсудить эффективность различных способов поведения в конфликте, их «плюсы и минусы», конструктивный и деструктивный потенциал. Например, на одном из занятий обсуждалась неприемлемость ультиматума как способа давления на оппонента.

В отзывах участников присутствуют комментарии о том, что они приобрели для себя новые полезные идеи о том, как вести себя в некоторых конфликтных ситуациях, которые могут случиться с каждым, обнаружили незамеченные ранее способы выхода из них, какие-то альтернативные варианты поведения. Такой обмен житейским опытом с рефлексией его эффективности способствует расширению поведенческого репертуара субъекта, развивая его конфликтную компетентность. Это отличный способ получить обратную связь от группы относительно того, к каким последствиям может привести реализация той или иной стратегии поведения в конфликте. А режим мозгового штурма, к которому на определенном этапе переходит обсуждение, стимулирует творческий подход к решению конфликта. Формируется установка на поиск альтернативных вариантов выхода и ориентация на сотрудничество.

Анализ конкретных ситуаций также подводит к важным выводам о конфликтах и о том, как конструктивно вести себя в них: «важно не избегать конфликта, а решать его»; «возможно конструктивное разрешение конфликта»; «в конфликте не стоит искать, кто прав, а кто виноват»; «иногда нужно уступить, если дорожишь отношениями с человеком» и др. Происходит осознание того, насколько разнообразными могут быть конфликты, сколь сложными и запутанными они могут оказаться, как непросто бывает найти выход. Приходит понимание того, что в конфликте может не быть однозначно «правильного»

решения, отсутствуют «чудесные рецепты», ведущие к «исцелению» отношений, но при этом «из каждого конфликта можно найти выход» и «конфликт всегда имеет несколько решений». Среди важных выводов о конфликтах, к которым приходят участники обсуждения, можно также указать следующие: «конфликты – частое явление, нормальное»; «конфликты обеспечивают решение проблем».

В процессе обсуждения обнаруживает себя схожесть некоторых проблем, с которыми сталкиваются участники, а также оценок сложности решения одних конфликтов и легкости преодоления других. Такое сходство проблем и оценок может привести к снижению остроты переживаний из-за конфликта и уменьшению его значимости для человека, который до этого момента считал свой конфликт уникальным, а себя единственным, у кого подобные ситуации вызывают сложность.

Отдельно следует отметить диагностический потенциал метода анализа конфликтных ситуаций. Для ведущего группы это возможность познакомиться с ней, получить информацию о стратегиях поведения, свойственных участникам в конфликте, а также о типичных противоречиях, актуальных для членов группы. Например, в студенческих группах особый интерес и отклик вызывает обсуждение конфликтов в романтических отношениях, с родителями, в общезжитии. Преподаватель также получает возможность узнать, каковы представления студентов о конфликтах, как они относятся к ним, понимают ли их конструктивный потенциал, насколько владеют знаниями в области психологии конфликта и конфликтологии, насколько эта проблематика им интересна и т.д. Ведущий группы также получает возможность оценить степень открытости группы и ее готовность обсуждать глубокие актуальные конфликты. В частности, о такой готовности сложно вести речь, если на рассмотрение участники выносят преимущественно ситуации конфликтов в транспорте, магазине или других общественных местах, избегая при этом обсуждения проблем, возникающих между близкими людьми. Возможно, конечно, что первые более актуальны для членов группы, но возможно и то, что атмосфера в группе не располагает к обсуждению более глубоких противоречий.

Для самих членов группы это возможность самопознания, определения особенностей своего отношения к конфликтам и поведения в них, ситуаций, которые вызывают у них сложности или наоборот, выявления сходства и различий с другими участниками. Члены группы в такой работе лучше узнают друг друга, получая возможность в последующем более конструктивно выстраивать межличностное взаимодействие. Это способствует развитию и самой группы, и коммуникативной компетентности ее членов. Так, опыт участия в дискуссии на занятии способствует развитию таких важных коммуникативных умений и навыков, как умения слушать, четко и понятно выражать свою точку зрения, навыков сотрудничества, децентрации, эмоциональной регуляции и саморегуляции и др. Групповая форма работы стимулирует процессы групповой динамики. Студенты получают позитивный опыт совместной работы над поиском решения проблемных ситуаций (в данном случае конфликтов), что способствует росту сплоченности и повышает слаженность работы группы в будущем. Среди преимуществ такой формы работы в группе следует также отметить активное участие и заинтересованность всех, доброжелательную атмосферу открытости, доверия, сотрудничества.

Ранее мы уже отмечали, что рефлексия полученного на занятии опыта важна не только с житейской позиции «наивного» психолога, но и с профессиональной. Предметом обсуждения в данном случае становятся выводы о природе конфликта, закономерностях его возникновения, развития и разрешения. Некоторые из таких выводов студентов мы уже ранее приводили. В этой связи следует отметить серьезный эвристический потенциал, которым обладает метод анализа конкретных ситуаций применительно к проблематике конфликта. Причем важным результатом, на наш взгляд, становятся не только выводы о конфликтах, но и вопросы, которые остаются открытыми и направляют дальнейший поиск участников. Чаще всего такие вопросы касаются практики управления конфликтами: как разрешить ту или иную конфликтную ситуацию, какие методы для этого могут использоваться; как строить взаимодействие с конфликтными людьми и т.д.

Еще одно направление для профессиональной рефлексии может составить вопрос о том, как психологический анализ конфликтных ситуаций может использоваться в работе с конфликтами, какие психологические функции он может выполнять, в каких целях он может применяться профессиональным психологом и какие психологические эффекты при этом обеспечит.

Таким образом, метод анализа конкретных ситуаций, реализуемый применительно к проблематике конфликта, предоставляет широкие возможности для развития коммуникативной, конфликтной и конфликтологической компетентностей. Среди эффектов от использования таких форм работы на практических занятиях с будущими психологами следует указать: *диагностические* (определение интереса студентов к проблеме, их уровня осведомленности о конфликтах, отношения к ним, привычных способов реакци-



рования в ситуации конфликта, сфер актуальных для учащих конфликтов и др.), *развивающие* (развитие способности к децентрации, умения анализировать конфликты, расширение репертуара стратегий и тактик поведения в конфликтах, усиление творческого потенциала, совершенствование навыков сотрудничества, умений слушать и ясно излагать свою точку зрения и др., самопознание и саморазвитие, а также развитие самой группы и межличностных отношений в ней), *обучающие* (важные выводы о природе конфликтов, разнообразии их форм и проявлений, последствиях и функциях, закономерностях возникновения и развития, способах разрешения и т.д., а также постановка вопросов, направляющих последующий учебный поиск, формирование интереса и позитивного отношения к дальнейшему обучению), *коммуникативные* (создание атмосферы открытости и доверия, формирование установки на сотрудничество, установление контакта, активизация внутригрупповой коммуникации, вовлечение всех участников в коммуникативный процесс). Чтобы вывод не показался излишне оптимистичным, отметим, что описанные выше эффекты от применения метода анализа ситуаций конфликта на занятиях в целях развития конфликтологической компетентности в полном объеме не гарантированы, а будучи достигнутыми, безусловно, нуждаются в дальнейшем закреплении. Имея свои ограничения, психологический анализ ситуаций конфликта должен использоваться на занятиях в комплексе с другими формами работы.

### **Библиографический список**

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
2. Смирнова Ю.С. Развитие конфликтологической компетентности будущих психологов // Актуальные проблемы профессионального развития личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: Л.М. Даукша, А.В. Ракицкая. Гродно : ЮрСаПринт, 2016. С. 343–350.

УДК 159.9

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Н.Э. Сольнин**

к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** Статья посвящена освещению результатов исследования коммуникативной компетентности студентов вуза. Определён компонентный состав структуры коммуникативной компетентности. Осуществлен корреляционный и системно-функциональный анализ психологической структуры. Определены базовые и ведущие компоненты в структуре.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность, студенты педагогического вуза, системно-функциональный анализ.

Обязательным компонентом современного образованного, культурного, физически и нравственно здорового человека, специалиста в любой профессии являются коммуникативные знания и умения. Коммуникативная компетентность является базой для формирования всех других компетенций, а соответственно и компетентностей. Более того коммуникативный компонент, по мнению ученых, является неотъемлемым компонентом понятия «компетентность», определяющегося сегодня как образовательный результат.

Формирование коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов является одним из необходимых факторов становления их как профессионалов.

В исследовании коммуникативной компетентности можно выделить деятельностный и личностно-деятельностный подходы к ее изучению, в рамках которых: дается определение данного психологического феномена (И.Р. Алтунина, И.И. Барахович, Ю.А. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.Л. Зливков, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская и др.); исследуются личностные составляющие коммуникативной компетентности (Г.А. Кудрявцева, В.М. Погольша, О.П. Санникова, Е.И. Холостова и др.); определяется структура и уровни коммуникативной компетентности (Ю.М. Жуков, В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева и др.).

В рамках нашего исследования под коммуникативной компетентностью будем понимать такой уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функ-

ционировать в данном обществе. Это определение является наиболее широким системным понятием, отражающим стороны изучаемого явления.

На этапе теоретического анализа нами был осуществлен контент-анализ существующих определений коммуникативной компетентности для определения её компонентного состава (табл. 1).

Таблица 1.

**Теоретическая модель структуры коммуникативной компетентности**

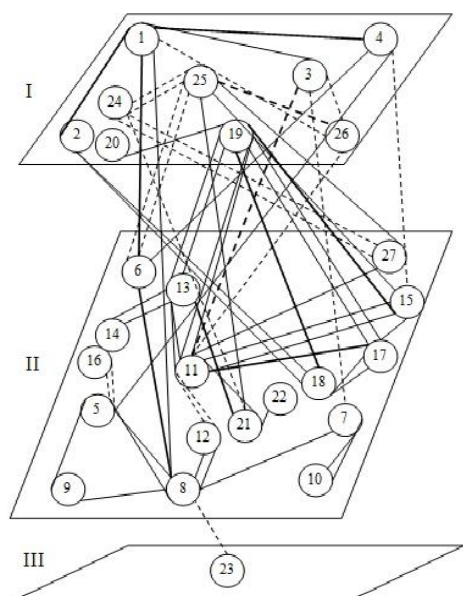
Блок	Компоненты
Общие способности	Обучаемость
Личностные особенности	Я-концепция
	Эмпатия
	Общительность
Коммуникативные умения, навыки	Коммуникативные умения
	Коммуникативные навыки

Этапы исследования. Организационный этап: определение выборки, выбор методик, выбор места проведения исследования. Диагностический этап: исследование оценочной составляющей Я-концепции с помощью методики исследования самооценки Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн [3]; диагностика уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко) [3]; изучение общительности с помощью методики «Тест суждений изучения общительности личности» (А.И. Крупнов) [1]; оценка общих способностей (Краткий отборочный тест) [3]; исследование коммуникативных умений с помощью теста Л. Михельсона [3]; оценка уровня развития социального интеллекта с помощью методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена [2]. Аналитический этап: исследование структуры коммуникативной компетентности студентов разных профилей подготовки.

В результате анализа матрицы интеркорреляции и структурограммы можно сделать вывод о том, в психологической структуре коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза присутствуют все выделенные нами по итогам контент-анализа индивидуально-психологические качества. Между данными качествами выявлены взаимосвязи. Таким образом, коммуникативная компетентность студентов педагогического вуза представляет собой целостную психологическую структуру.

На следующем этапе исследования проведен структурно-функциональный анализ.

Установлено, что коммуникативная компетентность студентов педагогического вуза представляет собой целостную психологическую структуру. Наибольшее количество связей присутствует между блоком коммуникативных умений и навыков и блоком личностных особенностей, это значит что от уровня развития общительности, эмпатии и самооценки зависит развитие коммуникативных навыков и умений, а также выбор позиции в общении.



**Примечание:**

- - положительные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;
- === - положительные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ;
- - положительные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,001$ .
- - - отрицательные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ;
- ==== - отрицательные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ;
- - отрицательные корреляции на уровне значимости  $p \leq 0,001$ .

**Рисунок 1.** Взаимосвязь компонентов психологической структуры коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза

**Примечание.** Обозначения компонентов: 1.Фактор познания результатов поведения; 2.Фактор познания классов поведения; 3.Фактор познания преобразований поведения; 4.Фактор познания систем поведения; 5.Рациональный

канал эмпатии; 6.Эмоциональный канал эмпатии; 7.Интуитивный канал эмпатии; 8.Установки, способствующие или препятствующие эмпатии; 9.Проникающая способность в эмпатии; 10.Идентификация; 11.Эргичность; 12.Аэргичность; 13.Стеничность; 14.Астеничность; 15.Интернальность; 16.Экстернальность; 17.Социоцентричность; 18.Эгоцентричность; 19.Осмысленность; 20.Осведомленность; 21.Предметность; 22.Субъективность; 23.Обучаемость; 24.Зависимая позиция в общении; 25.Компетентная позиция в общении; 26.Агрессивная позиция в общении; 27.Самооценка.

Внутренний каркас структуры составляют следующие индивидуально-психологические качества: коммуникативные навыки (фактор познания результатов поведения); коммуникативные умения (компетентная позиция в общении); эмпатия (эмоциональный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии); общительность (эргичность, стеничность, интернальность, экстернальность, социоцентричность, осмысленность).

### **Библиографический список**

1. Королева, Т.А. Структура коммуникативной компетентности переводчика [Текст] / Т.А. Королева// Профессиональное лингвообразование: материалы седьмой международной научно-практической конференции. Июль 2013г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013. – С. 361-368.
  2. Ломов, Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — №5. – С. 26-41.
- Платонов, К.К. Структура и развитие личности. [Текст] / К.К. Платонов – М.: Наука, 1986.

УДК 159.99

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Г.А. Степанова**

д.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии ЮГУ  
Россия, Ханты-Мансийск

**М.Р. Арпентьева**

д.пс.н., ведущий н.с. кафедры педагогики и психологии ЮГУ  
Россия, Ханты-Мансийск

**А.В. Демчук**

к.пед.н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования СурГУ  
Россия, Сургут

**Ю.Р. Варлакова**

к.пед.н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования СурГУ  
Россия, Сургут

**Аннотация:** Задачей современной системы образования как системы инклюзивной, нацеленной на гармоничное развитие и совместное совершенствование всех участников, является создание условий для развития учащихся и обучающихся ОВЗ, в том числе, и креативности, их адаптация, социализация. При этом, по сравнению с людьми с ОВЗ, чьи жизненные планы и стратегии не всегда нуждаются в выраженном творческом подходе, творческая деятельность и творческий подход к учёбе, профессиональной деятельности, к жизни в целом играет важную роль в жизни обучающихся с особыми образовательными потребностями. Поэтому в современном инклюзивном и специальном образовании необходимы различные, классические и инновационные технологии работы с детьми, подростками, юношами и взрослыми людьми с ОВЗ, необходимы синтетические и гибкие подходы в образовательной, коррекционной, иных видах деятельности обучающихся и с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** студенты с особыми образовательными потребностями, студенты с ограниченными возможностями здоровья, креативность, творческие способности, креативные техники.

Введение. В современном обществе залог самореализации и успешности - наличие у личности черт и стремление к креативности, способности и готовности к творческой деятельности во всех сферах жизнедеятельности, особенно, в учебной и профессиональной. Развитием креативности и творческих способностей обучающихся на ступени высшего образования занимаются достаточно давно и активно ученые психолого-педагогической направленности (Дж. Гилфорд, Л.Л. Терстоун, Е.П. Торренс, Э. Фромм, Ю. И. Салов, Ю.С. Тюнников и др.) [1; 2]. Однако, данный вопрос остается очень актуальным по сегодняшний день, в особенности по отношению к лицам с особыми образовательными потребностями [2; 3; 4; 5; 6]. В нашем исследовании под «особыми образовательными потребностями» мы понимаем такие потребности, которые возникают в процессе психического и (или) физического отклонения в функционировании организма (ОВЗ), которые приводят к необходимости создания особых условий в освоении образовательных программ и требует их адаптации. ОВЗ в свою очередь – это ограниченные возможности здоровья. Ограниченные возможности здоровья также часто означают и ограниченные возможности развития, обучения и воспитания. Они также означают необходимость специальных мер для преодоления этих трудностей, возникающих как со стороны самих учащихся и обучающихся с ОВЗ, так и их семей и социальной среды в целом [7].

Постановка задачи. Провозглашенный современным образованием культ уникальности личности, хотя и ориентирует педагогов и иных специалистов на развитие человека в целом, совершенствование и самореализацию личности в качестве члена сообщества, все же не решает существующие сложности в жизненной и профессиональной (само)реализации лиц с особыми образовательными потребностями. Обучение, социализация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет длительную историю, как в России, так и за ее пределами. По мере гуманизации общества эта проблема становится все более актуальной. В настоящее время коренным образом изменилась система специального образования и начинает изменяться отношение общества к таким людям. В этих условиях проявляются новые способы и технологии для социальной адаптации и (само)реализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 274]. В современном обществе становится все больше лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые достигают профессиональных высот, создают семьи. Залогом их успеха является высокий уровень креативности, который достигается за счет развития компенсаторных функций организма и большому трудолюбию, а также созданию педагогических условий развития творческих способностей.

Методология и методика исследования. В нашей работе мы исходим из представления о том, что задачей современной системы образования как системы инклюзивной, нацеленной на гармоничное развитие и совместное совершенствование всех участников, является создание условий для развития учащихся и обучающихся ОВЗ, в том числе, и креативности, их адаптация, социализация. При этом, по сравнению с людьми с ОВЗ, чьи жизненные планы и стратегии не всегда нуждаются в выраженном творческом подходе, творческая деятельность и творческий подход к учёбе, профессиональной деятельности, к жизни в целом играет важную роль в жизни обучающихся с особыми образовательными потребностями.

При этом развитие детей, подростков и юношей с ОВЗ хотя и подчиняется общим закономерностям и тенденциям, имеет собственные акценты, связанные с необходимостью (творческого) преодоления ограничений и преобразования «особенностей», возникающих на фоне имеющихся ограничений: ребенок, подросток, молодой человек с ОВЗ решает сложную задачу на смысл своей жизни, учебы и труда в весьма непростых для него условиях и обстоятельствах внутренней и внешней жизни. Общие закономерности формирования качеств личности в процессе межличностных взаимоотношений достаточно полно на сегодняшний день исследованы и раскрыты в трудах отечественных и зарубежных ученых, в том числе К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Бондаревской и многих других. Педагогические и психологические аспекты рассматриваются в трудах многочисленных практиков и теоретиков педагогики и психологии (А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, О.Г. Шаврина, Н.О. Липатова, В.С. Чернявская, А.М. Байбаков, П.В. Степанов и др.). Много работ посвящено проблемам образования, социализации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (М.Р. Арпентьева, С.А. Беличева, Е.А. Богомолова, Н.П. Вайзман, В.С. Мухин, Н.М. Назарова, Н.С. Морова, Л.М. Шипицына и др) [7]. Самореализация личности, ее возможности и ограничения у разных людей, выступали в качестве самостоятельного предмета исследования в работах ряда зарубежных и как отечественных ученых (К.А. Абульханова-Славская, Ш.Бюллер, Ф.Бэкон, Э.В. Галаджинский, М.В. Ермолаева, Р. Ассаджиоли, Л.Н. Коган, Т.З. Козлова, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов, А. Маслоу, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, В. Франкл, Л.Фейербах и др.) [8]. Профессионально-педагогические, психологические основы подготовки будущего специалиста также стали предметом исследований многих исследователей России и мира (В.А. Сластенин, Л.С. Гусев, В.В. Давыдов, Г.А. Степанова, А.И. Щербаков, А.Я. Найн, Э.Ф. Зеер, Л.А. Николаева и др.). Все эти исследования, на наш

взгляд, позволяют определить сущностные, структурно-содержательные характеристики процесса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [9; 10; 11].

К сожалению, в отечественной и зарубежной литературе все еще недостаточно разработана проблема формирования развития толерантных отношений к людям с ограниченными возможностями здоровья, отсутствуют специальные, педагогические исследования [11]. Хотя такие исследования, связанные с поиском новых, эффективно действующих механизмов социализации, адаптации обучающихся с ОВЗ, в том числе через творческую деятельность, для педагогической, психологической и иных наук весьма актуальны и в теоретическом, и в практическом отношении.

Согласно рекомендациям Министерства труда и социальной защиты, в Российской Федерации, необходимо обеспечить высокий уровень обучения, психолого-педагогического, социального сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако, в образовательных программах вузов остаются открытыми вопросы, связанные с работой с обучающимися с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогического и социального сопровождения, подготовки к будущей профессиональной деятельности. По результатам опроса специалистов, педагогов и руководителей образовательных учреждений имеют сложности во взаимодействии с обучающимися, имеющими ограниченные возможности на начальных этапах своей профессиональной деятельности 97%, а в 20% случаев сохраняется даже у более опытных педагогов [11]. Кроме того, специалисты сознают, что необходимы различные, классические и инновационные технологии работы с детьми, подростками, юношами и взрослыми людьми с ОВЗ, необходимы синтетические и гибкие подходы в образовательной, коррекционной, иных видах деятельности обучающихся и с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Творческая, арт-терапевтическая деятельность - один из фокусов успешной работы в разных областях - развитие креативности и творческих способностей учащихся и обучающихся с ОВЗ на ступенях начального, среднего, высшего профессионального образования. Помимо педагогических (образовательных и воспитательных), психологических (коррекционных и развивающих) эффектов в отношении обучающихся и учащихся, работа в сфере развития творческих способностей детей, подростков, молодых людей с ОВЗ помогает повысить толерантность и гармонизировать отношение к ним со стороны педагогов, психологов, иных специалистов, а также обществ в целом [7; 10].

Как и остальные люди с ОВЗ, обучающиеся - студенты ВУЗов и ССУЗов, имеют множество ограничений в различных видах деятельности, зачастую они лишены широких контактов, возможности получать опыт от других сверстников, которые есть у обычных людей. Поэтому в работе с ними встает отдельная задача - поиска и нахождения учебных сред и профилей подготовки, в которых их творческие способности могут быть обнаружены и реализованы. Одна из таких сфер - сфера декоративно-прикладного искусства. Развитие креативности обучающихся с особыми образовательными потребностями средствами декоративно-прикладного творчества понимается нами как процесс и результат вовлечения и приобщения студентов к сфере образного восприятия и понимания окружающего мира, что является одним из важнейших факторов их социализации.

Декоративно-прикладное искусство - один из мощнейших каналов так называемой арт-терапии. С самого начала ее идея состоит в противостоянии творчества болезни («art versus illness») [12; 13]. А. Хилл ввел термин «арт-терапия» для описания терапевтического применения творчества. Уже в середине XX века он писал, что рано или поздно арт-терапия станет неотъемлемой частью Национальной службы здравоохранения (США), а также аналогичных служб других стран [13]. Тогда же, «мама арт-терапии» М. Наумбург определила арт-терапию как самостоятельную форму психотерапии, рассматривая художественное выражение как способ проявления бессознательных образов [14; 15]. Примерно тогда же и Эд. Крамер представила идею «искусство как терапия», которая помогает, не прибегая к вербальной / словесной интерпретации, охватить все грани и возможности творческого процесса. Эд. Крамер полагала, что в творческом акте конфликт, ставший причиной инвалидизации и иных проблем, пересматривается, разрешается и, в сочетании с гармоничными, любящими или хотя бы толерантными отношениями с семьей, преподавателем, психологом, другими обучающимися, творческий процесс может стимулировать продуктивные переживания, представления и порождать изменение поведения [16; 17]. Творческая ориентация образования людей с ОВЗ превращает их образовательную активность в арттерапевтическое обучение-воспитание, гармонизирующую и развивающую внутренние и внешние отношения, переживания и представления, поступки и интеракции людей с ОВЗ и людей, взаимодействующих с данными обучающимися, общества в целом.

## Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Монография / М.Р. Арпентьева. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – 750с
2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 256 с.
3. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.
4. Варлакова Ю.Р. Теория и методика развития креативности бакалавров педагогического образования посредством профессиональных задач // В мире научных открытий. 2015. №11.1 (71). С.488-494.
5. Тюнников Ю.С. Целе-функциональное согласование экспертной диагностики и самодиагностики готовности педагогов к инновационной деятельности / Ю.С. Тюнников // Инновационная деятельность в образовании: Материалы X Международной научно-практической конференции. Часть I // Под общей редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль – Москва: Издательство «Канцлер», 2016. – С. 92-100.
6. Тюнников Ю.С. Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию / Ю.С. Тюнников, И.С. Казаков, М.А. Мазниченко, А.М. Мамадалиев // Медиаобразование. 2016. № 4. С. 29-46.
7. Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография в форме эссе / М.Р. Арпентьева, Е.А. Богомолова // Профессиональная библиотека работника социальной службы. – М.: ООО Изд-во «Социальное обслуживание», – 2016. – №12 – 256с.
8. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – Монография / Л.М. Шипицына.– СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 496 с.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 321 с.
10. Демчук А.В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья: монография / А.В. Демчук. – Ульяновск: изд. ЗЕБРА, 2016. – 141 с.
11. Степанова Г.А., Демчук А.В. Формирование профессиональной готовности у будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Монография / А.В. Демчук, Г.А. Степанова. – Ханты-Мансийск: Ред.-изд. отд. ЮГУ, 2014. – 230 с. .
12. Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. - М.: Когито-Центр, 2006. - 336 с.
13. Hill A. Art versus illness, a story of art therapy / Forew. by G. Marshall.- London, G. Allen and Unwin Publ., 1945. - 100 p.
14. Naumburg M. An Introduction to Art Therapy: Studies of the «Free» Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as Means of Diagnosis and Therapy - New York: Teachers College Press, Columbia University, 1950, 1973. – 220p.
15. Cane, K. D., Frank, T., Kniazze, C. R., Robinson, M. C., Rubin, J. A., & Ulman, E. . Roots of art therapy: Margaret Naumburg (1890–1983) and Florence Cane (1882–1952), a family portrait// American Journal of Art Therapy, 1983. – Vol. 22. – P. 111–123.
16. Kramer E. Art as Therapy: Collected Papers/ L. Gerity (ed.). -London: Jessica Kingsley Publishers. 2000. 273p.
17. Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2006. - Vol. 11. P. 271-282.

УДК 159.9 : 316.6

### **ЛИЧНОСТНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

**С.Ю. Флоровский**

к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии и социологии управления КубГУ  
Россия, Краснодар

**Аннотация.** Рассматривается проблема динамики ограничений социально-коммуникативной компетентности (СКК) человека на начальных этапах профессионального становления. Раскрыты некоторые закономерности взаимосвязи и взаимодействия личностных ограничений СКК и профессиональной на-

правленности субъекта освоения психологического пространства помогающей социономической (медсестринской) деятельности.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативная компетентность, личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности, профессиональная направленность, профессиональное становление.

Социально-коммуникативная компетентность (СКК) рассматривается нами как интегральное психологическое образование, объединяющее и гармонизирующее внутренние средства регуляции межличностного общения и социального поведения личности.

Выступая неотъемлемой составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социономических видах деятельности, СКК в содержательном, генетическом и динамическом аспектах характеризуется сложным переплетением позитивных и негативных тенденций. В онтологическом плане вектор «негативного системогенеза» компетентности человека в системе субъект-субъектных связей и отношений соотносится с феноменологической областью личностных ограничений СКК в процессе профессионального становления. Эти ограничения представляют собой интраперсональные факторы предрасположенности к выбору и использованию человеком малопродуктивных и/или излишне психологически «затратных» способов и приемов коммуникативного поведения и социального взаимодействия [2].

В соответствии с разработанной нами двухуровневой моделью личностных ограничений СКК субъектов «помогающих» видов профессиональной деятельности, существуют два типа таких ограничений. К первому относятся генетически связанные с глубинными личностными образованиями стабильные деструктивные диспозиции, являющиеся своеобразной формой кристаллизации психологического опыта субъекта в масштабе пройденного жизненного пути. Это такие личностные характеристики как конформность, повышенное стремление к статусному росту и навязчивому самоутверждению, доминирование направленности на избегание неудач, нетерпимость к неопределенности, фрустрационная нетолерантность, дефицитарность умений и навыков общения. Второй объединяет деструктивные эмоционально-коммуникативные состояния, обусловленные неадекватностью понимания личностью смысла своей профессиональной активности и представляющие собой разнообразные эмоциональные «помехи» общения: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоциональной сферы в целом (проявляющееся в негибкости и невыразительности эмоций), доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики характера взаимосвязи и взаимодействия личностных ограничений СКК с профессиональной направленностью личности на начальных этапах профессионального становления, – профессионального обучения и адаптации. В качестве эмпирической модели помогающей социономической профессиональной деятельности выступала деятельность медицинской сестры. Выборку составили 189 студентов Краснодарского краевого базового медицинского колледжа, обучающихся по специальности «Сестринское дело», и работающие медсестры со стажем практической деятельности от трех до пяти лет (51 человек).

Уровневые характеристики таких ограничений СКК как конформность, стремление к статусному росту, направленность на избегание неудач, фрустрационная нетолерантность, степень неадекватности проявления эмоций остаются практически неизменными в период обучения в медицинском колледже и последующей профессиональной адаптации. Диапазонные значения этих дефектов СКК являются некоей профессиональной нормой и могут быть квалифицированы как своеобразный социально-коммуникативный коррелят «медсестринского» типа личности (в части ограничений и барьеров компетентности в общении). Дефицитарность коммуникативных умений и нетерпимость к неопределенности, а также интенсивность эмоциональных «помех» в общении, напротив, претерпевают существенные изменения на начальных этапах профессионального становления среднего медицинского персонала, резко возрастая на третьем курсе колледжа и постепенно ослабевая к завершению адаптационного периода.

В то же время от курса к курсу радикально преобразуется структура взаимосвязей между личностными ограничениями СКК, наиболее выраженная в подсистеме диспозиционно обусловленных ограничений. Вектор этих трансформаций задается переориентацией СКК студентов и начинающих медсестер с «обыденной» на профессионально ориентированную модель общения в осваиваемом пространстве деятельности и отношений.

Превалирование отрицательных связей между социально-коммуникативными ограничениями студентов младших курсов выступает личностно-регуляторным коррелятом попытки освоения психологического пространства учебно-профессиональной деятельности и отношений, опираясь на ресурсы

«обыденной» компетентности в общении, сфокусированной не на решении проблем, а на обеспечении состояния субъективного благополучия в сфере социальных контактов. Типичной стратегией преодоления ограничений СКК является «выбор меньшего зла»: замена одной коммуникативной проблемы на другую, – субъективно менее тяжелую.

Третий год обучения в медколледже является кризисным в плане формирования профессионально-ориентированной системы психологических средств преодоления личностных ограничений СКК. В этот период социально-коммуникативное поведение студентов отличается максимальной непродуктивностью и «дефектностью», а эмоциональная сфера – дисгармоничностью. Автономное функционирование диспозиционно обусловленных коммуникативных ограничений и эмоциональных «помех», вне какого бы то ни было закономерного взаимовлияния, отражает ситуацию диссоциации существовавшей ранее системы интраперсональной «работы» с ограничениями СКК и неосвоенность на личностно-смысловом уровне вытекающих из содержания будущей профессиональной деятельности новых оснований и ориентиров, могущих выступить факторами продуктивного структурирования механизмов самокоррекции дефектов общения.

На завершающем этапе обучения происходит объединение личностно-диспозиционных ограничений СКК и эмоциональных «помех» общения в единую регулятивную структуру, объединенную связями синергетического типа. Это может иметь двоякое значение с точки зрения дальнейшего развития медицинских сестер не только в качестве субъектов профессионального «помогающего» общения, но и субъектов проектирования и реализации своего профессионального и жизненного пути в целом. В случае ориентации на низкие (минимально допустимые) стандарты профессиональной деятельности и общения происходит «обвальное обрушение» их СКК: актуализация отдельного личностного ограничения влечет за собой актуализацию множества других. Выбор в пользу саморазвития и самосовершенствования, понимание жизненной и профессиональной ценности высокого уровня СКК, напротив, создают условия для оперативного (в рамках коммуникативной ситуации) формирования действенной системы преодоления личностных ограничений эффективного общения за счет «переноса» положительного эффекта конструктивного совладания с каким-либо локальным ограничением общения на преодоление и иных личностных «ограничителей» социально-коммуникативной успешности.

Характер вышеописанного выбора практически всецело определяется содержанием ведущих мотивов и ценностей субъекта, составляющих его профессиональную направленность [1].

В соответствии с задачами нашего исследования были выделены и реализованы следующие направления анализа изменений профессиональной направленности медицинских сестер в процессе их образовательной подготовки и адаптации на рабочих местах. Наряду с сопоставлением средних «подвыборочных» значений абсолютных показателей выраженности каждого из выделяемых Дж. Холландом [4] типов профессиональной направленности проводился анализ частоты встречаемости того или иного типологического варианта направленности в качестве ведущего. Кроме того, осуществлялась оценка степени адекватности профессиональной направленности респондентов психологическому содержанию осваиваемой ими медсестринской деятельности (на основании анализа персональных трёхбуквенных кодов). Типы направленности дифференцировались по критерию релевантности смыслу, целям и задачам деятельности медсестринского персонала. В качестве высокорелевантных рассматривались социальный (С), исследовательский (И) и артистический (А) типы; среднерелевантных – конвенциональный (К) и предпринимательский (П); реалистический (Р) тип интерпретировался как малорелевантный. Тип направленности конкретного респондента квалифицировался как адекватный сестринской профессии в случае его совпадения с одним из следующих кодов: СИА, ИСП, СКА (и их производными, получаемыми в результате рекомбинации элементов). Именно эти сочетания типобразующих компонентов в соответствии с положениями концепции Дж. Холланда соотносятся с содержанием труда медицинской сестры с учетом различия существующих специализаций [3].

На протяжении всего периода профессиональной подготовки и последующей адаптации медицинских сестер абсолютные значения выраженности большинства типологических компонентов профессиональной направленности не претерпевают значимых изменений; гораздо более существенные трансформационные процессы происходят в структурной организации направленности будущих и начинающих медицинских сестер. От курса к курсу и затем к адаптационному этапу значимо меняются как частота представленности того или иного типологического компонента в качестве ведущего, так и степень адекватности направленности респондентов психологическому содержанию деятельности в целом. Общий уровень этой адекватности оказывается минимальным у выпускников медицинского колледжа, что выступает следствием «кризиса середины обучения». Восстановление адекватной структуры на-



правленности происходит лишь к завершению адаптационного периода, то есть через три-четыре года работы по полученной в колледже специальности. Социальный, артистический и интеллектуальный типы прочно занимают положение ведущих в структуре профессиональной направленности медицинских сестер. Менее релевантные психологическому смыслу медсестринской деятельности предпринимательский, конвенциональный и реалистический компоненты приобретают статус «фоновых».

В процессе получения медсестринского образования и последующей трудовой адаптации происходит усиление взаимосвязанности личностных ограничений СКК и профессиональной направленности среднего медперсонала. Рассматриваемые подструктуры личностной регуляции студентов и работающих медицинских сестер находятся в компенсаторных отношениях. С одной стороны, по мере усиления направленности на модели профессиональной активности релевантные психологическому содержанию медсестринской деятельности происходит компенсация как личностно-диспозиционных дефектов СКК, так и снижение эмоциональной «зашумленности» интерперсональных контактов. В то же время, преодоление медицинскими сестрами ограничений СКК содействует дальнейшему развитию их профессиональной направленности: совершенствование коммуникативных умений и навыков, освобождение эмоционального фона повседневного общения от отрицательных деструктивных переживаний помогают адекватному распределению смысла своей профессиональной деятельности и упрочению личностной приверженности ей.

Результаты данного эмпирического исследования подтверждают и конкретизируют представление о профессиональной направленности как важнейшем объекте и одновременно системообразующем факторе профессионального развития личности. На материале освоения человеком психологического пространства помогающей социономической (медсестринской) деятельности раскрыты существенные закономерности вклада формирующейся профессиональной направленности в преодоление/компенсацию личностных ограничений социально-коммуникативной компетентности.

#### **Библиографический список**

1. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления личности. М.: Издательство «Университет Российской академии образования», 2002. 160 с.
2. Флоровский С.Ю. Личностные ограничения социально-коммуникативной компетентности: динамика на начальных этапах профессиональной социализации // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сб. науч. тр. V Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2011. С. 139-141.
3. Benner P. Stress and Satisfaction on the Job: Work Meanings and Coping of Mid-Career Men. N.Y.: Praeger Scientific Press, 1984. 234 p.
4. Holland J.L. Making Vocational Choice: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985. 303 p.

УДК 159.99

#### **ТИПЫ РЕАГИРОВАНИЯ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ВЫРАЖЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ**

**К.А. Шавалева**  
бакалавр ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**М.В. Башкин**  
к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема конфликтов студентов. На основании полученных результатов эмпирического исследования авторами определены характеристики внутриличностной конфликтности студентов, а также выявлены связи уровня ее проявления с выбором определенного типа реагирования на межличностный конфликт.

**Ключевые слова:** конфликт, межличностный конфликт, внутриличностный конфликт, стратегии поведения.

Конфликты играют очень важную роль в жизни каждого человека, семьи, организации, государства и человечества в целом. Они выступают необходимым условием общественного развития.

В чем же причины современных конфликтов? Их развитию способствовали самые различные факторы. Так, например, о себе четко дали знать проблемы, связанные с распространением оружия, его бесконтрольным использованием. Так же к этому необходимо добавить развитие урбанизации и миграцию населения в города, к чему оказались неготовыми многие государства.

Содержание понятия «конфликт» трактуется исследователями с различных позиций. К настоящему времени в психологической литературе накопилось значительное число дефиниций. На протяжении развития психологической науки наблюдалась динамика во взглядах ученых на роль конфликтов в жизни человека: от рассмотрения конфликта как отрицательного явления, несущего в себе деструктивный потенциал (В. Н. Иванов, Н. С. Мансуров и др.), до признания его многофункциональным социально-психологическим явлением (А. Я. Анцупов, М. М. Кашапов, П. А. Сергоманов, Б. И. Хасан, А. И. Шипилов и др.) [1].

Основное определение внутриличностного конфликта по Е. Б. Фанталовой – один из видов конфликта, который характеризуется состоянием разрыва в системе «сознание-бытие», а именно разрыва между потребностью в достижении субъективно значимых ценностей и доступностью такого достижения в реальности [4].

Межличностный конфликт может быть определен как ситуация противостояния участников, воспринимаемого и переживаемого ими (или по край ней мере одним из них) как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешение ситуации в интересах обе их или одной из сторон [2].

В основе любого конфликта лежит проблемная ситуация, включающая либо противоположные позиции сторон по какому- то вопросу, либо противоположные цели или средства их достижения, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т. п. [3].

Всё это определяет актуальность исследования, которая заключается в том, что на сегодняшний день в современной литературе недостаточно разработана комплексная тема как межличностных, так и внутриличностных конфликтов студентов, а также отсутствует единый подхода к определению основных факторов, способствующих их возникновению.

Цель исследования – выявление соотношения внутриличностной конфликтности студентов со стратегиями их поведения в ситуации межличностного конфликта. Объект исследования: соотношение внутриличностной конфликтности студентов со стратегиями их поведения в ситуации межличностного конфликта. Предмет исследования: внутриличностная конфликтность студентов. Гипотезы исследования. Общая гипотеза: уровень проявления внутриличностной конфликтности студента связан с выбором им определенного способа поведения в межличностном конфликте. Частные гипотезы: 1. Высокий уровень проявления внутриличностной конфликтности студента связан с выбором им в межличностном конфликте типов реагирования «Агрессия» и «Уход». 2. Низкий уровень проявления внутриличностной конфликтности студента связан с выбором им оптимального типа реагирования в межличностном конфликте.

Диагностический аппарат исследования составили: методика Е. Б.Фанталовой «Диагностика внутреннего конфликта» (методики «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»); Опросник ведущего типа реагирования в конфликте (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.).

Проведенное нами исследование и результаты математической обработки подтвердили наши гипотезы. Действительно существует прямая взаимосвязь между такими показателями, как «Внутриличностная конфликтность» и «Агрессия» ( $r=0,68$ , при  $p<0,05$ ), «Внутриличностная конфликтность» и «Уход» ( $r=0,38$ , при  $p<0,05$ ), а также обратная связь между показателями «Внутриличностная конфликтность» и «Оптимального решения» ( $r=-0,37$ , при  $p<0,05$ ).

Высокий уровень внутриличностной конфликтности ориентирует студента на выбор такого типа реагирования, как «Агрессия» и «Уход». Это объясняется тем, что эмоциональное переживание той или иной кризисной ситуации, каким бы сильным оно ни было, само по себе не ведет к ее преодолению. Мы считаем, что данную ситуацию можно охарактеризовать с помощью такого механизма психологической защиты, которую З.Фрейд назвал «проекция» - процессом, посредством которого индивидуум приписывает собственные неприемлемые мысли, чувства и поведение другим людям или окружению. Таким об-

разом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь или что-нибудь за свои недостатки или промахи.

В ситуации, когда человек не способен подавлять внутреннюю конфликтность самостоятельно, он прибегает к помощи других лиц, которые могут составлять, в частности, его близкое окружение. Дословно, агрессия переводится как эмоционально окрашенное, жесткое и целенаправленное нападение, а также как желание и готовность нанести урон, ударить, уничтожить.

Стиль уклонения или ухода используется в том случае, если проблема не представляется существенной и не заслуживает значительных затрат времени и сил, или же имеется возможность достичь цели неконфликтным путем; стороны избегают осложнений в отношениях по различным причинам. Доминирование разногласий в какой-либо жизненной сфере может мотивировать субъекта на его разрешение, нежели усугубление, тем самым, обходя стороной другие, нежелательные для него социальные конфликты.

Противоположную картину мы можем увидеть в ситуации, когда при доминировании низкого уровня внутриличностной конфликтности, студент склонен к принятию такого типа реагирования, как оптимальное решение. Данный результат может быть объяснен следующим образом. Студент, не испытывающий острых внутренних конфликтов, живет в согласии (в мире, в ладу) с самим собой. Такое состояние характеризует достижение согласования между личными устремлениями и социальными ожиданиями.

Мы можем оценивать выход студента из конфликта или кризиса как продуктивный, если в результате он действительно «освобождается» от породившей эти трудности проблемы таким образом, что переживание делает его более зрелым, психологически адекватным и интегрированным.

Конструктивный внутриличностный конфликт позитивно влияет на структуру, динамику и результативность внутриличностных процессов, служит источником самосовершенствования и самоутверждения личности. В этом случае внутриличностные противоречия разрешаются без особых негативных последствий, а общим результатом их разрешения является развитие личности. Поэтому многие исследователи внутриличностного конфликта совершенно обоснованно рассматривают продуктивный внутриличностный конфликт как важный способ развития личности.

На основе теоретического материала и эмпирического исследования были определены количественные и качественные характеристики внутриличностной конфликтности студентов. Наибольшая внутриличностная конфликтность у студентов двух выборок (девушки и юноши) наблюдается по таким сферам, как «здоровье (физическое и психическое здоровье)»; «интересная работа»; «любовь»; материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)»; «счастливая семейная жизнь».

В результате проведенного эмпирического исследования мы убедились в существовании половых различий студентов по уровню выраженности у них внутриличностной конфликтности в различных жизненных сферах. Нами показано, что уровень выраженности внутриличностной конфликтности больше у девушек-студенток, нежели у юношей ( $U=300$ ,  $p<0,05$ ). Данный показатель соотносится с повышенной эмоциональной составляющей и такой характерологической особенностью, как сензитивность. Для девушек характерны подвижность, бурное проявление чувств, быстрая перемена настроения.

Нами были выявлены доминирующие стратегии поведения в межличностном конфликте. В данной ситуации значимыми получились различия по типу реагирования «Агрессия» ( $U=163$ ,  $p<0,05$ ), что указывает на большую выраженность проявления данного типа реагирования у юношей-студентов. Это можно объяснить тем, что именно юноши чаще предпочитают конкурирующую тактику поведения и стратегию соперничества при решении возникающих проблемных ситуаций. Полученный результат согласуется с данными исследований М.В. Башкина, М.В. Харченко, Н.И. Добиной.

Так же необходимо отметить различия в таких сферах как «любовь» ( $U=17,5$ , при  $p<0,05$ ) и «счастливая семейная жизнь» ( $U=49,5$ , при  $p<0,05$ ). Наиболее проблемными данные сферы предстают перед девушками-студентками. Различия в жизненной сфере «материально-обеспеченная жизнь» так же видны между девушками и юношами ( $U=36$ , при  $p<0,05$ ). Для юношей-студентов данная сфера является наиболее приоритетной и тяжело достигаемой, так как одной из основных задач данного возрастного периода является подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии.

Таким образом, в рамках нашего исследования были определены количественные и качественные характеристики внутриличностных конфликтов студентов, выявлены индивидуально-типологические особенности и смысложизненные ориентации студентов, связанные с внутриличностным конфликтом.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные данные будут способствовать разработке программ психологической коррекции внутриличностных конфликтов студентов, а также могут послужить основой для разработки психологических тренингов и программ психологического сопровождения студентов. Кроме этого, выявление жизненных сфер, в которых чаще всего возникают внутриличностные конфликты студентов, позволяет увидеть актуальные направления работы с представителями данной социальной группы.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект №16-06-00196а)

#### **Библиографический список**

1. Башкин М.В. Конфликтная компетентность: метод. указания / Башкин М.В. ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2014. — 72 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998. — 626 с.
3. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты / Кильмашкина Т.Н. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 279 с.
4. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Фанталова Е.Б. Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 128 с.

УДК 159.9.07

### **КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДПРИЯТИЙ РЫНОЧНОГО КЛАСТЕРА)**

**И.А. Шияневская**  
аспирант КубГУ  
Россия, Краснодар

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей копинг-поведения в условиях совместной управленческой деятельности. Выявлены паттерны копинг-поведения менеджеров с различными социально-психологическими статусами в управленческом коллективе.

**Ключевые слова:** совместная управленческая деятельность, личность, стресс, копинг-поведение, копинг-стратегии.

Изменения, происходящие в современном мире: гипертурбуленность экономики, «санкционная» политика, ужесточение конкурентной среды и, как следствие, усложнение внешних и внутриорганизационных связей – привели к тому, что единоличное управление предприятием сменяется разнообразными коллективными формами управления. При этом следует отметить, что руководители среднего и высшего звена в современных организациях все реже контактируют напрямую с непосредственными подчиненными, основная часть их профессиональной деятельности сосредоточена в поле «руководитель – руководитель» [1]. Вступая в управленческое взаимодействие, менеджеры помимо основных управленческих функций прогнозирования, планирования, целеполагания, и пр., «реализуют систему функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими организационных структур и/или подсистем». Данный вид профессиональной активности определяется авторами как совместная управленческая деятельность (далее – СоУД) [3]. Хрестоматийное положение о том, что в основе СоУД лежат совместные усилия, коммуникация и открытость членов управленческого коллектива, что положительно сказывается на интегральной успешности предприятия, в условиях современной реальности оказывается всего лишь декларируемым тезисом. Повседневная менеджерская активность характеризуется стремлением к выстраиванию границ и барьеров, неопределенностью, превалированием личных выгод над общими целями, кооперацией с «выгодными» партнерами [4].

Существенной особенностью СоУД является ее стрессогенность. Учитывая тот факт, что взаимодействие руководителей происходит по случаю трудных ситуаций, требующих включения всех членов управленческого сообщества в их разрешение, а также принимая во внимание, что СоУД нередко осуществляется в форме «управленческой борьбы», где каждый из менеджеров преследует свои цели,

копинг-поведение, реализуемое в данном случае, становится «постоянным спутником» совместной управленческой деятельности.

Копинг-поведение трактуется нами как поведение «позволяющее субъекту с помощью осознанных действий и способов, адекватных личностным характеристикам и особенностям ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [2]. Следует отметить, что копинг-поведение, реализуемое в условиях СоУД, явление достаточно сложное – стратегии и способы совладания не выступают изолировано, а представляют собой систему с различными связями ее элементов.

Наше исследование мы строили на предположении, что руководители с различными социально-психологическими статусами, определенными по параметрам «легкости-трудности», «продуктивности-непродуктивности» совместной управленческой деятельности, демонстрируют различные модели копинг-поведения.

Совокупную выборку респондентов составили 42 руководителя (средний возраст  $36,8 \pm 7,9$ ) различных статусно-должностных рангов предприятий г. Краснодара и Краснодарского края, отнесенных в соответствии с типологией К. Камерона и Р. Куинна к рыночному кластеру.

Параметры совместной управленческой деятельности выявлялись при помощи авторской методики С.Ю. Флоровского, результатом которой явились индексы продуктивности–непродуктивности взаимодействия ( $0,77 \pm 0,22$ ), легкости–трудности взаимодействия ( $0,39 \pm 0,25$ ) и суммарный – общей эффективности взаимодействия ( $1,16 \pm 0,33$ ) для каждого задействованного в исследовании руководителя. С учетом данных индексов было проведено распределение менеджеров на группы: «легкие и продуктивные менеджеры» (7 управленцев, 16,7%), «трудные, но продуктивные менеджеры» (27 управленцев, 64,3%), «трудные и непродуктивные менеджеры» (8 управленцев, 19,0%).

Особенности копинг-поведения руководителей изучались посредством опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус и С. Фолкман (в адаптации Т.Л. Крюковой с соавт.). Результаты исследования позволяют говорить, что для менеджеров, характеризуемых коллегами как «легкие и продуктивные управленцы», специфичны ориентация на стратегии «Планирование решения» ( $77,77 \pm 13,60$ ), «Положительная переоценка» ( $68,02 \pm 19,75$ ), «Принятие ответственности» ( $65,52 \pm 27,75$ ) и «отвержение» стратегий «Бегство-избегание» ( $32,17 \pm 11,22$ ) «Конфронтационный копинг» ( $40,45 \pm 4,85$ ), «Дистанцирование» ( $48,40 \pm 13,14$ ). Управленцы со статусом «трудные, но продуктивные» тяготеют к «Планированию решения» ( $74,00 \pm 17,18$ ), «Принятию ответственности» ( $66,40 \pm 14,98$ ), «Самоконтролю» ( $64,36 \pm 12,71$ ) и минимизируют использование стратегии «Бегство-избегание» ( $36,17 \pm 13,15$ ). Копинг-поведение «трудных и непродуктивных» менеджеров характеризуется доминированием стратегий «Планирование решения» ( $74,40 \pm 20,55$ ), «Самоконтроль» ( $60,13 \pm 11,02$ ) и «отвержением» стратегии «Конфронтационный копинг» ( $35,42 \pm 10,25$ ).

С целью построения моделей копинг-поведения управленцев с различными социально-психологическими статусами, включающих весь спектр стратегий совладания, был использован критерий ранговой корреляции Спирмена, результаты которого обозначили значимые связи в отношении различных копинг-стратегий, а не только предпочитаемых и элиминируемых. Остановимся на интерпретации наиболее интересных, на наш взгляд, связях.

Менеджеры предприятий рыночного кластера, характеризуемые партнерами по СоУД как трудные, но продуктивные управленцы, обнаруживают большее количество значимых связей, нежели представители других обозначенных групп. Доминирующая в данной группе управленцев стратегия «Планирование решения» положительно коррелирует с такими стратегиями как «Самоконтроль» ( $r=0,76$  при  $p \leq 0,05$ ), «Поиск социальной поддержки» ( $r=0,61$   $p \leq 0,05$ ). Данная связь отражает стремление менеджеров к разрешению возникших трудностей за счет планирования собственных действий с учетом объективных обстоятельств и прошлого опыта, с привлечением внешних ресурсов и блокированием негативных эмоций по этому поводу.

Достаточно любопытная, по-нашему мнению, связь проявилась между доминирующей стратегией «Принятие ответственности» и отвергаемым копингом «Бегство-избегание» ( $r=0,36$  при  $p \leq 0,05$ ). Данные копинг-стратегии по своему содержанию противоположны. Принятие ответственности предполагает преодоление трудностей за счет признания личной роли, осознания связей между собственными действиями и их последствиями, бегство – избегание, напротив, свидетельствует о стремлении к уклонению, в том числе и к отрицанию личной причастности к возникновению сложностей и/или личной роли в их разрешении. Однако, если учесть высокую напряженность копинга «Принятие ответственности» ( $66,40 \pm 14,98$ ), то правомерно говорить о склонности руководителей к проявлению деструктивных его форм: неоправданной самокритике, самообвинению, переживанию чувства вины. Подобные эмоции

провоцируют глубокую неудовлетворенность собой и «подавленное» состояние, что, по нашему мнению, запускает механизм бегства-избегания. При этом проявления могут быть весьма различны: от переживания, употребления алкоголя (что достаточно распространено, как утверждают менеджеры в устной беседе) до отрицания самой проблемы, отстранения от дел, погружения в фантазии. Заметим, что «Бегство-избегание» так же положительно связано со стратегией «Положительная переоценка» ( $r = 0,50$ , при  $p \leq 0,05$ ). Объединяет эти стратегии недооценка, игнорирование действенных способов разрешения сложных ситуаций. «Положительная переоценка», как мы предполагаем, является следующим закономерным этапом в раскрытии копинг-поведения. Длительное уклонение от стрессовой ситуации невозможно ввиду особенностей СоУД, предполагающей проявление более конструктивных форм поведения. Положительное переосмысление в этом случае позволяет справиться с негативными эмоциями, сохранив (получив) статус «мудрого», «вдумчивого» управленца.

В группе менеджеров, характеризующихся партнерами по СоУД как легкие и продуктивные, было установлено, что стратегия, ориентированная на поиск и привлечение внешних ресурсов, контакт с коллегами, обнаруживает большее количество связей. Так положительная корреляция со стратегией «Планирование решения» ( $r = 0,80$  при  $p \leq 0,05$ ) говорит о тенденции к обращению за советом, экспертным мнением к руководителям различного уровня при осуществлении совместной деятельности. В этом контексте интересна другая положительная связь «Поиск социальной поддержки» – «Бегство-избегание» ( $r = 0,81$  при  $p \leq 0,05$ ), которая, вероятно, проявляет стремление руководителей после теоретической подготовки плана мероприятий по разрешению трудностей с партнерами по СоУД, уклонится от личного участия в практической реализации данного плана.

Отрицательная корреляция «Принятие ответственности» – «Конфронтационный копинг» ( $r = -0,78$  при  $p \leq 0,05$ ) позволяет говорить, что чем интенсивнее проявляется готовность менеджера анализировать свое поведение, искать причины неудач в своих ошибках, тем ниже вероятность проявления импульсивности в поведении, конфликтности, враждебности.

В группе «трудных и непродуктивных» руководителей предприятий с рыночной организационной культурой обнаружены следующие значимые связи копинг-стратегий: «Бегство-избегание» – «Дистанцирование» ( $r = -0,90$ , при  $p \leq 0,05$ ), «Бегство-избегание» – «Конфронтационный копинг» ( $r = -0,80$  при  $p \leq 0,05$ ), «Планирование решения» – «Самоконтроль» ( $r = 0,79$ , при  $p \leq 0,05$ ), «Принятие ответственности» – «Положительная переоценка» ( $r = 0,72$  при  $p \leq 0,05$ ).

«Дистанцирование», как стратегия совладания, представляет собой стремление руководителей предприятий справляться с трудностями за счет снижения их субъективной значимости, степени вовлеченности в сложную ситуацию. Положительная корреляция с «Бегством-избеганием» свидетельствует об устойчивой тенденции уклонения от решения вопросов, воспринимаемых личностью как стрессовые, отрицания проблемы, пассивности в поведении. О пассивности «трудных и непродуктивных» руководителей, по нашему мнению, говорит и отрицательная корреляция между стратегиями «Бегство-избегание» и «Конфронтационный копинг». Большинство исследователей конфронтация рассматривается как деструктивный механизм совладания со стрессом, характеризующийся повышенной импульсивностью, неоправданным упорством, хаотичностью решений и отсутствием целенаправленной активности. Однако, следует заметить, что конфронтация, при ее умеренной напряженности, также может говорить о способности личности активно противостоять сложностям, энергичности и предприимчивости в стрессовых ситуациях. Учитывая не яркую ее выраженность у обследованных руководителей ( $35,42 \pm 10,25$ ) можно констатировать положительный вклад данной стратегии в копинг-поведение, однако высокое стремление менеджеров реагировать по типу уклонения нивелирует позитивные моменты конфронтационного копинга, тем самым все ярче проявляя управленческую пассивность.

Значимая связь между стратегиями «Планирование решения» и «Самоконтроль», по нашему мнению, выглядит весьма естественно и отражает установку менеджеров на блокирование негативных эмоций, самообладание в процессе решения возникших трудностей. Установленная прямая связь между «Принятием ответственности» и «Положительной переоценкой» говорит о стремлении менеджеров включать трудный жизненный эпизод в более широкий личностный контекст. При этом следует заметить, что негативной стороной философского осмысления проблемы является недооценка действенных способов ее разрешения, что вновь отсылает нас к выводу о выраженной пассивности обследованной группы руководителей в управленческом взаимодействии.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что при внешней «схожести» копинг-поведение руководителей с различными социально-психологическими статусами включает различные паттерны поведенческой активности, направленной на противостояние стрессовым обстоятельствам и

снижение негативных переживаний по этому поводу. Однако, вследствие ограниченности выборки выявленные закономерности требуют дальнейшей проверки на их устойчивость и воспроизводимость в менеджерских сообществах.

### **Библиографический список**

1. Андреева Г.М. Роловой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций // Социальная психология и общество. 2011. № 4. С. 5–14
2. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН». 2008. С.55–65.
3. Флоровский С.Ю. Личностная регуляция совместной управленческой деятельности в различном организационно-культурном контексте: вклад карьерных ориентаций // Психология профессионала: личность, деятельность, организация колл. моногр. / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь: Тверской гос. ун-т. 2014. С.269–285.
4. Флоровский, С. Ю., Шияневская И.А. Руководитель как субъект управленческой деятельности: к проблеме генерализованных личностных предпосылок успешности // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №7. С.53–60.

**ПСИХОЛОГИЯ  
ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**





## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**О.П. Афанасьева**

к.пс.н, ассистент кафедры общей и прикладной психологии ЛГУ  
Россия, Санкт-Петербург

**Л.П. Малиновская**

педагог-психолог восстановительного центра детской ортопедии и травматологии «Огонек»  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** Повышение качества обучения и усвоения знаний обучающимися всегда являлось приоритетной задачей для образовательных учреждений. На сегодняшний день многими исследователями отмечается увеличение темпов роста снижения успеваемости учеников, причем, это касается как обучающихся с низким уровнем успеваемости, так и тех, у кого достаточно высокие показатели по этому критерию.

**Ключевые слова:** успешность учебной деятельности, успеваемость, мотивация.

Проблема успешности учебной деятельности интересует отечественных и зарубежных ученых на протяжении второй половины XX века, поскольку от ее разрешения зависит определение путей развития системы общего и высшего профессионального образования. До настоящего времени не создано обобщающих трудов, в которых были бы представлены универсальные педагогические технологии, направленные на ее разрешение имеющимися в современной педагогической психологии и психодидактике средствами.

Можно констатировать сохранение двух тенденций в практике общего образования. А именно: 1) рецептурного подхода, связанного с представлением о «среднем» ученике и «среднем» (т.е. массовом) образовании, причем эта «усредненность» распространяется на деятельность учителя; 2) педагогическая инноватика на уровне передового педагогического опыта учителей-энтузиастов (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, Н. П. Гузик, Е. Н. Ильин). Если неудачи рецептурного подхода достаточно обстоятельно охарактеризованы в психолого-педагогической литературе М. К. Акимовой и В. Т. Козловой, Г. Ю. Беляевым, В. П. Зинченко, Л. В. Благонадежиной, В. М. Коротовым, Л. Ф. Обуховой, С. Л. Рубинштейном, В. С. Сериковым и др., то теоретический анализ педагогических находок педагогов-новаторов учеными-психологами представлен значительно скромнее. Самое общее объяснение подобного факта связывают с тем, что педагог-практик обычно не полностью осознает закономерность, а просто на интуитивном уровне реализует какие-то психолого-технологические компоненты, в наибольшей степени отвечающие его интеллектуальным, коммуникативным, проектировочным и др. способностям.

Анализ терминологического аппарата, выполненный нами на материале фундаментальных работ таких отечественных психологов и педагогов, как Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, Е. П. Ильин, В. Г. Казанская, А. К. Колеченко, И. Я. Лернер, Р. В. Овчарова, Д. И. Фельдштейн, В. А. Якунин и др., позволяет уточнить точки зрения на содержание понятия «учебная успешность» и отметить его тесную связь с такими понятиями, как учебная деятельность и учебная работа. В самом общем виде, успешным можно называть ученика, удовлетворенного результатами своего труда, сумевшего преодолеть страх, неорганизованность, растерянность – множество затруднений, препятствующих ему в процессе освоения учебной деятельности. Признаком достижения такой успешности выступает уверенность в себе. В противном случае, если обучающийся, даже являясь отличником, обладает высокой степенью тревожности, раздражительности, гиперответственности, стремится соответствовать требованиям, предъявляемым к нему окружающими, при этом не испытывая удовлетворения от учебной деятельности, назвать его успешным нельзя.

На сегодняшний день единой методики оценки успешности деятельности обучающегося не существует. Условно, критерии оценки можно разделить на педагогические и психологические [1].

Педагогические критерии можно сформулировать следующим образом: усвоение учеником школьной образовательной программы; способность демонстрировать свои знания, навыки и умения.

Зачастую понятие «успешность» учебной деятельности отождествляется с понятием «результативность» обучения, характеризуемое передачей обучающимся определенных знаний и формированием конкретных умений, уровнем владения содержанием или технологией, а также «эффективностью» обу-

чения, которая рассматривается как характеристика деятельности учителя с точки зрения затрат (сил, времени, средств) в организации учебного процесса.

Так как школьная отметка не способна оценить нравственные достоинства ученика и его усилия для достижения успеха, то, по мнению психологов, успешность учебной деятельности важно рассматривать с точки зрения следующих психологических критериев: положительная динамика развития; социальная адаптированность; положительная мотивация к обучению; позитивные отношения ученик-учитель, ученик-одноклассники; психическое и физическое здоровье; адекватно-позитивная самооценка; положительный эмоциональный климат в семье.

Таким образом, с точки зрения психолого-педагогического подхода понятие успешности учебной деятельности характеризуется определённым эмоциональным состоянием ученика, его переживаниями относительно учебной деятельности и ее результатом.

Условия, способствующие успешности учебной деятельности, можно разделить на несколько групп. Социальные и политические условия. Нельзя отрицать, что школьная программа является прямым отражением социального и политического положения в стране. Психологический и дидактический климат в школе, классе. Существуют особенности взаимодействия между учениками и учителем, позволяющие поддерживать высокий образовательный уровень в классе: уважительное, толерантное отношение, отсутствие агрессии, равноценное отношение ко всем участникам образовательного процесса. На этом акцентируют внимание И. В. Дубровина, А. Кривцова, Л. Е. Курнешова, Т. А. Марцинковская, А. М. Прихожан, М. Раттер, Е. Свистунова и др. Сближающие виды воздействия (поощрение самостоятельности, просьба, похвала, юмор и т.д.) на обучающегося, по мнению В. Г. Казанской, способствуют положительному и продуктивному общению с учителем и успешности учебной деятельности [2]. Уровень квалификации учителей. Наибольшую роль в процессе обучения играет выбор точного типа взаимодействия учителя с учеником, необходимо объединение классной и внеклассной форм обучения, объединение социальной, эмоциональной и интеллектуальной ветвей развития. К этой проблеме неоднократно обращались Т. В. Габай, В. М. Коротов, И. Я. Лернер, А. Г. Маклаков, Л. М. Фридман, Э. Эрикссон и др. Восприятие учителем обучающихся. На успеваемость обучающихся напрямую влияет то, как учитель воспринимает уровень их мотивации. Учителю необходимо формировать ориентацию на успех у своих учеников и хорошее отношение к предмету, не делать упор только на передачу знаний. Самооценка обучающегося, являясь ценностной категорией, существенно влияет на понимание своих способностей, статуса в коллективе, установок. Будучи объективной, она способствует самосовершенствованию, реализации своих возможностей и в целом успешности учеников. Усилия обучающихся. На усилия, прикладываемые к достижению результата в процессе обучения, оказывают влияние психомоторные, когнитивные и аффективные аспекты, а также его поведенческие тенденции по совершению или избеганию какого-то конкретного действия. Психологическая атмосфера в семье. В результате множества исследований ученые-психологи и педагоги пришли к выводу, что психологическая атмосфера в семье более важна, чем её социально-экономическое положение.

Психическое и физическое здоровье обучающегося. В ряде исследований установлено, что ослабленные, часто болеющие и имеющие хронические заболевания дети испытывают проблемы в обучении, желание быстро включиться в учебную деятельность не реализуется, снижается работоспособность, что, безусловно, влияет на успешность учебной деятельности. Таким образом, успешность напрямую связана с самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность.

С целью создания максимально комфортных условий для развития личности ребенка необходимо понимать, что для успешной учебной деятельности, преодоления всех связанных с этим трудностей, следует обратить внимание на мотивационную сферу обучающихся, выявить ее особенности, чтобы в дальнейшем использовать данные знания для повышения успешности обучения и борьбы с неуспешностью освоения предлагаемой ученикам образовательной программы. Любой ученик, заинтересованный предложенным ему для изучения материалом будет учиться лучше, чем тот, кто не высказал познавательного интереса в отношении изучаемого предмета.

В психологических исследованиях можно найти упоминание об уровнях учебной мотивации и способах их достижения в различных психодидактических системах.

Отрицательное отношение к учителю, отсутствие уверенности в себе, преобладание мотива избегания неудачи. Нейтральное отношение к учению, нестабильный интерес к внешним результатам обучения, переживание «школьной» скуки. Положительное, ситуативное отношение к учению, повышенный интерес к оценке учителя, нестабильность мотивов. Положительное отношение к учению, стремле-

ние к получению знаний и способам, преобладание познавательного мотива. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Таким образом, делая познавательный интерес устойчивым, а обучающегося успешным, нельзя забывать, что мотивационная направленность ученика напрямую связана с тем, какое положение он занимает в статусной сетке своего класса – как в плане взаимоотношений со сверстниками, так и с учителями. В доброжелательной, дружной атмосфере у подростков образуются позитивные навыки общения. Тревожный ученик, находясь в нервной обстановке, стремится уйти от ответственности, довольствуется малым, процесс учения не доставляет удовольствия. И вместе с тем именно данный процесс, возможность общения со сверстниками и со старшими товарищами, похвала от значимого окружения, являются вполне естественными, правда, они в достаточно большой степени определены зависимостью от внешних факторов. Также следует обращать внимание на то, что ученик может быть замотивирован получением престижа, материальной выгоды, положением лидера в коллективе, возможностью избегания неудач и прочим.

Поэтому правильное развитие внутренней мотивации ученика, поощрение и стимулирование внешней должно стать одной из основных задач педагога. В литературе по психолого-педагогической тематике отмечено, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) через усвоение обучающимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его. Сложность состоит в том, что нужно донести различные по степени значимости мотивы, даже те, которые не столь значимы с точки зрения, общепринятой общественностью, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Нельзя упускать из виду, что работа с классом в целом и работа с каждым учеником по отдельности очень сильно отличаются. Каждый ученик – личность, индивидуальность, и он имеет свои индивидуальные личностные и психологические особенности, в том числе – и в мотивационной сфере. В идеале пути формирования мотивов учения должны определяться с учетом исходного уровня учебной мотивации каждого обучающегося и его индивидуальных особенностей. При всем желании, данный постулат малоосуществим. В любом классе имеются ученики, с которыми необходимо вести индивидуальную работу. Чаще всего, это низкоуспевающие учащиеся. В данном случае психологи рекомендуют включать в учебную деятельность игру, которая позволяет сформировать положительную мотивацию к учебной деятельности, восполняет недостатки знаний, умений и навыков, придаст уверенность.

Таким образом, успешность как человеческая ценность, жизненный стимул, как жизненная позиция во многом зависит от того, насколько сформирована потребность в ней у подростка и каким ценностным смыслом он ее наполняет. В этом аспекте актуальность педагогических и психологических исследований проблемы успешности, в частности – успешности учебной деятельности, представляется особенно значимой, и формирование её – педагогическая задача, которая выходит за рамки обучения и имеет социальную направленность, воспитательный характер.

#### **Библиографический список**

1. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
2. Казанская В.Г. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб: Питер, 2003. 366 с.

УДК 373.3

### **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**А.С. Беляев**  
магистрант ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация:** в статье приведено описание применения игровых технологий на уроках музыки, отражено как их применение влияет на развитие познавательных процессов.

**Ключевые слова:** игровые технологии, младший школьник, уроки музыки.

Развитие активности, самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу – это требования современной жизни, определяющие во многом то направление, в котором следует совершенствовать воспитательно-образовательный процесс в школе. Поиски путей развития познавательной деятельности у школьников, развитие их познавательных способностей и самостоятельности – задача, которую призваны решать все, кто работает с детьми. Приемы активизации познавательной деятельности очень разнообразны и имеют широкое применение в учебном процессе [2]. Важным в развитии познавательной деятельности является создание эффективных условий для развития познавательных способностей детей, их интеллекта и творческого начала, расширения кругозора. Успешные результаты в развитии познавательной деятельности могут быть достигнуты на любых учебных предметах и весьма успешно развиваются на уроках музыки. При выполнении различных познавательных заданий повышается интерес к предмету – это и есть основа учебного процесса. Наличие интереса к предмету способствует повышению успеваемости, активности, самостоятельности учеников, усвоению новых, более полных и глубоких знаний. Остановимся подробнее на применении игровых технологий.

Значение использования игровой технологии при решении задач ФГОС состоит в том, что она позволяет достичь положительного эффекта: в качестве педагогической технологии для освоения понятий, тем и областей знаний; как элемента более широкой технологии; в качестве способа, приёма, метода, средства обучающего диалога при решении социальных, нравственных задач [6].

Их применение повышает качество усвоения знаний, позволяет активизировать процесс обучения, ввести эмоциональную приподнятость деятельности на уроке, способствует выполнению важных психологических и методических задач: развитие интереса, увлечённости и любви ребёнка к музыкальному искусству; формирование умения размышлять о музыке, оценивать её эмоциональный характер и определять образное содержание; формирование умения применять знания, полученные на уроках, к музыке, звучащей вокруг. Через игру у детей воспитывается художественный вкус.

Введение в учебный процесс игр позволяет: создать благоприятную атмосферу на уроке; повысить интеллектуальную и эмоциональную активность учащихся; почувствовать успех в игровой ситуации; развивать комплекс различных способностей.

В начальных классах на уроках музыки почти любому дидактическому приему может быть огульно приписан игровой характер, лишь на том основании, что он связан с движением, ритмом, произведениями детского фольклора (дразнилками, считалками и т.д.), атрибутикой и символикой. Однако для самих детей такие приемы и формы работы никогда не будут казаться игрой, если не проявят главных компонентов игровой технологии: полной свободы и заинтересованности детей интригой, тайной, непредсказуемостью результата и возможностью самовыражения и успеха [4].

Игровые правила никогда не сковывают творческую свободу ребенка, которая проявляется в импровизационности, соревновательности, фантазиях и т.д. Заставить заниматься игрой невозможно. Навязанная учителем с серьезными дидактическими целями игра – плохая, ненастоящая, «это скрытая форма принуждения». Поэтому очень важно воодушевить детей на игру, создать в классе игровую атмосферу сказки, загадки, приключения, тайны, волшебства.

Все это помогает учителю провести урок музыки на высоком уровне. После такого урока учащиеся с нетерпением ждут следующей встречи с музыкой. Такие уроки требуют от учителя артистизма, интонационно-речевой, пластической, мимической выразительности, способности погружать детей в разные эмоциональные состояния.

Существует метод «образного вхождения в музыку». Он заключается в создании образно-игровых ситуаций, требующих от детей перевоплощения, богатой фантазии, воображения [7].

Кроме традиционного понимания игры как заранее спланированного процесса и распределенного по ролям действия, игру можно наполнить тем смыслом, который она издавна имеет в народном искусстве: исполнить песню – значит сыграть песню. Так называемый сценарий игры-песни (игры-танца) детям заранее неизвестен, поэтому они сами выбирают себе роль и находят те выразительные средства, которые, по их мнению, им необходимы для их воплощения. Учитель наравне с детьми сочиняет и исполняет свою роль. Играть песню – значит выразить традиции устного народного творчества, когда накопленное музыкально-поэтическое богатство передавалось от сердца к сердцу, из уст в уста и поэтому живет так долго.

Большой популярностью на уроках музыки пользуются элементы сказки, при помощи которых учитель создает эффект удивления и привлечения внимания и интереса к новому материалу. Ведь сказка – это самый любимый жанр детей. Сказка активизирует учебно-познавательную деятельность, помогает ученикам с легкостью постичь закономерности музыки.

В педагогической практике все чаще стали применять музыкально-дидактические игры, которые позволяют в простой, доступной форме дать представление о музыке, ее выразительных возможностях, научить различать разнообразные гаммы чувств. В специально направленных играх мы можем и должны решить такие вопросы, как развитие специальных, а в некоторых случаях – музыкальных способностей. К специальным музыкальным способностям относятся – муз. ритм, муз. слух, муз. память, муз. творчество и исполнительство.

Существует множество игр, которые помогают развивать чувство ритма, муз. память; игры, которые развивают диатонический тембровый слух; игры для определения формы музыкальных произведений; игры для развития вокально-хоровых навыков; игры, которые помогают выполнить ритмично движения под песню. Большой интерес у младших школьников вызывают игры, заставляющие думать, представляющие возможность проверить и развить свои способности, включающие их в соревнование, в решение задач и ребусов, кроссвордов. Игровой подход в музыкальном обучении не исчерпывается тем или иным количеством игр, применяемых учителем. Он представляет собой многокомпонентную систему организации музыкально-образовательного процесса. Современная программа по музыке нацеливает учителя на применение игрового подхода интригующе-образной формулировкой тем; наличием деятельно-коммуникативной основы: композитор-исполнитель-слушатель. Игровой подход облегчает для детей процесс изучения музыки как живого искусства, делает его увлекательным, выступает формой художественного общения детей на интонационном языке с произведениями искусства, с учителем, друг с другом.

Целью музыкальных игр является развитие интеллекта, памяти, музыкального слуха, голоса, самой творческой деятельности, чувства ритма ребенка, расширение кругозора, развитие умений и навыков. Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, творчество. В музыкальном творчестве ведущую роль играет синтез эмоциональной отзывчивости с мышлением, абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решение. Творчество ребят связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, навыками, применять их в новых условиях, разных видах музыкальной деятельности. Детское творчество на уроках музыки представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику. Творчество учащихся тем и ценно, что они сами открывают что-то новое, ранее неизвестное им в мире музыки.

#### **Библиографический список**

1. Буланова-Топоркова, М.В., Духавнева А.В., Кукушкин В.С., Сучков Г.В.. Педагогические технологии. М., 2004 с 354.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991 с 213.
3. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе. М., 2006 с 154.
4. Миронова, Р.М. Игра в развитии активности детей. - М., 1989 с 312.
5. Немов, Р.С. Психология, кн.2. М., 2003 с 456.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 1998 с 320.
7. Юркевич, В.Д. Дидактические музыкальные игры и упражнения. М., 1995 с 86.

УДК 159.99

### **СПОСОБНОСТЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ**

**А.И. Богатырева**  
бакалавр СГУ  
Россия, Саратов

**Е.М. Кравцова**  
к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) СГУ  
Россия, Саратов

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена и экспериментально доказана взаимосвязь уровней развития способности самоуправления и стрессоустойчивости старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ.

**Ключевые слова:** старшеклассники, стрессоустойчивость, способность самоуправления, анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция.

Многочисленные изменения, затрагивающие все сферы жизни современной России, экономические и политические проблемы, инновации в сфере образования, искусственное создание условий конкуренции, необходимость профессионального самоопределения и др. являются стрессогенными факторами, оказывающими существенное влияние на психологическое и соматическое здоровье школьников. В свою очередь, России нужны активные, социально и профессионально мобильные молодые люди, обладающие психологической жизнестойкостью, стрессоустойчивостью и способностью к самоуправлению, которые смогут гарантировать инновационное развитие общества и повышение качества жизни в стране [3]. Для успешной сдачи ЕГЭ и дальнейшей профессиональной и личностной самореализации юношам и девушкам необходимы наличие и выраженность таких личностных качеств, как способность самоуправления и стрессоустойчивость.

Стрессоустойчивость для старшеклассников является особенно востребованным личностным качеством в период подготовки к ЕГЭ. Экзамены – это «испытание» (от лат.) на прочность всей нервной системы и проверка не только знаний выпускника, но и его психологической устойчивости. По мнению Е.А. Серegiной, *стрессоустойчивость* понимается как совокупность таких личностных качеств, которые позволят юношам и девушкам переносить интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки и перегрузки, возникающие вследствие интенсивной подготовки к ЕГЭ, без последствий для деятельности и своего здоровья [2]. В свою очередь, *способность к самоуправлению* позволяет осознанно выстраивать стратегию деятельности на экзамене. В.К. Калинин определяет самоуправление как организацию психических функций, способность и умение легко (быстро и с наименьшими затратами) создавать и поддерживать такую функциональную организацию, которая наиболее адекватна целям и условиям предметной деятельности [1]. Способность к самоуправлению приобретается постепенно, в результате целенаправленной деятельности, ориентированной на самоизменение, а затем реализацию потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности. Самоуправление как эмоционально-волевой и мыслительный процесс, включает в себя прохождение 8 этапов: *анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекцию*. Развитая способность самоуправления позволяет регулировать оптимальный уровень тревоги, избегая крайностей этого состояния, повысить уверенность в себе, что позволит максимально проявить свои знания на экзамене.

Целью исследования выступило изучение взаимосвязи уровней развития способности самоуправления и стрессоустойчивости старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ. Исследование проводилось на базе средних образовательных учреждений г. Балашова. В исследовании участвовало 86 старшеклассников 16-17 лет (11 класс).

В рамках исследования с учащимися 11 класса была проведена методика - *тест «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов)*. При анализе результатов было выявлено, что у 4% школьников на высоком уровне развиты этапы прогнозирования и анализ противоречий. Это связано с тем, что, происходящие в этом возрасте изменения самосознания, самооценки, самоутверждения, волевых качеств и способностей, позволяющих самостоятельно выбирать направления жизненного пути, нести ответственность за свой выбор, обеспечение возможностей для самоуправления и саморегуляции, создают благоприятную основу для формирования прогнозирования. Говоря об учебной деятельности старшеклассников, это можно объяснить примером, когда учащийся знает, что получение профессии зависит от того, как он сдаст экзамены, и как он готовится к ним. Таким образом, *прогнозирование* – это способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным опережением в отношении ожидаемых, будущих событий, т.е. для принятия какого-либо решения, необходимо время, чтобы обдумать свои действия. Однако, этапы *самоконтроля и коррекции* у 20% учащихся находятся на низком уровне. Возможно, причина в том, что контроль как компонент учебной деятельности в этом возрасте до сих пор осуществляется учителем и родителями, а ученик освобождается от необходимости самостоятельно контролировать и оценивать ее в силу недостаточности мотивации.

Анализируя результаты этапов *самоуправления*, нужно обратить внимание на то, что наиболее развиты первые два этапа (*анализ противоречий, прогнозирование*), последующие этапы (*целеполагание, планирование, критерий оценки, принятие решения*) имеют средние показатели, и наименее развиты два последних этапа – *самоконтроль и коррекция*. Таким образом, часто не происходит изменение реальных

действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Фактически не происходит перехода к саморегуляции. В результате исследования способности к самоуправлению у учащихся 11 класса пришли к выводу о том, что у большинства молодых людей уровень развития способности к самоуправлению средний, либо низкий. Анализируя результаты этапов самоуправления, обратили внимание также на то, что у учащихся этапы самоуправления слабо развиты и развиты неравномерно, довольно часто имеют показатели ниже среднего и средние показатели. Таким образом, у обследуемых ещё нет целостной системы самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья. Скорее всего, старшеклассники глубоко переживают свои неудачи. У них эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, т.е. полноценный цикл самоуправления в этом случае даже не начинается, а поэтому и не формируется.

Далее со школьниками была проведена методика - *тест на самооценку стрессоустойчивости личности* (Н.В. Кириева, Н.В. Рябчикова). Данная методика позволила выявить, что в 11 классе 48% учащихся имеют 7-ой уровень *стрессоустойчивости* (выше среднего), который отражает способность активно противостоять повседневным неприятностям. Данный уровень стрессоустойчивости заставляет работать над собой и своим характером, совершенствовать имеющиеся навыки и способности. Стоит отметить, что 7-ой уровень стрессоустойчивости говорит о высоком самосознании и умении регулировать свои самоощущения, переходя в разные состояния внутреннего самоконтроля. 36% старшеклассников имеют 6-ой уровень (чуть выше среднего), что так же говорит о том, что старшеклассники способны противостоять повседневным неприятностям. 9 и 8 уровень развития стрессоустойчивости (очень высокий и высокий уровни) имеют 4% и 8%. Высокий уровень развития стрессоустойчивости позволяет школьнику оставаться спокойным и невозмутимым даже в моменты сильного эмоционального напряжения. Обычно таких людей называют сильными и выносливыми, приписывая им невероятную силу характера и твердость духа. 4% старшеклассников имеют 4 уровень стрессоустойчивости (чуть ниже среднего). Человеку с таким уровнем порой достаточно сложно приспособиться к изменяющимся условиям. Ему кажется, что обстоятельства сильнее его. Такие школьники часто теряются даже в несерьезных проблемах, когда решить трудность не составляет никакого труда, часто это связано с развитием сильной эмоциональной восприимчивости.

На основе полученных результатов была установлена взаимосвязь уровней развития способности самоуправления и стрессоустойчивости старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ. Достоверность взаимосвязи проверялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого было определено 9 статистически значимых показателя. Было доказано, что чем выше уровень стрессоустойчивости у старшеклассников, который проявляется в высоком самосознании и умении регулировать свои самоощущения, переходя в разные состояния внутреннего самоконтроля, тем выше уровень развития способностей к самоуправлению, выраженное в развитии всех этапов самоуправления личности, при формировании которых происходит изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления, что является показателем перехода к саморегуляции в период подготовки к ЕГЭ.

Полученные данные позволили обозначить проблемную область, подтверждают необходимость дальнейшего изучения и организации психолого-педагогических условий развития стрессоустойчивости и способности самоуправления старшеклассников, в частности, целеполагания, планирования, самоорганизации, мотивации, ориентации на успех и конкретные достижения в период подготовки к ЕГЭ.

### **Библиографический список**

1. Погосян, С.Р. Роль психологической саморегуляции школьников в процессе усвоения знаний // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 27. С. 174-180.
2. Серегина, Е.А. Здоровьесберегающая подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 170-174.
3. Юнкина Т.М., Кравцова Е.М. Взаимосвязь психологической жизнестойкости и мотивации достижения современных юношей и девушек // Научный журнал «Psychis» №1(1): – Санкт-Петербург: Изд. ООО «Международный образовательный центр», 2016. - С. 125-132.



## ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**О.С. Владимиров**  
аспирант ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Е.В. Конева**  
д.пс.н., заведующая кафедрой общей психологии ЯрГУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается предположительная роль компьютерных игр (КИ) в развитии детей дошкольного и школьного возраста, определяется их влияние на процесс учебной деятельности. Исследование восприятия экспертами влияния компьютерных игр показало, что игры разных жанров могут существенно отличаться в плане предположительно оказываемого воздействия на психическое развитие детей и подростков. Во многом это определяется игровым процессом КИ, что делает жанровую классификацию КИ по-прежнему актуальной. После анализа нескольких игр можно сказать, что большинство из них несут тот или иной развивающий потенциал. Однако ни одна из них не является универсальным средством развития.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, цели и задачи развития, возрастная периодизация, агрессия, классификация компьютерных игр, игровая деятельность, ролевая игра, восприятие.

Современная учебная деятельность школьников тесно сопряжена с различного рода гаджетами и устройствами. Значительная часть их времени (причем как вне учебы, так и непосредственно на занятиях) проходит в Интернете, за компьютерными играми, в использовании приложений. Педагоги и родители обеспокоены подобной ситуацией, уверенные, что существуют признаки не только зависимости современных детей от гаджетов, но и реальная опасность нарушений развития детей и подростков. Именно поэтому идея запрета гаджетов в школе, которая рассматривается в последнее время в структурах образования, встречает активный отклик. Несмотря на это, влияние различных устройств, от смартфонов до ноутбуков, на психическое развитие школьников изучено недостаточно. Наше исследование призвано внести вклад в проблему в виде рассмотрения восприятия влияния компьютерных игр на детей и подростков.

Мы рассмотрели роль КИ в различных возрастах опираясь на периодизацию возрастного развития Д. Б. Эльконина [16].

В дошкольном возрасте КИ могут иметь значимое место в зоне актуального развития: ребенок самостоятельно занимается на компьютере, учится взаимодействовать с ним, формируя необходимые для работы с ним навыки [4], и в ведущей деятельности, где главенствующую позицию занимает сюжетно-ролевая игра.

Игра как деятельность поэтапно обеспечивает становление соответствующего возрасту (2-5 лет) типа действия, развитие символической функции мышления, переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному [4]. В сюжетно-ролевой игре, следуя правилам, которые диктует принимаемая роль, развивается волевая саморегуляция, произвольность психических процессов. Все это показывает, что освоение ребенком разных видов традиционной игры создает базу для овладения компьютером. Слишком раннее введение компьютера в жизнь ребенка может затормозить и редуцировать нормальное развитие традиционных форм игры, которые обеспечивают полноценное личностное и психическое развитие дошкольника. Поэтому приобщать ребенка к компьютеру без вреда для развития можно только начиная со старшего дошкольного возраста [4,15]. А. Ю. Коркина пишет, что это «обусловлено сложностью интеллектуальных действий, которые приходится осуществлять ребенку в опосредованной компьютером деятельности, и психической зрелостью» [9, с. 22].

Несмотря на то, что КИ, казалось бы, аналогична сюжетно-ролевой игре, она имеет ряд несоответствий и отличий. В сюжетно-ролевой игре ребенок осваивает действительность путем ее воспроизведения и моделирования [9]. Фактически ребенок берет на себя роль некоего персонажа и условно воспроизводит его действия. Однако игра на компьютере не соответствует этому описанию: все действия производятся путем клавиатуры и компьютерной мыши, а основная активность происходит в умственном

плане. Действия же ребенка определяются содержанием компьютерной программы и теми задачами, которые перед ним ставит игра. Это приводит к тому, что ребенок занимает «ведомую» позицию, не позволяющую проявить инициативу, столь важную для сюжетно-ролевой игры [9]. Несмотря на все отличия КИ от сюжетно-ролевых, это не отменяет того факта, что КИ помогают ребенку в формировании умений работы по образцу, изучению правил определенной деятельности и следованию им, что способствует адаптации в школе и учебной деятельности.

Роль КИ в младшем школьном возрасте: КИ могут быть сопряженными с ведущей деятельностью (различные развивающие игры, помогающие в освоении учебного материала или дающие новые знания) и являться средством развития когнитивных характеристик. Существует множество исследований, говорящих о положительной корреляции тех или иных характеристик с опытом КИ [8,12,17,19,21]. Однако имеются исследования и с обратными результатами, свидетельствующие о развитии агрессивности у детей, играющих в жестокие КИ [13,18,22]. Как ни странно, но зачастую именно в этом возрасте дети начинают играть в игры не для своей целевой аудитории. Вполне возможно, что это напрямую связано с восприятием детей этого возраста себя как взрослых. Это может, как создавать помехи в учебной деятельности школьников в случае чрезмерного увлечения КИ, так и способствовать пониманию учебного материала этого периода и представлять форму деятельности, способной отвлечь от негативного опыта, с которым ребенок может столкнуться в школе (неудачи в учебе, взаимодействии с одноклассниками и т.д.).

Роль КИ в младшем подростковом возрасте: данный период примечателен тем, что именно здесь появляются многопользовательские игры и массовые онлайн игры (ММО), основной особенностью которых является одновременная игра большого количества людей [1,6]. Как правило, такие виды игр отличаются тем, что для достижения успеха в них игрокам зачастую приходится действовать сообща, координировать свои действия. Подобного рода взаимодействие, хоть и опосредованное через игровую деятельность, отвечает актуальной социальной ситуации: игра дает общую сферу интересов, на основе которой может производиться общение подростков, при этом она может как поддерживать старые знакомства, так и обеспечивать новые [7,10,12]. Но существует один важный момент, который невозможно оставить без внимания: онлайн общение и взаимодействие имеет свои особенности, которые могут негативно влиять на развитие подростка. Это и девиантное поведение вследствие «анонимности» пользователя в Интернете, и так называемый феномен погружения, опыт потока, которые могут способствовать формированию интернет и игровой аддикции [3,5,6,14,20]. Изучением этих особенностей занимается киберпсихология, в частности, А. Е. Войскунский [2]. Также в силу того, что в подобные игры играет очень большое количество людей, не исключено, что подросток может столкнуться с пользователями другого возраста, проявляющими агрессивное поведение и лексику, которые подросток может скопировать. Подобного рода ситуации зачастую отражаются на школьной деятельности (резкая смена настроения, агрессивность к учителям и другим ученикам, снижение успеваемости и т.п.). Подобного рода ситуации не малочисленны, хотя и не являются чем-то неизбежным, а потому и побуждают исследование данного феномена. Отметим, что многие исследования данной сферы компьютерных игр испытывают проблемы с определением негативного влияния игр и методами замера этого влияния [3].

Роль КИ в старшем подростковом возрасте меняется незначительно. Усиливается вариативность прохождения, возможность проявления собственного стиля игры. Подобного рода многообразие помогает подростку с определением собственных ценностей и мировоззрения, играющих важную роль в учебной деятельности.

В рамках нашего исследования был проведен опрос с помощью оценочных шкал, разработанных на основе возрастной периодизации Д.Б. Эльконина и классификации компьютерных игр по типу ролевой позиции игрока Е. О. Смирновой и Р. Е. Раевой [11]. Участие в опросе приняли 30 педагогов ГОУ ЯО "Центр помощи детям", а также 30 человек разных профессий с помощью онлайн версии опросника. В нашем случае участники опроса выполняли роль экспертов.

По итогам исследования выявлено:

Игры разных жанров могут существенно отличаться в плане предположительно оказываемого влияния на психическое развитие детей и подростков. Во многом это определяется игровым процессом КИ, что делает жанровую классификацию КИ по-прежнему актуальной.

После анализа нескольких игр можно сказать, что большинство из них несут тот или иной развивающий потенциал. Однако ни одна из них не является универсальным средством развития.

Предположительно, оценка респондентами влияния компьютерных игр на психическое развитие детей и подростков зависит от собственного опыта пользования компьютерными играми. В нашем ис-

следовании выборка, в которую вошли люди, играющие в КИ, давала более высокие оценки. Однако для подтверждения этого вывода требуется дополнительное исследование.

На данном этапе нам удалось создать инструмент для экспресс-оценки предположительного позитивного влияния компьютерных игр на психическое развитие детей и подростков. Анализ конкретных игр показывает, что игры могут быть полезны для развития определенных навыков и психических функций. Исследование показало, что многие факторы могут влиять на оценку КИ: возраст, профессия, наличие/отсутствие опыта КИ и т.д. Данная работа представляет собой методическое основание для дальнейшего изучения темы.

### **Библиографический список**

1. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернет // Психологический журнал, 1999, – №1.
2. Войскунский А.Е. Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. – 2010. - №4. – С.7-16.
3. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей и подростков, увлеченных компьютерными играми ? // Вопросы психологии. – 2010. - №6. – С.133-143.
4. Гуляева Е.В., Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука о образовании. – 2012. - №2. – С.5-12.
5. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб., 2007.
6. Интернет зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. М., 2010.
7. Кастронова Э. Бегство в виртуальный мир / Эдвард Кастронова, 2010.
8. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У Фактория, 2006.
9. Коркина А.Ю. Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих программ // Психологическая наука и образование. – 2008. - №3.
10. Осипова А.Г. Виртуальная «личность» и реальное «я»: проблема идентичности // Вопросы культурологии. – 2008. - №1 (январь). – С.16-17.
11. Радева Р.Е., Смирнова Е.О. «Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры»//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII. / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 2000.
12. Ривз Б., Малоун Т., О’Дрисколл Т. Виртуальный мир как кузница руководящих кадров // Harvard Business Review. Россия. 2008. Август. –С. 49–57.
13. Сысоев Ю.В., Лебедев И.Б., Филатова Т.П. Десенсибилизирующее воздействие компьютерных игр с содержанием в сюжете сцен насилия на психику молодого поколения // Наука и школа. – 2015. - №6. – С.70-73.
14. Тендрякова М. Синдром виртуальной всеильности: болезни поколения геймеров // Школьный психолог – Первое сентября. – 2014. - №4. – С.47-49.
15. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. Вып. 1. М.: Знание, 1988. – С. 30-66;
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / под ред. : В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, 1989.
17. Bowen H.J., Spaniol J. Chronic exposure to violent video games is not associated with alterations of emotional memory // Applied Cognitive Psychology. 2011.N 25. –P. 906—916.
18. Colzato L.S., Van den Wildenberg W.P.M., Zmigrod Sh., Hommel B. Action video gaming and cognitive control: Playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition // Psychological Research. 2013. Vol. 77. N 2. – P. 234—239.
19. Donohue S.E., Woldorff M.G., Mitroff S.R. Video game players show more precise multisensory temporal processing abilities // Attention, Perception and Psychophysics. 2010. Vol. 72/ N 4. – P. 1120—1129.
20. Gentile D.A. The multiple dimensions of video game effects // Child Development Perspective. 2011. Vol. 5. N 2. – P. 75—81.
21. Green, S., & Bavelier, D. (2003). Action computer game modifies visual selective attention. Nature, 423(6939), 534–537.
22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.VanMuijden, J., Band, G. P. H., &Hommel, B. (2012). Online games training aging brains: limited transfer of cognitive control functions. Frontiers in Human Neuroscience, 6(221).

М.А. Донецкая

магистрант ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация:** В данной статье рассматривается уровень школьной мотивации на примере учеников 1 и 4 классов, а также даны рекомендации педагогам и родителям для поддержания и повышения уровня мотивации у младших школьников.

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, школьная мотивация.

Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались в школе. В этом заинтересованы и родители учащихся. Но подчас и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению. В чем сущность потребности в знаниях? Как она возникает? Как она развивается? Какие педагогические средства можно использовать для формирования у учащихся мотивации к получению знаний? Эти вопросы волнуют многих педагогов и родителей. Учителя знают, что школьника нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса и, не осознавая потребности к ним. Поэтому перед педагогами и родителями стоит задача по формированию и развитию у ребёнка положительной мотивации к учебной деятельности.

Определим мотивацию как совокупность мотивов по отношению к какой-либо деятельности, которая побуждает к учебной деятельности. Это процесс побуждения к деятельности.

Школьная мотивация — это «процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика» [1].

Учебная мотивация – проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения. Наиболее значимыми для младших школьников являются следующие мотивы: познавательные, коммуникативные, эмоциональные, саморазвития, позиция школьника, достижения, внешние (поощрения, наказания).

Своеобразие учебной мотивации состоит в том, что в процессе деятельности по ее осуществлению ученик усваивает знания и формируется как личность. Как известно, одним из главных условий успешного обучения является мотивация учения.

В младшем школьном возрасте энергично развивается мотивационная сфера, появляется потребность, связанная с учебной деятельностью, потребность в точном выполнении требований педагога, желание высокой оценки, потребность в одобрении успехов со стороны взрослых, потребность быть лучшим учеником, необходимости в общении со сверстниками. Главенствующими на этом возрастном этапе являются познавательные потребности и желания [1].

Анализ исследований зарубежных и отечественных психологов помогает сделать вывод о неоднозначности подходов к определению, пониманию сущности, природы, структуры, а также методов изучения мотивации учебной деятельности ребёнка младшего школьного возраста. Существует большое разнообразие факторов, влияющих на мотивацию младших школьников, на эффективность процесса обучения.

В нашем исследовании участвовали школьники 1 и 4 класса г. Москвы. За основу была взята методика для определения уровня мотивации Н. Г. Лускановой.

По результатам исследований было выявлено, что у учеников к концу 1 класса у 80% преобладает высокий уровень мотивации. Это те дети, которые успешно справляются с учебной мотивацией, стараются успешно выполнять все предложенные задания, уровень познавательной мотивации выше среднего. У 9% средний уровень мотивации, что говорит о положительном отношении учеников к школе, но сама школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Но познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. У оставшихся 11% - низкий уровень школьной мотивации. Подобные школьники

посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

В 4 классе к концу года складывается совершенно другая обстановка : 68 % учеников имеют высокий уровень школьной мотивации, а остальные 32 % - средний уровень школьной мотивации, что говорит о том, что к концу 4 класса у школьников не возникает серьезных затруднений в учебной деятельности, но и становится ясно то, что одну треть класса привлекает в школе внеучебная деятельность.

При повышении уровня мотивации следует учитывать возрастные особенности школьников. Если учителя с первых дней ребенка в школе начнут учить ребенка учиться, то от этого будет зависеть успешность обучения не только в 1 классе, но и на протяжении всей школьной жизни. В 3-4 классах начинают выделяться внешние мотивы: престижные (учеба ради отметки и признания, принудительные (угроза наказания). Начинает проявляться избирательное отношение к предметам, познавательные интересы становятся эпизодическими.

Можно сформулировать некоторые рекомендации учителю начальной школы для контроля изменения учебной мотивации: 1. Регулярно мониторить и анализировать результаты диагностики изменения и трансформации учебных мотивов. 2. На регулярной основе увеличивать увлекательность учебного процесса с учетом специфики психологии обучающихся. 3. Концентрировать внимание на фактических и объективных результатах учащегося, а не его личностных особенностях. 4. Ставить конкретные задачи перед учениками и анализировать с ними способы их достижения, обговаривая временные рамки. 5. Продуцировать и поддерживать комфортную психологическую атмосферу.

Большинство родителей ошибочно полагают, что они не в силах замотивировать школьника на учебу и это могут сделать только педагоги. Однако, без активной помощи семьи не всегда развивается мотивация учебной деятельности, даже в школе. Гораздо быстрее и результативнее мотивация младших школьников сформируется общими усилиями педагогов и родителей. Какие способы и методы необходимо использовать для развития учебной мотивации в домашних условиях?

Для формирования положительной мотивации к школе родителям можно дать следующие советы: интересоваться делами, учебной работой ребенка; помогать при выполнении домашних заданий в форме совета, не подавлять самостоятельность и инициативность; объяснять ребенку, что его неудачи в учебе – это недостаток приложенных усилий (что-то не доучил, что-то не доработал); чаще хвалить детей за их успехи, тем самым давать стимул двигаться дальше.

### **Библиографический список**

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1990.

УДК 159.99

## **СНИЖЕНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ В ПЯТОМ КЛАССЕ - ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА ИЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ?**

**Т.В. Зотова**

к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ  
Россия, Москва

**М.И. Пилипенко**

педагог-психолог Гимназии № 4  
Россия, Саратов

**Аннотация.** В статье приводятся результаты мониторинга успеваемости учеников при переходе из четвертого в пятый класс. В исследовании было задействовано 120 учеников одной из гимназий г. Саратова, регистрировались показатели успеваемости в четвертом классе и каждой четверти пятого класса по всем школьным предметам. Выявлено снижение успеваемости у всех без исключения учеников. В статье обсуждаются возможные причины снижения, лежащие в резкой смене образовательного пространства среднего звена школы.

**Ключевые слова.** Успеваемость, младшие школьники, начальная школа, основная школа, адаптация.

Переход учащихся из начальной школы в среднее звено является наиболее сложным периодом с точки зрения адаптации детей. Для многих школьников в это время типичны снижение успеваемости, нарушения поведения, эмоциональная нестабильность, повышенная утомляемость.

Вопросы, связанные с данной темой, разрабатывались такими учеными, как Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Т.И. Юферева, А. М. Прихожан, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Л.А. Ясюкова, Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников, Е.В. Новикова, С.А. Беличева, О.А. Сизова, Л.А. Васюкова, С.А. Дмитриева и др. Дмитриева С.А. отмечает, что «единая система организации российского образования не позволяет сравнить психологические характеристики детей, переходящих в среднюю школу и тех, кто такой переход не совершали бы» [1]. Но мы можем познакомиться с опытом стран, в которых сосуществуют альтернативные системы образования. Цукерман Г.А. в одной из своих работ [3] описывает исследование Р. Симмонс и Д. Блифф, изучавших в США личностные, академические и др. параметры детей, обучающихся в школах разного типа: одни дети после 6 класса переходили в среднюю школу, другие оставались в условиях начальной школы 8 лет. Дети были протестированы в 6 классе (12 лет), когда условия обучения у всех были одинаковые, и через год, когда часть детей сменила начальную школу на среднюю. Симптомы неблагополучия, типичные при переходе детей в среднюю школу, не проявились у детей, оставшихся в начальной школе. «Падение самооценок, успеваемости, увеличение дисциплинарных проблем, негативное отношение к школе, типичное для семиклассников, переходящих из начальной в среднюю школу, не было характерно для семиклассников, продолжавших учиться в прежних условиях. .. Даже год спустя, когда ученики перешли в среднюю школу, они гораздо легче справлялись с трудностями дезадаптации, чем ученики школ на переходе из "junior" в "senior high"» [3, с.17]. Цукерман Г.А. в своем исследовании приходит к выводу, что стресс, наблюдаемый у 12-летних школьников, вызван не психофизиологическими, а социально-психологическими факторами, важнейшим среди которых оказался тип школьного обучения» [3].

Но тип школьного обучения определяется государственными образовательными стандартами, а не коллективом педагогов отдельной школы. Анализируя качество современного образования, В.Д. Шадриков отмечает, что «...регулирование содержания образования направлено прежде всего на сохранение единого образовательного пространства и научную проработку подбора сведений, включаемых в содержание образования» [4, с.2]. «Важными факторами при отборе содержания образования являются время обучения, наполняемость классов и объем содержания образования. Все три перечисленных фактора имеют лимиты» [4, с.3]. «Предметное содержание должно быть распределено по уровням усвоения (классам) с учетом возрастных особенностей школьников, последовательно расширяться и углубляться с переходом от класса к классу. [4, с. 4].

Адаптация учащихся к новым условиям обучения в средней школе рассматривается нами в контексте адаптации в учебной деятельности, в данной статье мы затрагиваем только один контекст – академическую успеваемость.

Цель нашего исследования заключалась в анализе успеваемости обучающихся при переходе из начальной школы в среднее звено. Исследование было проведено в г. Саратове в одной из гимназий с углубленным изучением иностранных языков. Выборка – 120 учеников четвертых классов, 5 параллелей. Регистрировалась их успеваемость при переходе в пятый класс. Продолжительность исследования – 1 год. Исследование проходило в 2017 – 2018 гг. Регистрировались итоговые оценки учеников за каждую четверть по каждому предмету в 5 классе, а также среднегодовая оценка за 4 и 5 класс по каждому ученику. В средний балл успеваемости за четвертый класс, за 4 четверти пятого класса вошли оценки по следующим школьным дисциплинам.

Таблица 1.

#### Школьные дисциплины в 4 и 5 классах

Школьные дисциплины в 4 классе	1. математика. 2. русский язык. 3. литературное чтение. 4. английский язык. 5. изобразительное искусство.	6. музыка. 7. физическая культура. 8. технология. 9. окружающий мир. 10. хореография.	
Школьные дисциплины в 5 классе	1. математика. 2. русский язык. 3. литература. 4. английский язык. 5. изобразительное искусство.	6. музыка. 7. физическая культура. 8. технология. 9. география.	10. биология. 11. информатика. 12. история. 13. 2-й иностранный язык. 14. обществознание. 15. экология.

В 4 классе начальной школы детям преподаются 10 дисциплин, в 5 классе – 15. Девять школьных дисциплин в 4 и 5 классах являются одинаковыми. Одна дисциплина 4-го класса не перешла в 5-ый класс – это хореография. Таким образом, доля физической активности обучающихся в 5-ом классе

уменьшилась. В пятом классе появилось **6 новых дисциплин**, в таблице 1 они выделены жирным шрифтом. Дисциплина «Окружающий мир», преподаваемая в начальной школе, в пятом классе разделена на 3 дисциплины: география, биология, экология.

Были подсчитаны средние баллы успеваемости по каждому ученику и всей выборке в целом по вышеуказанным предметам, по 4-му классу: среднегодовая оценка успеваемости по всем предметам за четыре четверти; по 5-му классу: - средний балл успеваемости по всем предметам по каждому ученику и выборке в целом за I, II, III, IV четверти и среднегодовая оценка за 5 класс в целом.

Средние баллы успеваемости по всей выборке учеников представлен на рис.1.

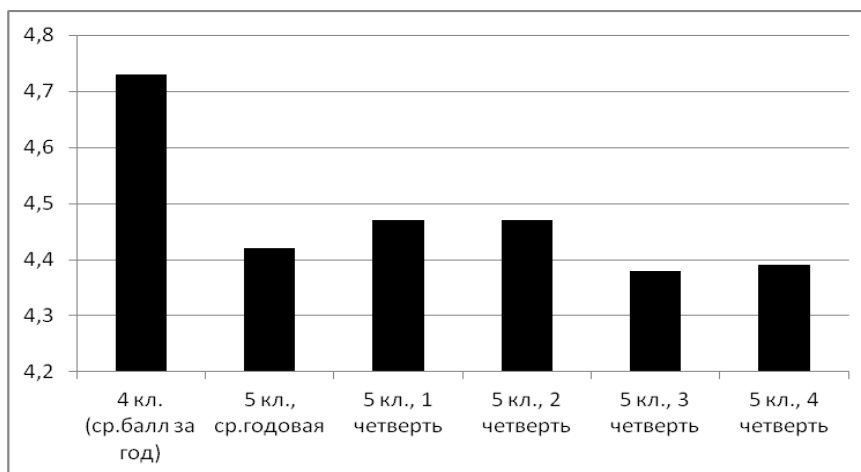


Рисунок 1. Средние баллы успеваемости учеников за 4 класс и все четверти 5 класса

Мы разделили учеников на «отличников» ( $X_{ср}=5$ ), «ударников» ( $X_{ср}$  от 4 до 4.9) и троечников ( $X_{ср}$  от 3 до 3.9) и посмотрели, как меняется их соотношение при переходе из 4 класса в 5-й, в каждой четверти 5-го класса. Количество «отличников» в I четверти 5-го класса *сократилось в 3 раза* по сравнению с 4 классом, с 19% до 6.6%, во 2 четверти сократилось до 7 человек, (5.8%). В III и IV четверти «отличники» и вовсе исчезли, перешли в категорию «ударников».

В пятом классе появились «троечники», которых не было в четвертом классе. Их количество увеличивалось от четверти к четверти и достигло максимума в 3 четверти пятого класса - 14 человек (11,6%). В 4 четверти 5-го класса их количество немного сократилось – (10 человек).

Категория «ударников» в I четверти 5 класса увеличилась на 9 человек за счет притока «отличников». В IV четверти их количество увеличилось еще на 4 человека. Таким образом, можно констатировать некоторое улучшение успеваемости в IV четверти пятого класса за счет уменьшения «троечников» и увеличения «хорошистов».

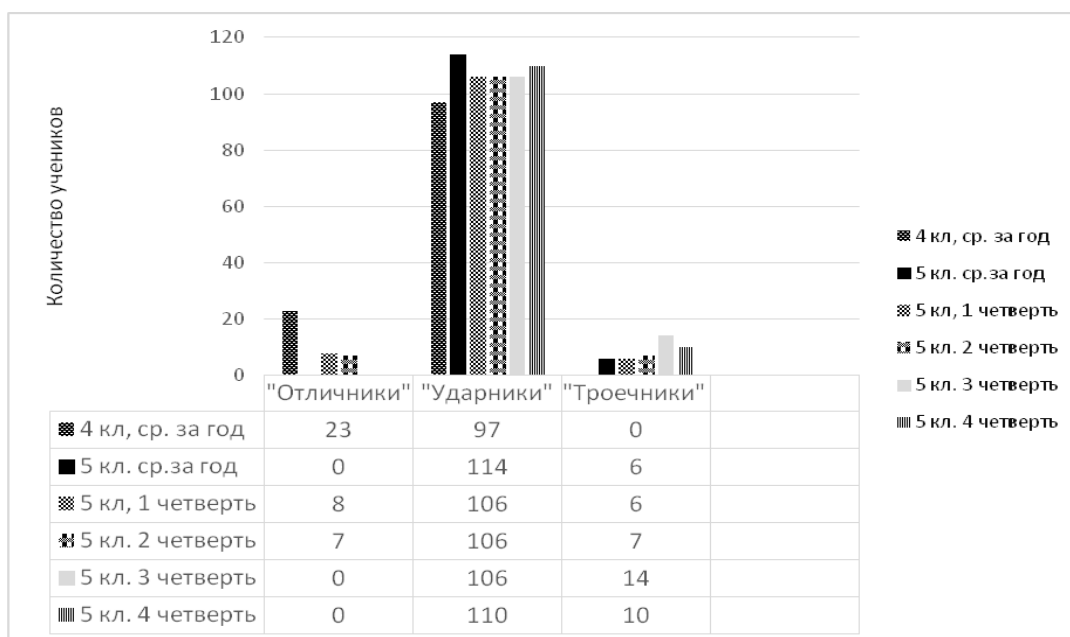
Результаты подсчета t-критерия Стьюдента показали, что различия в успеваемости учеников в четвертом и пятом классе (среднегодовые оценки), успеваемостью в четвертом и 1, 2, 3 и 4 четвертями пятого класса статистически значимы на уровне  $p \leq 0,01$ . Таким образом, различия в успеваемости между четвертым и пятым классом не случайны и статистически достоверны.

Подсчитывался также уровень статистической значимости различий в успеваемости между четвертями пятого класса. Различия в успеваемости учеников 5 класса между 1 и 2 четвертью, 3 и 4 четвертью статистически незначимы. Небольшие статистические различия в успеваемости обнаружены только между 2 и 3 четвертью пятого класса,  $p \leq 0,05$ .

О чем говорит столь выраженное снижение успеваемости в 5 классе? Мы считаем, что факторы предпубертативного физиологического кризиса здесь играют меньшую роль, так как у всех учеников одновременно гормональные перестройки с 1 сентября не начинаются. Главной причиной мы считаем резкую смену в пятом классе условий образовательной среды, значительное увеличение количества новых дисциплин, повышение нагрузки.

Таким образом, анализ успеваемости учеников при переходе из начальной школы в среднее звено позволил нам сделать следующие выводы.

Снижение успеваемости может быть связано с чрезмерным повышением физической и интеллектуальной нагрузки в 5 классе за счет резкого увеличения количества новых дисциплин. В пятом классе появилось 6 новых дисциплин. Всего в 5 классе стало 15 дисциплин. Для 11-12 летнего школьника это чрезмерные физические и интеллектуальные нагрузки.



**Рисунок 2.** Соотношение «отличников», «ударников», «троечников» от четвертого к пятому классу

Был подсчитан t-критерий Стьюдента для определения статистической значимости различий в успеваемости обучающихся в 4 и 5 классе.

Таблица 2.

**t-критерий Стьюдента. Сравнение успеваемости в 4-ом и 5-ом классах**

4 кл и 5 кл Хср. За год	4 кл и 1 четв. 5 кл.	4 кл и 2 четв 5 кл.	4 класс и 3 четверть 5 кл	4 класс и IV четверть 5 кл	5 класс 1 и 2 четв.	5 класс 2 и 3 четверти	5 кл. 3 и 4 четв.
31,2* (p ≤ 0,01)	25,7* (p ≤ 0,01)	26 * (p ≤ 0,01)	34,5* (p ≤ 0,01)	34,3* (p ≤ 0,01)	0,3	2,3** (p ≤ 0,05)	0,2

Такое резкое увеличение нагрузки на ребенка может совпадать с возрастными гормональными перестройками, которые сопровождаются ухудшением общего физического самочувствия и возникновением хронических заболеваний. Для ребенка это двойной стресс.

В качестве рекомендаций по организации учебного процесса при переходе из начальной школы в среднее звено отметим целесообразность смягчения трудностей перехода обучающихся на новую ступень образования через уменьшение количества новых, вводимых в 5 классе дисциплин. Вводить новые дисциплины желательно постепенно, ряд дисциплин перенести в шестой класс.

Конечно, введение таких мер, скорее всего, невозможно на уровне только одной школы. Снижение успеваемости учеников в пятом классе – это типичная проблема российского образования, а следовательно, причина кроется не в конкретной школе, а в системе образования, в том, что переход из начальной школы в среднее звено не учитывает физических возможностей ребенка 11-12 лет и связан с резким изменением образовательной среды, увеличением физической и интеллектуальной нагрузок. Совершенно понятно желание методологов системы образования передать детям как можно больше знаний из разных сфер научного и культурного наследия человечества. При этом стоит думать о том, что будет с 11-летним мальчиком или девочкой, с их здоровьем, жизнью, когда на него обрушат с 1 сентября 15 дисциплин в школе и, как минимум, на восемь из них он должен дома делать домашние задания. Эта задача должна решаться на уровне методологов академии российского образования с привлечением психологов, физиологов, медиков.

### Библиографический список

1. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу: диссертация ... канд. психол. наук. М.- 2005. – 206 с.
2. Зотова Т.В. Структура Я-концепции школьников подросткового и юношеского возраста//Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II межрегиональной научно-практической конференции. МГПУ, 2015. - М.: ООО "НИЦ АРТ". С. 350-354.



3. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии// Вопросы психологии. 1998, №3. С. 17-23.
4. Шадриков В.Д. Содержание образования - главный фактор качества обучения и воспитания/Высшее образование сегодня, 2018, №8. – С.2-4.

УДК 159.923.2+316.61+ 371

## СОВРЕМЕННЫЕ СМИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ

**И.Н. Карицкий**

к.пс.н., главный специалист ИТО МИП  
доцент кафедры психологии РГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** Исследуется социализация детей в современную эпоху тотального господства СМИ. Сравниваются традиционное общество и современное. СМИ транслируют противоречивые и часто асоциальные образцы и нормы поведения. Это выступает одним из ведущих факторов формирования калейдоскопической личности человека современного общества, определяет его отношение к учебной и профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** личность, общество, СМИ, социализация, воспитание, самовоспитание, факторы воспитания, учебная деятельность.

Воспитание – это процесс сознательной социализации одним человеком другого, обычно взрослым – ребенка. Воспитание неотделимо от коммуникации и различных видов деятельности, в частности, учебной (образовательной) и профессиональной. В качестве субъекта и объекта воспитания может также выступать группа лиц. Всякое воспитание протекает в определенных условиях, часть этих условий подвластны воспитателю, часть – нет. В то же время все внешние условия выступают детерминантами процесса социализации. Вопросы воспитания, конечно, многократно обсуждались и исследовались [1; 3; 6; 8; 10; 13; 14; 15; 17; 18]. Но современная эпоха вносит свои существенные коррективы в процесс воспитания.

В традиционном обществе факторы внешней среды задавали тот же вектор формирования личности, что и семейное воспитание. Ребенок с ранних пор был включен в такие условия социальной среды, которые затем сопровождали его всю жизнь, и, став взрослым, он уже сам воспроизводил эти условия. Советский период российской истории в конечном итоге также выработал свою цельность и согласованность условий жизни и воспитания. Воспитательный процесс базировался на единой идеологической основе, с которой человек имел дело с детсадовского и школьного возраста и которая сопровождала его всю жизнь. Всегда было ясным различие между должным и не должным, даже если должное не реализовывалось на деле. Детям прививалась позитивное отношение к учебной и профессиональной деятельности. Современное российское общество предлагает подрастающему поколению совсем другие условия. И государство, и общество устранились от эффективного влияния на процесс социализации. Общество не имеет ни только развитых институтов формирования общественного сознания и управления социальными процессами, но не обладает, по существу, самим сознанием – развитой и убедительной идеологии, составляющей основу здоровой жизни социального организма. Современные публичные миры не обладают ни развитым сознанием, ни систематическим мировоззрением, ни нравственным чувством, не имеют никакого представления о духовности [5; 7; 9; 10; 12; ].

Индустриальная эпоха привела где к постепенному, где к ускоренному разрушению традиционного уклада. Новый образ жизни предлагал уже не единственный возможный способ бытия личности, а реальные альтернативы, отражаемые амбивалентностью сознания. В двадцатом веке сформировалось общество массовой культуры, технически основанное на средствах массовой информации. Все большее распространение во всех социальных слоях получали газеты, журналы, книги, радио, кино, телевидение, аудио и видео. Отдельные регионы постепенно утрачивали свою оригинальность и самобытность, быт и образ мыслей людей все более унифицировался [4; 12; 19].

Воспитание направлено на формирование такой личности, которая бы соответствовала по своим качествам, умениям, характеру, мировоззрению обществу, в котором происходит ее социализация. Тем самым эта личность способна воспроизводить своей деятельностью это общество. Это – объективный смысл воспитания. Но современное общество дает множество противоречивых, несовместимых друг с

другом, часто неадекватных реальности образцов поведения и мировоззрения, в первую очередь, через СМИ. СМИ не только на равных конкурируют с семьей, детским садом, школой по силе воздействия на подрастающее поколение, но зачастую их влияние сегодня на психику детей является определяющим. Все постоянно или сильно действующие факторы внешней среды в процессе онтогенетического развития становятся внутренним содержанием личности в процессе ее социализации. Эти факторы сегодня многообразны.

Ребенок, в первую очередь, усваивает образцы поведения, которые предъявляют ему его близкие. Здесь большую роль играет межличностное доверие [1; 2]. Семейный уклад – это первый и важнейший фактор социализации. Он имеет стихийный характер, если ему не уделяется специальное внимание. Или носит сознательный характер, если родители прилагают особые усилия по формированию своих детей. В обоих случаях результат может быть как позитивным, так и негативным. По мере роста ребенка помимо семьи и более-менее сознательных усилий ближайших родственников в процессе его социализации появляются новые факторы. Это – улица, ясли, детский сад, потом школа и наряду с ними – средства массовой информации. По мере расширения субъектов воспитания и обучения эти последние также становятся противоречивыми [10; 16], а психологическая составляющая в современном обществе часто выходит на первый план [9; 11].

Средства массовой информации (в первую очередь – телевидение, затем кино, радио, Интернет, печать) сегодня не представляют желательные для общества образцы поведения, характера, мировоззрения. (Если, конечно, не предполагать, что обществу сознательно навязываются потребительская психология, криминальные способы решения проблем, низкие формы чувственности, ложные потребности.) Под желательными образцами мы понимаем такие, которые задают следующие векторы формирования ребенка: развитая, самостоятельная личность, имеющая сильный характер, широкое социально ориентированное мировоззрение, позитивные моральные устои, действительные ценности, трудолюбие, направленность на учебную и профессиональную деятельность. Телевидение, Интернет, радио, журналы достаточно быстро становятся бесконтрольными со стороны взрослых. Ребенок может проводить ежедневно по несколько часов в потреблении продукции данных СМИ. Как известно, то, что постоянно повторяется вовне, переносится во внутренний план и становится частью психического содержания, сутью личности. Личность берет для своего формирования материал извне, и если этот материал представлен рекламой, криминалом и сексом, то именно такая личность будет сформирована в результате. Поскольку в рекламе представлены сугубо материальные интересы производителей рекламируемых продуктов и услуг, рекламодателей и владельцев СМИ, то их меньше всего интересуют социальные и личностные последствия рекламы, но более всего – тот материальный (финансовый) эффект, который она им дает. Производителей, рекламодателей и владельцев СМИ не волнует вопрос формирования личности как таковой (хотя для производителей и значим вопрос формирования потребности в определенном товаре), но в конечном итоге они создают определенную личность в соответствии с содержанием рекламных роликов, блоков, баннеров и т.п., которая лишена целостности, но представляет собой калейдоскоп результатов случайных воздействий.

В телевидении непропорционально много в сравнении с реальной жизнью представлены сцены насилия, секса, роскоши, фантастических удач, ложных проблем, психопатических акцентуаций и т.п. Соответственно это содержание телевизионных передач также становится частью психической жизни ребенка, а затем взрослого человека. Ребенку не просто (если ни сказать – невозможно) разделить правду и вымысел, социально приемлемое и неприемлемое. Тем самым, уже телевизионные образы и образцы формируют общество, потребности, представления, ценности людей. Людей, которые ориентированы на материальное потребление, труд для которых является необходимым злом, секс в жизни которых занимает неоправданно большое место, полагающих насилие нормой, склонных к психопатии и внутренней амбивалентности.

Таким образом, современное общество во все больших масштабах производит противоречивые характеры, такие личности, которые испытали множество разнородных, калейдоскопических влияний и не имеют ни ясных перспектив собственной жизни, ни понимания самих себя. Психологическая помощь для таких людей может быть только паллиативом, поскольку в исправлении нуждаются сами социальные условия их жизни. Возможно ли воспитание в этих обстоятельствах? Ответ на этот вопрос заключается в ответе на вопрос: что такое воспитание? Который в свою очередь зависит от вопроса: какая личность должна быть сформирована в процессе воспитания?

Поскольку современное общество не дает безусловных образцов социализации, постольку встает вопрос о том, на какие образцы, представления, идеалы ориентируется реальный воспитатель. Во-

первых, существует условно воспитательный процесс, когда воспитатель как бы воспитывает, основываясь на своих несистематических представлениях, актуальных состояниях, возможностях времени и т.п. Это случайное воспитание, близкое по своим объективным результатам к действию стихийных факторов среды. Во-вторых, в основе воспитательного процесса может лежать некоторая субъективная установка воспитателя, которую он вывел из опыта собственной жизни, часто трагичных обстоятельств своей судьбы. Отец может воспитывать бойца, крепкого парня. Мать может нацеливать дочь на выгодный брак. Дети могут отдаваться в соответствующие спецшколы, где развиваются нужные способности и умения (как известно, образование и воспитание тесно переплетаются). Родители могут акцентировать внимание детей на нужной дружбе; учить своей правде – не верь никому, не давай в долг и т.п. В основе такого воспитания лежит представление о том, как лучше устроиться в жизни и иметь меньше трудностей. Проблема такого воспитания состоит в том, что ребенок воспринимает совсем не то, что знает родитель в силу своего опыта, а непосредственно те ограниченные выводы и правила, которые ему предложены. Другими словами, ему в любом случае придется на личном опыте проверить эти установки.

В основе воспитательного процесса могут лежать и другие модели: сентиментальная, эпикурейская, прагматическая, коммуникационная, гуманистическая, экологическая, идеалистическая, религиозная, мистическая, спортивная, этическая, эстетическая, познавательная, природная, научная и т.д. Но, как уже отмечалось, любая из этих воспитательных стратегий рано или поздно столкнется с мощной противостоящей силой средств массовой информации. И чем раньше начнет действовать эта грубая сила, тем меньше шансов у воспитателя достичь лелеемого результата. Возможно ли воспитание в наше время? Вероятно, в весьма ограниченных пределах. Сознательным усилиям воспитателя оппонирует множество других и весьма действенных сил, которым нет дела до идеальной личности, но которые молятся своему жестокому молоку.

### **Библиографический список**

1. Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Автореф. дисс. докт. психол. наук. Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова. Ярославль, 2006.
2. Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 10. С.19-22.
3. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т.9. №2. С.34-44.
4. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. С. 330-342.
5. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации. М.: Аспект Пресс, 2008.
6. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. 2002. №№ 2-3.
7. Ильченко С.Н. Отечественное телевидение постсоветского периода: история, проблемы, перспективы. СПб.: ИВЭСЭП; Знание, 2008.
8. Карицкий И.Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник университета (Государственный университет управления). 2007. №8. С.88-93.
9. Карицкий И.Н. Понятие психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.138-143.
10. Карицкий И.Н. Воспитание в эпоху тотального господства СМИ // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 частях. Часть 6 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.59-67.
11. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
12. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ-ВШЭ, 2000.
13. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
14. Мазиллов В.А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. №1. С.8-22.
15. Нижегородцева Н.В. Развитие познавательных процессов и личности в старшем дошкольном возрасте. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1996.
16. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т.2. №2. С.174-180.

17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1974.
18. Шадриков В.Д. Содержание образования – главный фактор качества обучения и воспитания // Высшее образование сегодня. 2018. №8. С.2-4.
19. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004.

УДК 159.9, 316.6

## **КОМПОНЕНТЫ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

**А.И. Коротаева**

к.пс.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация** В статье рассмотрена проблема отношений родителей, воспитывающих младших школьников с ОВЗ. Выявлены компоненты отношений родителей к разным сторонам семейной жизни, ценностные ориентации, восприятие детей с аномалиями развития. Проанализированы выделенные компоненты отношений родителей воспитывающих детей с ОВЗ.

**Ключевые слова** младшие школьники с ОВЗ, родители, компоненты отношений.

Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ нуждаются в эффективном психолого-педагогическом сопровождении, что невозможно без рассмотрения компонентов отношения детей. Работа с родителями здоровых детей является одной из сложных задач для школьной психологической службы [3, с. 203], сопровождение родителей детей с ОВЗ содержательно определено не в полной мере. Дети с ОВЗ, имеющие возможность обучения в общеобразовательной школе, усилия педагогов и психологов в первую очередь должны быть направлены на разработку адекватных и эффективных программ формирования и развития различных сторон психической сферы данной категории детей. [3] Целью данной работы является выявление компонентов отношений родителей, воспитывающих младших школьников с ОВЗ

Выборочную совокупность составили 35 человек (35 родителей в возрасте от 28 до 43 лет). 35% из них уже имеют здоровых детей, как правило, старшего возраста, а 65% воспитывают первенца. Около 70% семей являются полными и воспитывают ребенка вместе с родственниками, бабушками и дедушками и 30% семей являются неполными, осуществляющими воспитание одним родителем, непосредственно матерью. Характер аномалий развития детей, как правило, врожденный. Отметим, что большинство младших школьников с задержкой психического развития и разнообразными двигательными нарушениями, в том числе ДЦП.

В диагностический блок исследования были отобраны следующие методики. Методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Тест Варга-Столина. В данной методике родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С.Бубнова). Методика направлена на изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. Анкета «Психологический тип родителя» в разработке В.В.Ткачевой. Данная анкета позволяет в течение короткого времени установить психологический тип родителя. Анкета, разработанная сотрудниками Центра корпоративного обучения и консультирования совместно с Департаментом здравоохранения и фармации Правительства Ярославской области, направленная на повышение эффективности работы специалистов с ребенком, имеющим отклонения в развитии.

Для обработки результатов использовано коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена.

Результаты исследования отношений родителей детей с ОВЗ позволяют выделить тревожность, эмоциональную лабильность и импульсивность ведущими характеристиками отношений. Полученные данные личностных детерминант родителей детей с ОВЗ и их распределение среди испытуемых дает основание выделить компоненты отношений и проанализировать их.

«Тревожность» как компонент отношений составляет преимущественное число участвующих в исследовании родителей больных детей. Практически у всех испытуемых были выделены высокие показатели по шкале «пессимистичность» - «тревожность». Отличительной чертой этой группы являются высокие оценки по критерию чувствительность. «Эмоционально-амбивалентные родители» составляет

треть выборочной совокупности и представлена личностями, способными тонко чувствовать и адекватно воспринимать окружающую действительность, но повседневные радости и горести не вызывают у них эмоционального отклика. Таким образом, общей чертой данного типа является сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях, прежде всего к детям. Данная особенность также относится к расстройствам эмоционального характера. «Импульсивные родители» имеют высокие оценки по шкале социальной дезадаптации. Такие родители проявляют по отношению к детям и другим сторонам семейной жизни агрессию, пренебрегают социальными нормами и ценностями. Настроение у них неустойчивое, они обидчивы, возбудимы и чувствительны. В эмоционально-напряженных ситуациях могут демонстрировать невротические реакции. «Родители-индивидуалисты» характеризуются сочетанием повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в отношениях с другими. как правило, нарушения взаимодействия не только во взаимоотношениях

Особенности эмоционального реагирования родителями на заболевание своего ребенка оказывают существенное влияние и на характер используемых ими приемов воспитания.

Это утверждение нашло свое обоснование при изучении психологического типа родителей в семьях, воспитывающих детей с недостатками в развитии (анкета «Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой).

Данные полученные в результате проведения тематического анкетирования позволяет заключить, что для 56% семей, принимающих участие в нашем исследовании, свойственен авторитарный тип и соответственно авторитарные методы воспитания. Для 26% семей наиболее характерен психосоматический тип и соответствующие этому типу формы воспитания. В 18% случаев родители привержены невротического типу и взаимодействие строится согласно этой модели.

Для родителей с выраженностью индивидуалистических черт характерен авторитарный тип, для импульсивных родителей близок невротический тип и, наконец, эмоционально лабильным родителям преимущественно близок психосоматический тип.

В мотивационной сфере родителей, воспитывающих больных детей, присутствует тенденция к избеганию неприятностей от внешнего окружения, различных угроз и опасностей, а так же альтруистическая позиция, заключающаяся в бескорыстном жертвовании собственными интересами в пользу интересов ребенка. В мотивационной структуре родителей происходит реорганизация, приспособление и принятие больного ребенка.

Полученные результаты подтверждаются анализом результатов ценностной сферы [3, с. 283]. Наиболее выражены ценности помощи и милосердие к другим людям (соответствует альтруистической мотивации), общение (соответствует коммуникативная мотивация).

По результатам исследования ценностно-мотивационной сферы родителей младших школьников с ОВЗ, можно заключить, что модели родительского взаимодействия с больным ребенком могут быть условно разделены на две группы: модель «сотрудничество» — означает контакт и помощь ребенку и модель «отказ от взаимодействия» — свидетельствует об отвержении ребенка.

В результате математической обработки данных результатов диагностики компонентов отношений родителей, воспитывающих младших школьников с ОВЗ установлено, что высокий уровень раздражительности и вспыльчивости взаимосвязан с авторитарным стилем ( $p < 0,001$ ), что отражает характерную модель эмоционального контакта в семьях с больным ребенком. Отметим, что обнаружена взаимосвязь между показателем «развитие активности ребенка» и «альтруистичность» в воспитании младшего школьника с ОВЗ ( $p \leq 0,05$ )

Одним из распространенных стилей воспитания в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, является гиперопека, взаимосвязана с «импульсивностью» ( $p < 0,01$ ). Характеристика родительских отношений «опасение обидеть» взаимосвязан с «эмоциональной лабильностью». Так, родители, стремясь не усугубить ситуацию во взаимоотношениях с ребенком, с излишней осторожностью относятся к младшему школьнику, усиливая его вынужденную беспомощность.

Такие мотивационные тенденции, как коммуникативность, позитивное отношение к людям и эгоцентризм взаимосвязаны с моделью «сотрудничество» ( $p < 0,01$ ). Данная модель является наиболее благоприятной как для ребенка с аномалиями в развитии, так и для родителей. Важно заметить, что социокультурная ситуация, в которую попадает ребенок с ОВЗ и семья в целом не всегда соответствует развитию подобных отношений. Работа в этом направлении педагогов и психологов помогает выработать нужный репертуар взаимодействий. Итак, выявление компонентов отношений родителей, воспитывающих

вающих младших школьников с ОВЗ, позволяет сконструировать эффективную систему их психолого-педагогического сопровождения, что является необходимым условием успешной интеграции.

### **Библиографический список**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. [Текст] / И.А. Зимняя – Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000 – 384 с.
3. Коротаева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок [Текст] / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.281-284
4. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан Я.Л. Коломинский - СПб.: Прайм - еврознак, 2008. – 574 с.

УДК 159.9

## **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**Е.В. Кряжева**

к.пс.н., доцент кафедры информатики и информационных технологий  
КГУ им. К.Э. Циолковского  
Россия, Калуга

**М.Ю. Виноградская**

к.пед.н., доцент кафедры информатики и информационных технологий  
КГУ им. К.Э. Циолковского  
Россия, Калуга

**Аннотация:** в статье рассматриваются теоретико-практические вопросы, связанные с формированием жизненных ценностей и ценностных ориентаций обучаемых. Эмпирическим путем выявлены доминирующие жизненные ценности на младших и старших курсах, что позволяет скорректировать учебный процесс в соответствии с новыми требованиями к качеству образования.

**Ключевые слова:** новая образовательная парадигма, жизненные ценности, ценностные ориентации, индивидуализация обучения.

Информатизация современного образовательного пространства диктует новые требования к качеству профессиональной подготовки студентов вуза. К таким требованиям относятся: овладение новыми способами приобретения знаний (интернет-сервисы обучения, «облачные технологии», интернет-технологии сбора и анализа данных и др.); освоение навыков работы с любой информацией и критического ее осмысления; формирование компетенций, связанных с творческим подходом к решению задач дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из факторов, влияющих на желание обучающегося «добывать» новые знания, вырабатывать на этой основе умения для успешного решения учебных и учебно-профессиональных задач являются его жизненные ценности и ценностные ориентации. Но в реальной практике обучения практически полностью игнорируются вопросы, связанные с ценностным ориентированием обучаемых; не задействованы критические механизмы ценностных ориентаций, так как система знаний дается в готовом виде и не нуждается в дальнейшем переосмыслении, что приводит к неготовности студентов самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи и принимать ответственность за результаты.

Вышесказанное позволило выделить психолого-педагогическую проблему, связанную с отсутствием индивидуализации обучения как системообразующего элемента при формировании жизненных ценностей и ценностных ориентаций, что влияет на качество профессиональной подготовки обучаемых и их личностное развитие в целом.

В отечественной психологии ценности рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности. Так А.Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как «относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов...» [1]. По мнению В.Г. Алексеева, ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Р.С. Немов под ценностными ориентациями понимает то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл. Е.С. Волков определяет ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. Он обращает внимание на то, что ценностные ориентации играют мотивационную роль и определяют выбор деятельности [2]. А.Н. Леонтьев указывает, что смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей. С.Л. Рубинштейн отмечает, что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

Таким образом, «ценностные ориентации - это относительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека», определяющий его взаимоотношения с другими людьми, преобразования личности, в том числе и по отношению к самой себе, являющий существо образа жизни индивида (Н.Г. Рукавишников, Е.Г. Заверткина). В этом определении, на наш взгляд, наиболее полно отражено содержание ценностных ориентаций человека, их динамичный характер, их функции и значение в жизни человека, в развитии его личности; отмечается важнейшая роль ценностных ориентаций человека как регулятора его поведения и деятельности.

По нашему мнению, система ценностных ориентаций личности, связывающая в единое целое личность и социальную среду, является именно такой психологической структурой, на основе изучения которой и должна реализовываться новая парадигма индивидуализации обучения с активным включением обучающегося в информационно-образовательную среду.

Эмпирическое исследование уровня сформированности жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов разных курсов проводилось на базе физико-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Выборка состояла из 74 обучающихся 1 - 5 курса физико-технологического института КГУ им. К.Э. Циолковского, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Для определения уровня развития жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов нами использовались следующие методики: 1) опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), 2) тест Рокича «Ценностные ориентации».

Обратимся к анализу полученных результатов по опроснику И.Г. Сенина. На 1 курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют сохранение собственной индивидуальности ( $M_x=34,27$ ,  $K_v=17,45$ ) и развитие себя ( $M_x=33,13$ ,  $K_v=27,06$ ). Таким образом, студенты 1 курса демонстрируют заинтересованность в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристиках своей личности. Они стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны, и что в первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной из реализации. На 2 курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют собственный престиж ( $M_x=38,2$ ,  $K_v=17,5$ ) и высокое материальное положение ( $M_x=38,33$ ,  $K_v=15,94$ ). Это свидетельствует о том, что студенты стремятся такой уровень образования, который высоко ценится в обществе. Высокий балл по показателю высокое материальное положение отражает стремление студентов к возможно более высокому уровню материального благосостояния. На 3 курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют высокое материальное положение ( $M_x=36,33$ ,  $K_v=18,82$ ) и сохранение собственной индивидуальности ( $M_x=35,08$ ,  $K_v=21,34$ ). Таким образом, для студентов 3 курса характерно активное участие в общественной деятельности лишь в том случае, если она может приносить денежное вознаграждение и другие виды материальных благ. На 4 курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют высокое материальное положение ( $M_x=34,36$ ,  $K_v=20,14$ ) и активные социальные контакты ( $M_x=33,36$ ,  $K_v=17,36$ ). Высокие баллы по этим показателям выражают стремление в свободное время заниматься

тем, что может принести материальную пользу. На 5 курсе наибольшую выраженность в развитии жизненных ценностей и ценностных ориентаций имеют высокое материальное положение ( $M_x=32,38$ ,  $K_v=23,05$ ) и духовное удовлетворение ( $M_x=31,92$ ,  $K_v=17,69$ ). Это говорит о том, что студенты на 5 курсе стремятся узнать как можно больше об изучаемой дисциплине, интересуясь, в первую очередь, ее содержанием. Они отличаются сильной познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования, желанием глубже проникнуть в предмет изучения своей области знания которое в дальнейшем им пригодится в их профессиональной деятельности, для того чтобы добиться высокого материального положения.

Между 1 и 2 курсом выявлены значимые отличия по показателям терминальных ценностей высокое материальное положение ( $p<0,05$ ). Между 2 и 3 по показателям терминальных ценностей значимых отличий не обнаружено. Между 3 и 4 курсом по показателям терминальных ценностей значимых отличий не обнаружено. Между 4 и 5 курсом по показателям терминальных ценностей значимых отличий не обнаружено (критерий U-Манна-Уитни).

Обратимся к анализу полученных результатов по методике Рокича. В ходе нашего исследования мы выявили, что на 2, 3, 4 курсах преобладают терминальные ценности, а на 1 и 5 курсах терминальные и инструментальные ценности выражены в равной степени. Между 1 и 2 курсом по компонентам ценностных ориентаций значимые отличия наблюдаются по показателям: развитие ( $p<0,01$ ), счастливая семейная жизнь ( $p<0,05$ ), исполнительность ( $p<0,05$ ), самоконтроль ( $p<0,05$ ), чуткость ( $p<0,05$ ). Между 2 и 3 курсом по компонентам ценностных ориентаций значимые отличия наблюдаются по показателям: счастье других ( $p<0,05$ ), непримиримость к недостаткам в себе и других ( $p<0,01$ ), самоконтроль ( $p<0,05$ ), твердая воля ( $p<0,01$ ). Между 3 и 4 курсом по компонентам ценностных ориентаций значимые отличия наблюдаются по показателям познание ( $p<0,05$ ) и развлечения ( $p<0,05$ ). Между 4 и 5 курсом по компонентам ценностных ориентаций значимые отличия наблюдаются по показателям: активная деятельная жизнь ( $p<0,05$ ), любовь ( $p<0,05$ ), познание ( $p<0,05$ ), развлечение ( $p<0,05$ ) (критерий U-Манна-Уитни).

Проведенное исследование позволило сделать следующие практические выводы: в процессе обучения происходит изменение доминирующих жизненных ценностей и ценностных ориентаций. На младших курсах жизненные ценности и ценностные ориентации связаны, прежде всего, с учебной деятельностью, успешность в которой повышает собственную значимость, способствует самореализации. Также для студентов младших курсов важно высокое материальное благополучие, которое расценивается ими как признание собственного успеха. Студентам старших курсов выбирать и поддерживать определенный образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный ими стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено – карьера, семья, личные интересы и т.п. В процессе обучения в вузе происходит изменение жизненных ценностей и ценностных ориентаций. При этом на протяжении всего обучения в вузе адекватность оценки испытываемым себя и результатов своей деятельности и поведения имеет наибольшее значение для всей структуры жизненных ценностей. Происходит качественная перестройка всей структуры жизненных ценностей с выделением ведущих компонентов: на 1 курсе это способность формировать субъективную модель ситуации, способность определять показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана, к 5 курсу – это способность формировать субъективную модель желаемого или должного. Происходит развитие структуры ценностных ориентаций, связанной с решением учебно-профессиональных задач и анализом возможностей построения карьеры. Это отвечает общим тенденциям профессионального развития личности в процессе обучения в вузе (Ю.П. Поваренков).

### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М., - 1973. - С.3-27.
2. Корявая С.М. Ценностные предпочтения молодежи // Адукацыя і выхаванне. – 2006. - № 10. – С. 49-54
3. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций. Психологический журнал, - М.,-№4-1993.
4. Маркова О.Ю. Философия образования о менталитете и ценностных ориентациях современных студентов. - М., 2003.
5. Цымбалюк А.Э. Динамика жизненных ценностей девушек за время учебы в вузе//Ярославский педагогический вестник. 2009. №2. 166–168



М.А. Лученкова

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) СГУ  
Россия, Саратов

**Аннотация.** В статье освещается проблема особенностей проявления школьной тревожности у подростков. Представлен анализ результатов эмпирического исследования подростковой тревожности. По нашему мнению, активизация процесса прокрастинации, как иррационального откладывания на неопределенный временной срок актуальных целей, основана на: страхе самовыражения, низкой сопротивляемости стрессу и на страхе негативного социального санкционирования. В работе описана психологическая сущность взаимовлияющего контекста феноменов «тревожность» и «прокрастинация».

**Ключевые слова:** школьная тревожность, прокрастинация, стресс, личность подростков.

Современное образовательное пространство нацеливает обучающихся на активизацию познавательной, инициативной деятельности, достижение высоких результатов. Вне всякого сомнения, реализация желаемых целей сопряжена у школьников с ситуацией преодоления трудностей, эффектом которой может выступать школьная тревожность. Природа школьной тревожности имеет широкий спектр проявлений: снижение самооценки, сужение коммуникативной активности, прокрастинацию, как фактор откладывания на неопределенный срок желаемых целей.

На наш взгляд, наиболее негативным эффектом школьной тревожности выступает включение школьников в процесс прокрастинации. Причем, отрицательные результаты проявляются у школьников, не только, в снижении успешности и продуктивности учебной деятельности личности, но и в острых эмоциональных переживаниях неуспеха, чувства вины, неудовлетворенности итогами собственной работы. Наиболее ярко выражен данный эффект у подростков, переживающих проявления возрастного кризиса.

Проблемой взаимосвязи тревожности и прокрастинации занимались в разное время: Г.А. Архангельский, Ю.Д. Бабаева, Я. И. Варваричева, Е. П. Ильин, О.В. Карина, М.А. Киселева, В. С. Ковылин, В. М. Латушкина, Т.В. Понарядова, А. Н. Прихожан, Н.Е. Шустова и др. Большинство ученых указывают на сопряженность феноменов тревожности и прокрастинации личности.

Так, исследователи Я. И. Варваричева и В. М. Латушкина отмечают, что академическая прокрастинация связана с проявлениями общей тревожности обучающихся [3,4]. Данное обстоятельство, в свою очередь, существенно снижает результативность учебной деятельности школьников и способствует усилению стрессового состояния ожидания неудачи. Сходную точку зрения можно обнаружить в исследованиях Т.В. Понарядовой, которая указывает на смежность преодоления тревожности и прокрастинационного фактора для оптимизации учебной деятельности школьников [5]. Ю.Д. Бабаева выделяет еще один эффект тревожности и прокрастинации подростков, который связан с существенным снижением самооффективности личности, проявляющийся как в учебной, так и во вне учебной деятельности подростков [2].

Аспект значимости умений организовывать временное пространство и, осуществлять контроль за временем, отмечен в исследовании Г.А. Архангельского, где автор указывает на связь готовности к своевременным действиям и низкую выраженность общей тревожности личности [1].

С целью получения эмпирических результатов, изучения проблемы взаимосвязи школьной тревожности и прокрастинации у подростков, нами было проведено исследование на базе средних образовательных школ г. Балашова, Саратовской области. Респондентами выступили подростки, обучающиеся в 8 и 9 классах. В ходе разработки программы экспериментального изучения взаимосвязи прокрастинации и тревожности подростков были выделены два параметра исследования: прокрастинация и тревожность. В соответствии с выделенными параметрами планируемое исследование проводилось в три этапа: 1 этап – исследование уровня прокрастинации подростков; 2 этап – исследование тревожности подростков; 3 этап – исследование взаимосвязи уровня прокрастинации и тревожности у подростков.

На первичном этапе исследования были выявлены респонденты (количество – 40 человек), имеющие высокие и средние показатели по шкале «Общая прокрастинация» методики «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) М.А. Киселевой, О.В. Кариной, Н.Е. Шустовой. Данная выборка составила ядро дальнейших исследовательских действий. На втором этапе исследования, с помощью ме-

тодики Г.Филипса, были получены следующие результаты: большинство респондентов показали высокие результаты (более 60% испытуемых) по шкалам «Общая тревожность», «Переживание социального стресса», «Страх самовыражения», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Для выявления взаимосвязи между тревожностью и прокрастинацией подростков был использован коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена.

Применение коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена, позволило утверждать, что:

1. Показатели общей прокрастинации и общей тревожности связаны прямой корреляционной связью ( $r_s = 0,753$ , при  $p \leq 0,01$ ), то есть, чем выше уровень прокрастинации, тем выше уровень общей тревожности. Подростки, откладывающие дела на потом, чаще испытывают тревожность. Вероятно, данное обстоятельство связано с тем, что подростки у которых не сформирована в достаточной мере способность к системной организации времени ориентированы скорее на неуспех реализации желаемых планов, в связи с чем, заранее предвосхищая неудачу испытывают стрессовое, тревожное состояние.

2. Показатели общей прокрастинации и показатели переживания социального стресса связаны прямой корреляционной связью ( $r_s = 0,686$ , при  $p \leq 0,01$ ), то есть, чем выше уровень прокрастинации, тем выше уровень показателей переживания социального стресса. Подростки, откладывающие дела на потом, чаще испытывают неблагополучие в контактах со сверстниками. Вероятно, это связано с тем, что задержка в реализации актуальных целей тормозит, в свою очередь, достижение общих целей совместной деятельности подростков. В связи с этим, при взаимодействии сверстники воспринимают прокрастинаторов, как ненадежных партнеров по контактированию.

3. Показатели общей прокрастинации и показатели страха самовыражения связаны прямой корреляционной связью ( $r_s = 0,688$ , при  $p \leq 0,01$ ), то есть, чем выше уровень прокрастинации, тем выше уровень показателей страха самовыражения. Подростки, откладывающие дела на потом, чаще испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Вероятно, данное обстоятельство связано с тем, что подростки – прокрастинаторы имеют укорененный опыт неудач, при самопрезентации собственного Я, личностных экспектаций, желаемых целей. В связи с этим, страх выступает эффектом попытки увеличить индивидуальное поле самовыражения.

4. Показатели общей прокрастинации и показатели низкой физиологической сопротивляемости стрессу связаны прямой корреляционной связью ( $r_s = 0,673$ , при  $p \leq 0,01$ ), то есть, чем выше уровень прокрастинации, тем выше уровень показателей низкой физиологической сопротивляемости стрессу. Подростки, откладывающие дела на потом, имеют дефицитарную готовность к ситуациям стрессогенного характера, что повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Вероятно, это связано с тем, что у данной группы подростков, функционирует прокрастинация, как личностное качество, характеризующая их мотивационную недостаточность, разбалансировку представлений о желаемом и достижимом.

Таким образом, можно констатировать, что проявление школьной тревожности сопряжено с функционированием процесса прокрастинации у подростков. Эффектом данного состояния выступает снижение общей познавательной активности школьников, сужение поля социальной активности и активизация стрессового состояния, переживаемого подростками.

### Библиографический список

1. Архангельский, Г.А. Организация времени. СПб.: Питер, 2005. 178 с.
2. Бабаева, Ю.Д. Взаимосвязь самооффективности и прокрастинации у подростков // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Материалы юбилейной конференции. — Т. 1 из Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр Москва, 2015. С. 396–398.
3. Варваричева, Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников // Материалы научно-практических конгрессов Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – Т.2. 2008. С. 32-34.
4. Латушкина, В.М. Прокрастинация и результативность в учебной и научной деятельности аспиранта / В.М. Латушкина. С.Н. Костромина // Аняевские чтения 2010. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. С.110.
5. Понарядова, Т.В. Лень: причины, признаки, преодоление. СПб.: Образование. 1996. 96 с.

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**А.В. Невзорова**

к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**И.И. Смирнова**

бакалавр ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье раскрывается ход и результаты эмпирического исследования применения индивидуального подхода к решению проблемы неуспеваемости в учебной деятельности младших школьников. Индивидуальный подход рассматривается в русле современных условий организации начального общего образования. Его применение учитывает совокупность всех структурных компонентов учебной деятельности, которая только начинает складываться в младшем школьном возрасте и приобретать черты ведущего вида деятельности. Раскрывается алгоритм применения индивидуального подхода к решению проблемы неуспеваемости в учебной деятельности младших школьников, предполагающий диагностику причин неуспеваемости, разработку и реализацию индивидуальных программ преодоления неуспеваемости и мотивацию учеников к преодолению неуспеваемости через содержание и методы обучения.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, младший школьник, проблема неуспеваемости, начальное общее образование.

Проблема неуспеваемости в учебной деятельности была предметом достаточно подробного рассмотрения в педагогике и психологии советского периода. Ее изучению посвящены работы Н.А. Менчинской, В.С. Цетлин, Ю.З. Гильбуха, Ю.К. Бабанского и многих других ученых. Нередко она рассматривалась в совокупности с другими связанными с ней исследовательскими темами, такими как адаптация к обучению, готовность к обучению, формирование учебной деятельности и личностной позиции школьника, коррекционно-развивающее обучение, поведенческие проблемы школьников и др. Исследователи выделяли различные элементы проблемы в качестве преобладающих. Например, М.А. Данилов и В. Оконь в своих монографиях акцентировали внимание на взаимодействии между учениками, учителями и внешними условиями при изучении проблемы неуспеваемости. А.А. Бударный, А.М. Гельмонт и Ю.К. Бабанский видели первостепенной задачей создание типологии школьной неуспеваемости. В.С. Цетлин выделила три основных подхода к изучению сущности неуспеваемости: определение видов неуспеваемости, выявление типов неуспевающих школьников и анализ условий, порождающих неуспеваемость [5].

Ввиду сложности и многообразия проявлений неуспеваемости в школьной практике, она рассматривалась всесторонне, с учетом всего спектра факторов, оказывающих влияние на это явление. Сама семантика слова «неуспеваемость» отражает тот факт, что ученик не укладывается в требуемые временные рамки усвоения учебного материала, его учебная деятельность протекает медленнее, чем это определено образовательной программой и медленнее, чем у любого среднестатистического ученика. С гуманистической точки зрения ситуацию замедления темпа учебной работы можно рассматривать как индивидуальную особенность данного конкретного ученика, вследствие чего к решению проблемы неуспеваемости учебной деятельности необходимо применить индивидуальный подход.

Эмпирическое исследование применения индивидуального подхода к проблеме неуспеваемости младших школьников в учебной деятельности было организовано следующим образом. Базой исследования выступила средняя школа г. Ярославля, в которой обучение в начальной школе осуществляется в девяти классах-комплектах. Для диагностики неуспеваемости мы использовали беседу с классными руководителями с целью уточнения трудностей, возникающих у детей в учебном процессе и причин их вызывающих, проводили наблюдения за учащимися в процессе учебной деятельности, анализ письменных работ, анализ журнала успеваемости, беседу со школьным психологом и учителями-предметниками. По результатам диагностики было выявлено 20 учеников четвертых классов с признаками неуспеваемости, среди них 14 мальчиков и 6 девочек. Диагностическое обследование данной группы детей (комплекс методик, изучение документации, беседа с родителями) и рассмотрение причин неуспеваемости показало, что главными причинами их неуспеваемости являются психологические причи-

ны, а именно низкая школьная мотивация и низкий уровень развития познавательных процессов (памяти, мышления, внимания).

Главной целью и задачами разработанных нами индивидуальных программ по работе с неуспевающими учениками стали: ликвидация пробелов у учащихся в обучении русскому языку и математике; создание условий для успешного индивидуального развития ребенка; создание ситуации успеха, наиболее эффективного стимула познавательной деятельности; пробуждение природной любознательности; вовлечение учащихся в совместный поиск форм работы, поля деятельности; создание максимально благоприятных отношений учителя и учащихся к слабому ученику.

Представим общую характеристику разработанных нами индивидуальных программ. В программах представлена оптимальная система мер по оказанию помощи неуспевающему школьнику, учитывающая все компоненты учебной деятельности – мотивационный, операционный и контрольно-оценочный. Система работы состояла в том, что для преодоления проблемы неуспеваемости использовались образовательные технологии, формы и методы обучения, включающие: личностно-ориентированный подход (обучение строить с учетом развитости индивидуальных способностей и уровня сформированности умений учебного труда и разноуровневую дифференциацию на всех этапах урока); организацию индивидуально-групповой работы (дифференцированные тренировочные задания, инвариантные практические работы, дифференцированные проверочные работы, творческие работы по выбору); использование игровых заданий. В работе мы создавали ситуации успеха. При опросе неуспевающим школьникам предлагали примерный план ответа, разрешали пользоваться планом, составленным дома, предоставляли больше времени для подготовки к ответу у доски, делать предварительные записи, пользоваться наглядными пособиями, задавали наводящие вопросы, помогающие последовательно излагать материал. Периодически проверяли усвоение материала по темам уроков, на которых ученик отсутствовал по той или иной причине. В ходе опроса и при анализе результатов деятельности обеспечивали атмосферу доброжелательности. В процессе изучения нового материала внимание неуспевающих учеников концентрировали на наиболее важных и сложных разделах изучаемой темы, обращались к ученикам с вопросами, выясняющими степень понимания учебного материала, стимулировали вопросы учеников при затруднениях в усвоении нового материала. В ходе самостоятельной работы на уроке неуспевающим школьникам предлагали задания, направленные на устранение ошибок, допускаемых ими при ответах или в письменных работах, отмечали положительные моменты в их работе для стимулирования новых усилий, отмечали типичные затруднения в работе и указывали способы их устранения, оказывали помощь с одновременным развитием самостоятельности в учении. При организации домашней работы для неуспевающих школьников подбирали задания по осознанию и исправлению ошибок: проводили подробный инструктаж о порядке выполнения домашних заданий, о возможных затруднениях, предлагали карточки-консультации, давали задания по повторению материала, который потребуется для изучения новой темы. Объем домашних заданий рассчитывали так, чтобы не допустить перегрузки.

При планировании различных видов дифференцируемой помощи индивидуальными программами было предусмотрено указание типа задачи, правила, на которое опирается задание; дополнение к заданию (рисунок, схема, чертеж, инструкция и т.д.); запись условия в виде значков, матриц, таблиц; указание алгоритма решения или выполнения задания; указание аналогичной задачи, решенной ранее; объяснение хода выполнения подобного задания; предложение выполнить вспомогательное задание, наводящее на решение предложенного; указание причинно-следственных связей, необходимых для решения задачи, выполнения задания; выдача ответа или результата выполнения задания; расчленение сложного задания на элементарные составные части; постановка наводящих вопросов; указание правил, на основании которых выполняется задание; предупреждение о наиболее типичных ошибках, неправильных подходах при выполнении задания.

В индивидуальных программах по работе с неуспевающими учениками описана деятельность учителя, родителей и ученика, которую они должны выполнять, чтобы достичь желаемых положительных результатов. Главная задача учителя заключалась в том, чтобы перестроить приемы и способы работы с материалом, которые уже имеются у ученика, а не разрушать имеющиеся способы работы. В планировании учебной работы ученика учитель учитывал возможности и степень подготовки учеников при дозировке домашнего задания, определении вариантов классных и контрольных работ. Непосредственная индивидуальная работа с учеником на уроке предполагала предоставление ученику на обдумывание поставленного вопроса больше времени; избегание опроса по новому, только что изученному на уроке материалу; путем правильной тактики опросов и поощрений формирование уверенности в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться; корректная оценка успехов и неудач ученика. Все эти и

другие указания для учителя включены в программы по работе с неуспевающими учениками. Работа с родителями предполагала доброжелательность и открытость во взаимодействии, выработку партнерской позиции, общих подходов к преодолению трудностей ребенка в учебе. Родителям было предложено контролировать выполнение домашнего задания учеником, его посещаемость; помогать ребенку в случае его длительного отсутствия по болезни или другим уважительным причинам в освоении пропущенного учебного материала путем самостоятельных занятий или консультаций с учителем. Родители имели возможность посещать уроки, по которым ученик показывал низкий результат, в случае затруднения они обращались за помощью к классному руководителю.

В работу с неуспевающими школьниками мы включили не только образовательные воздействия, но также воспитательные и развивающие. Целью работы с неуспевающими детьми было не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Данная работа заключалась в проведении специально подготовленных индивидуальных занятий. В них вошли упражнения, направленные на развитие мышления, памяти и внимания.

После реализации индивидуальных программ, нами были сделаны повторные замеры по трем показателям: по уровню успеваемости, мышления и мотивации. Уровень успеваемости после работы по индивидуальным программам повысился: он достиг в среднем 3,5 баллов, о чем свидетельствуют отметки в классных журналах. Уровень успеваемости девочек превысил уровень показателей мальчиков на 26%, хотя до формирующей работы отличий выявлено не было. Измерения показали, что проведенные занятия и упражнения с неуспевающими учениками способствовали повышению их уровня мышления и мотивации. Статистический анализ полученных результатов с помощью критерия Манна-Уитни показал значимость произошедших изменений по всем трем параметрам – успеваемости, мышлению и мотивации.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование показало эффективность использования индивидуального подхода к проблеме неуспеваемости в учебной деятельности младших школьников.

#### **Библиографический список**

1. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1989. – 224 с.
2. Невзорова А.В. Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности: диссертация ... к. п. н.: 13.00.01. – Архангельск, 2005.- 199 с
3. О повышении сознательности учащихся в обучении / под ред. М.А. Данилова, М., 1957.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
5. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с.

УДК 159.9 : 37.015.31

#### **СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**Г.Д. Немцова**

ст.преп. кафедры психологии образования БГПУ  
Республика Беларусь, Минск

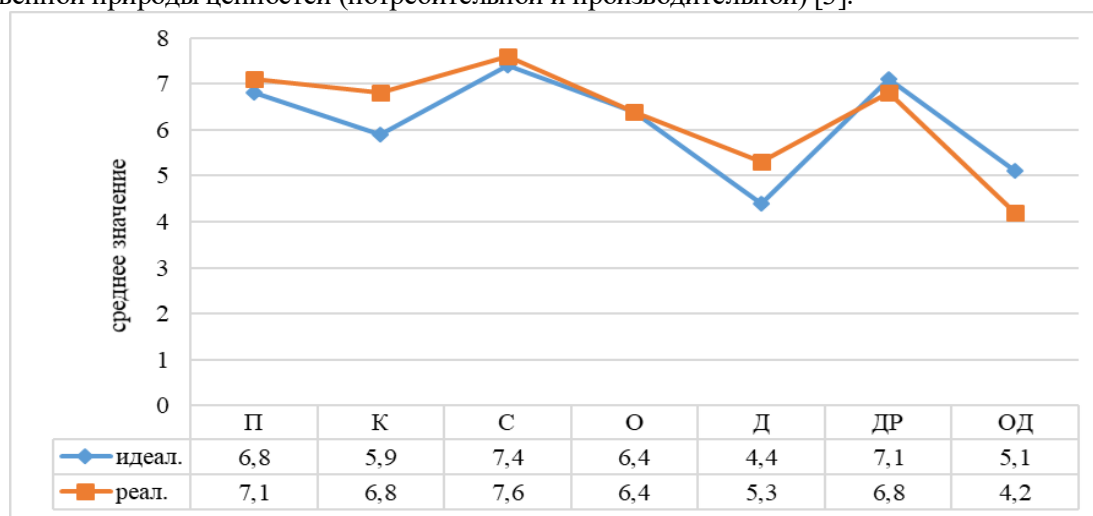
**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования потребительной и производительной направленности обучающихся подросткового возраста. Выявлено, что в учебной сфере, независимо от состояния мотивов, у большинства подростков преобладает регрессивный мотивационный профиль, отражающий потребительную направленность личности. Установлено, что в структуре учебной мотивации подростков, наибольшей побудительной силой обладают статусно-престижные мотивы. Автор анализирует изменения мотивационного профиля личности подростков в учебной сфере в ходе обучения.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, производительная и потребительная направленность личности, обучающиеся подросткового возраста.

Современная система общего среднего образования функционирует в новых социально-экономических условиях, которые определяют не только направления ее развития, но и связанные с этим проблемы. Происходящие в современном обществе изменения оказывают влияние на формирую-

щуюся личность подростков. Педагоги отмечают, что современные школьники по сравнению с предыдущими поколениями проявляют меньше заинтересованности в учении, у них заметно общее снижение уровня мотивации и ценности учения. Направление мотивации учения школьников меняется в сторону конкретных результатов (например, баллы на ЦТ) и сам процесс уже не является столь значимым. Так как в подростковом возрасте формируется направленность личности её ценностная сфера, то это вызывает определенное беспокойство. Поскольку ведущей характеристикой мотивационной сферы личности, определяющей вектор ее активности, выступает направленность нами была поставлена цель, выяснить соотношение потребительной и производительной направленности обучающихся подросткового возраста, а также проследить изменения в мотивационном профиле личности подростков в ходе обучения.

В исследовании приняли участие 364 подростка, учащиеся с шестого по девятый класс, четырех школ г. Минска и Минской области, среди них 214 мальчиков и 150 девочек. С помощью методики В.Э. Мильмана «Мотивационно-эмоциональный профиль личности» (МЭПЛ) [2], нами определялся тип мотивационного профиля. В.Э. Мильман вводит понятие регрессивного и прогрессивного мотивационных профилей, отражающих соотношение основных направленностей личности, исходя из понимания двойственной природы ценностей (потребительной и производительной) [3].



**Рисунок 1.** Мотивационный профиль личности учащихся 6-9 классов в учебной сфере

**Примечание:** мотивы П - поддержания жизнеобеспечения; К - комфорта; С – социального статуса; О – общения; Д – общей активности; ДР – творческой активности; ОД – социальной полезности.

Как свидетельствуют представленные на рисунке данные, доминирующим мотивом в мотивационном профиле подростков является мотив социального статуса (7,6). В статусно-престижной мотивации отражается стремление подростков получать внимание и признание со стороны сверстников и взрослых, значимого окружения, желание избежать их критики. Включает такие мотивы-интересы как: доминирование, честолюбие, внимание, уважение. Совпадение показателей идеального и реального состояния мотива социального статуса отражает высокую самооценку учащихся по своему школьному статусу. Следующим по значимости мотивом выступает поддержание жизнеобеспечения (7,1). Мотивация поддержания жизнеобеспечения отражает заботу подростков о насущных условиях существования в учебной сфере. Учеба рассматривается как необходимость, как своего рода «лифт» для получения высокооплачиваемой работы и соответственно материального благополучия.

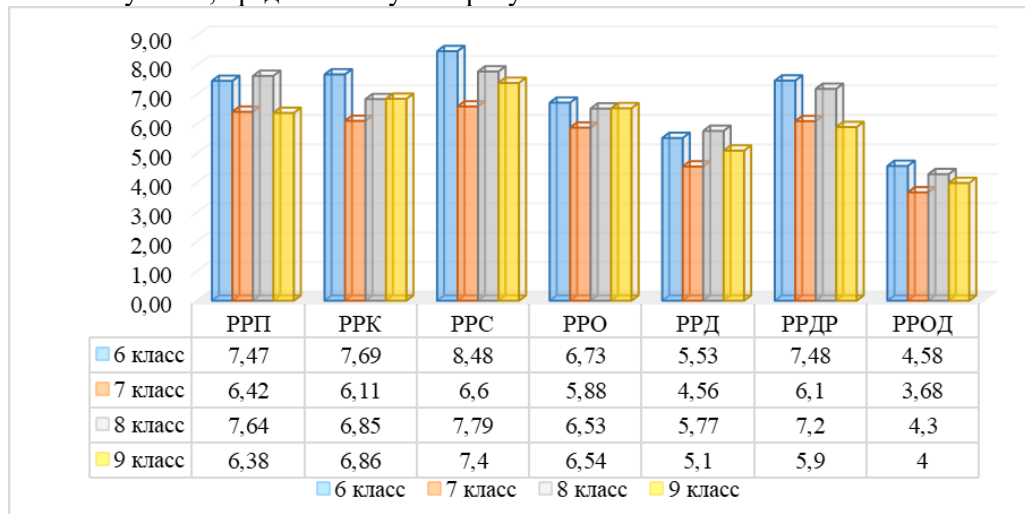
Далее на третьем месте равно выражены мотивы комфорта (6,8) (мотив, отражающий «дефицитарные» потребности) и творческой активности (6,8). Мотив комфорта отражает потребность в безопасности, комфорте, развлечении, порядке, ощущении безопасности. Высокий уровень побуждений, устремлений, учащихся по шкале комфорта, может также свидетельствовать о стремлении школьников к комфорту в школьной среде. Стремление к комфортному существованию относится не только к сфере межличностных отношений, но и к чисто бытовым условиям (оформление помещений, кабинетов, залов и т.д.). При этом важным моментом является насыщенность жизненного пространства подростка стимулами, способствующими деятельности достижения. На наш взгляд, требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки в обучении могут стимулировать или подавлять мотивационный потенциал личности, особенно если он не высок. Мотивы творческой активности отражают стремления школьников к получению творческого результата в учебной деятельности. Это мотивы познания, понимания и созидания. Следующим по значимости мотивом в учебной сфере выступает мотив общения (6,4). Мотивация об-

щения и присоединения к группе естественная и понятна в этом возрасте. Последние ранговые позиции занимают мотивы, составляющие линию «роста»: общей активности (5,3) и социальной полезности (4,2). Показатели данных мотивов находятся на уровне ниже среднего, что свидетельствует о слабом стремлении подростков использовать свою энергию и возможности в учебной сфере, прилагать упорство, возможно противодействовать препятствиям. И последнюю ранговую позицию занимает мотив общественной полезности, который отражает слабое желание современных подростков приносить общественную пользу.

В ходе исследования установлено, что у большинства подростков в учебной сфере, независимо от состояния мотивов, преобладает регрессивный мотивационный профиль. Такая направленность мотивации характеризуется доминированием мотивов поддержания (поддержания жизнеобеспечения, комфорта и социального статуса) над развивающими мотивами (общей и творческой активности, социальной полезности), что отражает высокую значимость сферы потребления для современных подростков [2]. Как замечает В.Э. Мильман, потребительно-ориентированная личность - это не просто субъект, стремящийся к удовольствиям, сибаритству, склонный к лени, эгоистичный, равнодушный к общественным интересам. Это определенный менталитет, жизненная позиция, которая в своем развитии может переходить от позиции равнодушия к социуму в позицию враждебности [2]. Дальнейшего изучения, на наш взгляд, требует вопрос является ли установленный факт следствием предпринимаемых форм социальной регуляции и стимулирования учебной деятельности подростков или отражает общие социально-психологические процессы, происходящие в современном обществе.

Сопоставление одноименных показателей «идеальной» и «реальной» мотивации отражает степень реализованности, насыщения по данным мотивам. В учебной сфере в мотивационном профиле личности подростков (см. рис. 1) заметно превышение «реального» состояния над «идеальным» по мотивам комфорта, общей активности, что может свидетельствовать о ситуации «внутреннего вакуума, то есть о состоянии отсутствия интереса из-за убежденности в том, что объект удовлетворения потребности не представляет в настоящий момент никакой ценности» [5]. Обращает внимание заметное превышение «идеального» показателя мотивации социальной полезности в учебной сфере над соответствующим показателем «реальной» мотивации, это означает заметное недосыщение в удовлетворении данной мотивации. На наш взгляд, это может составлять определенный потенциал развития мотивации в учебной сфере.

Рассмотрим динамику мотивационного профиля личности подростков в учебной сфере в зависимости от этапа обучения, представленную на рисунке 2.



**Рисунок 2.** Выраженность мотивов в учебной сфере (реальное состояние мотивов) учащихся 6-9-х классов

**Примечание:** мотивы П - поддержания жизнеобеспечения; К - комфорта; С – социального статуса; О – общения; Д – общей активности; ДР – творческой активности; ОД – социальной полезности.

Для того чтобы избежать проблемы множественных сравнений четырех групп нами использовался дисперсионный анализ [1]. Проведенный дисперсионный анализ показал статистически значимые изменения на протяжении с 6-го по 9-й класс по мотивам поддержания жизнеобеспечения ( $F=6.179$ ,  $p=0,000$ ), комфорта ( $F=6.534$ ,  $p=0,000$ ), социального статуса ( $F=8.946$ ,  $p=0,000$ ), общения ( $F=2.624$ ,  $p=0,05$ ), общей активности ( $F=5.070$ ,  $p=0,002$ ), творческой активности ( $F=8.888$ ,  $p=0,000$ ). Статистически значимых различий по мотиву общественной полезности не выявлено, показатели которого остаются на уровне ниже среднего.

Как свидетельствуют представленные данные (см. рис. 2) у шестиклассников обнаруживаются самые высокие показатели по выраженности мотивов в целом, как по внутренним, так и по внешним. Наименьшие показатели по силе мотивов отмечены у семиклассников. Статистически значимое снижение показателей выраженности мотивов от 6-го к 7-му классу отмечено по мотивам поддержания жизнеобеспечения ((I-J)-я разность средних 1.04817,  $p=0,049$ ), комфорта ((I-J)-я разность средних 1.58339,  $p=0,000$ ), социального статуса ((I-J)-я разность средних 1.88837,  $p=0,000$ ), творческой активности ((I-J)-я разность средних 1.38361,  $p=0,000$ ).

Анализ динамики мотивов в учебной сфере с 6-го по 9-й класс показывает, что стабильность обнаруживает мотив общения и социальной полезности. Необходимо отметить, что мотив социальной полезности занимает последнюю ранговую позицию во всех возрастных группах, это свидетельствует об отсутствии потребности сделать что-то для общества, для будущего, во имя всеобщего развития. Поэтому, на наш взгляд, новое поколение школьников, требует особого подхода и особой системы обучения и мотивации.

У шестиклассников обнаружены самые высокие показатели по внутренней мотивации, которые отражают наибольший интерес к учебной деятельности, к процессу познания. Поэтому период 6-7 классов, является важным с точки зрения дальнейшего развития учащихся как субъектов учебной деятельности. На данном этапе происходит существенная дифференциация школьников, на тех, кто не справляется с учебным процессом, и тех, кто стремится к процессу познания.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что направленность мотивации обучающихся подросткового возраста имеют на современном этапе выраженные регрессивные тенденции, характеризующиеся доминированием поддерживающих мотивов над развивающими, которые являются предикторами академической успеваемости [4]. При этом наибольшей побудительной силой обладают статусно-престижные мотивы, поддержания жизнеобеспечения, творческой активности и комфорта. У подростков, обучающихся по традиционной общеобразовательной программе наблюдается снижение производительной мотивации к девятому классу.

#### **Библиографический список**

1. Гржибовский А. М. Анализ трех и более независимых групп количественных данных // Экология человека. 2008. № 3. С. 50–58.
2. Мильман В.Э. Методы изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. Москва: МГУ, 1990. С. 23 – 43.
3. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография. М.: Миря и Ко, 2005. 166 с.
4. Немцова, Г.Д. Мотивационный профиль подростков с различной успеваемостью // Психологический журнал. 2005. № 3. С.51–55.
5. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. Т. 13. №1. 1992. С. 107–117.

УДК 159.99

### **СВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**М.Г. Никитская**

магистрант кафедры «Возрастной психологии им. Л.Ф.Обуховой» МГППУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье дается обзор некоторых отечественных исследований влияния направленности личности на мотивационную сферу человека, в частности на мотивы учения. Дается краткий обзор зарубежного подхода к таким направленностям учебной деятельности как направленность на мастерство (Mastery) и направленность на демонстрацию результата (Performance); а также выделенных в рамках иерархической модели мотивации достижения Эндрю Эллиота таких направленностей как направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach), направленность на достижение демонстрации результата (Performance-Approach), направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance), направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance).



**Ключевые слова:** направленность личности, учебная мотивация, мотивация достижения, направленность учебной деятельности, направленность на мастерство, направленность на демонстрацию результата.

Вопрос мотивации учебной деятельности не теряет своей актуальности уже многие годы. Ученными разных стран изучаются мотивы учения современных школьников, а также факторы, влияющие на их формирование. За последние годы, в рамках различных теорий, было проведено не одно исследование, определяющее такие факторы. К ним относят и характер детско-родительских отношений, и взаимоотношения с преподавателем и одноклассниками, и индивидуальные особенности ученика, и методы преподавания, а также другие факторы. Особое внимание ученых в этой связи привлекает такая характеристика как направленность личности учащегося.

Тема направленности личности разрабатывалась еще в середине прошлого столетия научным коллективом, руководимым Л.И.Божович. Центральным понятием в системе представлений Л.И.Божович о личности и ее развитии было понятие «направленность личности», как возникающая в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, определяют строение мотивационной сферы человека [1]. Наиболее существенной, базовой характеристикой направленности обозначалось отношение человека к себе и к обществу. Различались побуждающие мотивы личной заинтересованности, либо мотивы, связанные с интересами других людей. Таким образом, выделялось два вида направленности: индивидуалистическая (личная) и коллективистическая, к которым позже была также добавлена и деловая направленность.

По мнению Л.И.Божович, именно видом направленности определяются и все остальные характеристики личности: интересы, стремления, переживания, черты характера [4]. Неудивительно, что при изучении вопросов учебной мотивации многие исследователи обращались и продолжают обращаться к теме направленности личности учеников.

Так, И.Ю.Кулагина, исследуя в рамках деятельностного подхода доминирующую мотивацию школьников, находящихся в разных условиях: в благоприятных условиях воспитания и обучения (СОШ и гимназия для одаренных детей), при воспитании и развитии в детском доме, и у бродяжничающих подростков, опиралась на понятие «психологический профиль личности» А.Н.Леонтьева, который соотносим с понятиями «направленность личности» и «доминирующие мотивы» (Л.И.Божович, М.С.Неймарк, В.Э.Чудновский и др.). И.Ю.Кулагина предлагает структуру мотивации подростков, выделяя два мотивационных уровня: уровень деятельности и надситуативный уровень (доминирующая мотивация). Надситуативный уровень мотивации делится на гедонистическую, эгоцентрическую и духовно-нравственную мотивацию [3].

В результате исследования устанавливается, что духовно-нравственные мотивы преобладают у подростков, находящихся в благоприятных условиях воспитания и обучения. Преобладание гедонистической мотивации характерно при воспитании и обучении в детском доме. А для бродяжничающих подростков характерно отсутствие дифференциации мотивов [3].

И.И.Вартанова провела исследование связи направленности личности и характера самоотношения с типом преобладающей мотивации у подростков [2]. Для определения вида направленности личности учащегося И.И.Вартанова обращается к широко сейчас распространенному опроснику, разработанному на основе исследований Б.Басса и его коллег, проводимых в США в те же годы, что и в лаборатории Л.И.Божович. Американские ученые также взяли за основу классификации индивидуальные различия в отношении индивида к себе, к взаимодействию с другими людьми и к делу (задаче), выделив таким образом три типа ориентации личности: ориентация на себя (personality orientation), ориентация на взаимодействие (interaction-orientation) и ориентация на дело (task-orientation) [6].

И.И.Вартанова в своем исследовании, среди прочего, указывает, что направленность личность на взаимодействие (interaction-orientation), характеризующая человека как всегда готового помочь, устанавливающего прочные межличностные связи, для которого группа чаще всего является пространством для установления дружеских отношений, положительно коррелирует с мотивацией социальной идентификации, которая характеризуется поиском социального одобрения и поощрения. А направленность на задачу (task-orientation), характеризующая человека, стремящегося к достижению групповой цели, настойчивого, не отступающего перед трудностями, обнаруживает сильную связь с познавательной мотивацией, а также менее выраженную связь с мотивацией достижения [2].

Мотивацией достижения в общем и применительно к учебной деятельности в частности занимались многие западные ученые. В зарубежной психологии в контексте изучения учебной мотивации авторами различных подходов рассматривались две так называемые направленности (orientations): связанная

с компетентностью, профессионализмом (Mastery) и связанная со стремлением произвести хорошее впечатление, выглядеть профессионалом в глазах окружающих (Performance), которые можно перевести как «направленность на мастерство» и «направленность на демонстрацию результата» [5].

Под направленностью на мастерство (Mastery) понимается сосредоточенность учеников на изучении и понимании предмета, развитии и совершенствовании профессиональных навыков в соответствующей сфере и саморазвитии в целом. Данная направленность благотворно влияет на процесс и на результат учебной деятельности, а также на общее благополучие ученика. В результате экспериментальных исследований установлено, что учащиеся с направленностью на мастерство (Mastery) чаще проявляют самостоятельность и усердие в учебе, выбирают сложные задачи, а также испытывают положительные эмоции [5].

Направленность на демонстрацию результата (Performance) подразумевает сосредоточенность на создании образа профессионала и избегании ситуаций, в которых может проявиться собственная некомпетентность. Первоначально направленность на демонстрацию результата (Performance) рассматривалась как имеющая исключительно негативные последствия для учебной деятельности. Устанавливалось, что ученики с указанной направленностью глубоко изучению предмета предпочитали поверхностное овладение информацией и избегание сложных, развивающих задач из-за страха показаться некомпетентным в соответствующей сфере. Однако позже западные исследователи стали отмечать и позитивные характеристики, свойственные данной направленности. В частности, использование эффективных учебных стратегий, позитивное мышление, положительные эмоции и др. [5].

Занимаясь данной проблематикой, американский ученый, автор иерархической модели мотивации достижения, Эндрю Эллиот отмечал, что направленность на мастерство (Mastery) всегда связана со стремлением к внутреннему (intrapersonal) стандарту компетентности и стимулирует познавательную, учебную деятельность. А направленность на демонстрацию результата (Performance) определяет стремление к нормативному стандарту компетентности и соответственно стимулирует деятельность, связанную с демонстрацией наиболее хороших результатов. Автор также добавил к уже имеющимся направленностям деление на сосредоточенность на позитивной возможности достижения (успехе) и сосредоточенность на негативной возможности избегания (неудаче). Таким образом, выделяется четыре направленности: направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach), характеризующаяся ориентацией на достижение внутреннего стандарта компетентности; направленность на достижение демонстрации результата (Performance-Approach), характеризующаяся ориентацией на достижение нормативного стандарта компетентности; направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance), характеризующаяся стремлением избегать внутренней некомпетентности; направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance), характеризующаяся стремлением к избеганию нормативной некомпетентности.

Также, Эндрю Эллиот совместно с коллегами разработал соответствующий опросник, определяющий преобладающий тип направленности у учеников [7]. В странах Европы и США уже проводились исследования связи указанных направленностей с мотивами учения школьников и студентов. Так, в частности, было установлено, что направленность на достижение демонстрации результата (Performance-Approach) определяет вовлеченность ученика в процесс выполнения заданий с целью продемонстрировать высокий уровень знаний. А направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance) обнаруживает негативную связь с внутренней мотивацией и позитивную связь с отрицательными эмоциями и тревожностью [5].

На наш взгляд, перспективным является исследование связи направленности личности и направленности учебной деятельности с учетом положений изложенных выше концепций.

### **Библиографический список**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Варганова И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 8-14.
3. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100-109.
4. Неймарк М.С., Толстых Н.Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь 2013. С. 5—13.
5. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113.

6. Bass B.M. Social Behaviour and the Orientation Inventory: a Review // Psychol. Bull., 1967. Vol. 68. No. 4.  
7. Elliot A.J., Murauama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. No. 3. 613-628.

УДК 159.95

## **КОРРЕКЦИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР (НА ПРИМЕРЕ 4-х КЛАССОВ)**

**Ш.А. Рахимова**

филиал МГУ в г. Ташкенте  
Узбекистан, Ташкент

**Аннотация.** В работе описано исследование, которое направлено на улучшение вербального интеллекта школьников с задержкой психического развития. Были использованы различные дидактические игры и сравнивали результаты диагностики текущего уровня вербального интеллекта на детей с задержкой психического развития с помощью различных методик для выявления наиболее подходящего метода в обучении. В работе подразумевалось понимание интеллекта, как результата, полученного после прохождения определенного теста - вербального интеллекта, как показателя складывающийся из общего словарного запаса, понимания чужой речи, способности к логически правильному построению своих мыслей.

**Ключевые слова:** дидактические игры, вербальный интеллект, психологическая коррекция, дети с задержкой психического развития.

Недоразвитие познавательных способностей отмечается у каждого 10-го ребенка школьного возраста (Т. Я. Сафонова, А. Д. Фролова). За последние десять лет количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. К 2000 году число дошкольников с ЗПР составляло 25% от детской популяции.

В связи с увеличением числа детей с задержкой психического развития (ЗПР) нужно обратить внимание на исследование вербального интеллекта таких детей. Ведь коммуникация и оперирование понятиями и выполнение речью функций планирования и регулирования хода выполнения действия, как показателей вербального интеллекта, очень важны для функционирования и социализации человека в обществе.

Задержка психического развития – обратимое замедление или нарушение нормального темпа психического развития, когда некоторые психические функции отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста. У детей с ЗПР можно наблюдать две тенденции замедления сфер развития. С одной стороны – эмоциональной сферы, а с другой – интеллектуальной сферы.

К.С. Лебединская [3] дает классификацию ЗПР на основе этиологии и выделяет следующие типы ЗПР: 1) Конституционального происхождения: наблюдается незрелость эмоциональной сферы, которая затрудняет социальную адаптацию; быстрая утомляемость в интеллектуальной деятельности; 2) Соматогенного происхождения: характеризуется продолжительными заболеваниями (или хроническими), инфантилизацией. Важной характеристикой является нарушение трудоспособности, высокая утомляемость, эмоциональная незрелость, нарушение динамики психических процессов; 3) Психогенного происхождения: возникает как результат длительного и раннего воздействия психотравмирующего фактора (ранняя психическая и социальная депривация) и как следствие появляются устойчивые сдвиги нервнопсихической сферы ребенка; 4) Церебрально-органического генеза: появляется как следствие повреждения в раннем возрасте центральной нервной системы. Факторами, которые оказывают влияние на дальнейшее психическое развитие, являются масштаб и время поражения. ЗПР вероятнее возникает при более поздних поражениях мозга, когда его структуры более дифференцированы и при этом наблюдается лишь «мозаичное» нарушение.

Дети с ЗПР не понимают переносных значений слов, сложных приложений. Новые слова сопоставляются по звучанию с уже известными словами и воспринимаются по аналогии с ними [5].

В исследовании И. И. Мамайчук, Н. А. Шумской одним из выводов является, что дети с ЗПР хуже выполняли нейропсихологические пробы, чем здоровые дети. Потому что уровень общего интеллектуального развития и уровень развития речи у них ниже. Так же было показано, что у детей с ЗПР есть дефицит функции внимания и памяти [4].

Таким образом, характеристиками ЗПР могут выступать следующие признаки: недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений, незрелость мышления, малая интеллектуальная

целенаправленность, преобладание игровых интересов, быстрая пресыщаемость в интеллектуальной деятельности [1].

Как уже упоминалось выше, у детей с задержкой психического развития преобладают игровые интересы. Именно по этой причине в нашей работе мы применяем дидактические игры, в ходе выполнения которых ребенок овладевает новыми знаниями. Дидактическая игра - один из видов педагогических приемов, в ходе которого учебная цель достигается путем игровой ситуации. Учебно-познавательная деятельность маскируется игровой деятельностью, положительным эмоциональным фоном и мотивацией [2]. Методы, использованные в исследовании: наглядно опосредованный метод с использованием изобразительного искусства и мультипликаций, эксперимент. Методика для определения текущего уровня вербального интеллекта. Методики «Расскажи по картинке», «Назови слова», "Закончи предложение". Методика дидактических игр: слуховые упражнения, словесные игры, зрительный материал (презентации и мультипликации), письменные упражнения: "Назови как можно больше предметов", "Повторяй за мной", "Плохо или хорошо", «Пропись», «Соедини точки», «Угадай кто или что?», «Где чей?», «Эхо».

В исследовании участвовали учащиеся специализированной школы с трудовым обучением для детей с особыми нуждами №36 г. Ташкента. Выборка состояла из учеников 4 классов в количестве 13 детей (из них 9 мальчиков). Поскольку наша методика предполагает, что испытуемый мотивирован и умеет говорить, мы были вынуждены работать с детьми не младше 4 класса. У 4 «а» класса были дидактические игры, направленные на слуховое восприятие, проговаривание и письмо – первый уровень независимой переменной (8 человек). У 4 «б» класса дидактические игры были направлены на зрительное восприятие – рисунки и мультипликации и проговаривание – второй уровень независимой переменной (5 человек).

В эксперименте контролировались следующие угрозы: времени – в утренние часы, задачи – темы проводимых уроков были одинаковыми, эффект тестирования, угроза фоновой стимуляции, естественного развития.

В эксперименте не контролировались угрозы: селекции, влияние личности экспериментатора, индивидуальных различий, инструментальной погрешности.

Психокоррекционная программа направлена на повышение показателя вербального интеллекта. Цели психологической коррекционной программы: увеличение словарного запаса путем изучения новых слов, грамматически правильная постановка предложений, понимание ребенком инструкций игр и высказываний взрослого.

Проведенная нами психокоррекционная работа с детьми с ЗПР осуществлялась в течение одного месяца на уроках русского языка 2 раза в неделю. Нужно отметить, что уровень задержки психического развития у каждого ученика был разным, и разным была способность к обучаемости. У некоторых учеников кроме ЗПР наблюдались и другие отклонения. Нужно отметить, у испытуемых наблюдались частые заболевания, из-за чего они пропускали школу.

Полученные результаты: у 4 «б» класса экспериментальный эффект выше, чем у 4 «а» по результатам методики «Назови слова». При сравнении результатов общего претеста и ретеста с помощью непараметрического теста Уилкоксона уровень значимости равен 0,001. Детям с ЗПР намного легче удается запоминать новые слова, чем понимать чужую речь.

По методике «Закончи предложение» у обоих классов нет различий по показателю вербального интеллекта. Уровень значимости по тесту Уилкоксона равен 0,811. Детям тяжело давалась постановка слова в нужную форму.

При подсчете среднего значения по частоте употребления фрагментов речи по методике «Расскажи по картинке» выявлено, что есть значимые различия между общим претестом и ретестом. Уровень значимости по тесту Уилкоксона равен 0,028. Детям удавалось использовать новые слова в своей речи.

Частная гипотеза о том, что мультипликации способствуют большему повышению уровня вербального интеллекта у детей с задержкой психического развития, не подтвердилась. По итогам исследования выяснилось, что мультипликации больше выступали в роли отвлекающего фактора. Дети, возможно, воспринимали мультфильмы как развлекательный материал, не придавая им большой значимости. Другим объяснением может быть, что дети во время просмотров мультфильмов больше выступали в роли пассивных зрителей.

Подтвердилась частная гипотеза о том, что слуховые и письменные материалы способствуют большему повышению уровня вербального интеллекта у детей с задержкой психического развития. Возможно, что сочетание слуховых и письменных материалов воздействуют на ученика лучше, чем со-

четание зрительных и слуховых. Это может быть связано с работой мозговых структур. При выполнении этих упражнений дети проявляли свою активность. Ребенок все время был включен в деятельность.

Наша основная гипотеза о том, дидактические игры могут способствовать повышению уровня вербального интеллекта у детей с задержкой психического развития, подтвердилась. Оба уровня независимой переменной повлияли на показатели вербального интеллекта. Но влияние первого уровня независимой переменной было более выраженным, чем второго уровня.

Подводя итог проделанной работы, нужно сказать, что результаты нашего исследования нужно проверить на большей выборке. Возможно, для дальнейших исследований следует использовать другие дидактические игры или применить слуховые, зрительные и письменные дидактические игры на трех разных группах.

Хотелось бы отметить, что работа с детьми с ЗПР требует психологической грамотности учителей, включенности родителей, мотивированности и активности самого ребенка.

Рекомендация учителям и родителям.

В ходе исследования наблюдалось, что детей пытаются приучить к самостоятельности. Учитывая особенности этих детей, для освоения новых знаний или деятельности им все еще необходима помощь взрослого, который будет давать пример. Исходя из результатов исследования, мы бы рекомендовали учителям: использовать во время уроков игры; не обязательно чтобы игры были дидактическими; игры в этом случае можно использовать как небольшую передышку от интеллектуальной работы; использование дидактических игр во время урока способствуют повышению мотивации и интереса; в силу того, что игровые интересы преобладают над учебной мотивацией; предоставлять ребенку возможность подумать при ответе; во время обдумывания ребенком ответа, не нужно ему мешать; давать подсказки нужно только по просьбе самого ребенка; при объяснении новой темы нужно делать упор на качество усвоения, а не на объем; нужно помогать детям, создать ассоциации по пройденным темам; после усвоения ассоциаций их можно использовать как игру; нужно сказать, что родителям детей с ЗПР не следует перекладывать всю ответственность за обучение ребенка на учителей; ребенок большую часть своего времени проводит дома и поэтому родителям следует: помогать выполнять домашнее задание ребенку, но не выполнять домашнее задание вместо него. Сюда можно привести пример правило школы М. Монтессори: "Помоги ребенку сделать самому". Для ребенка очень важна совместная работа со значимым взрослым; исправлять ошибки в устной речи ребенка при повседневном общении; даже в кругу родных ребенку нужно приучит говорить грамотно; разъяснять для ребенка новые или не понятные слова, тем самым расширить его знания и пополнить словарный запас.

### **Библиографический список**

1. Заширинская О. В., Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. — СПб.: Речь, 2003. — 432с, 55-101 с.
2. Зыкова Н. В. Дидактические игры на уроках обучения грамоте в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Концепт. – 2015. – № 08 (август). – ART 15289.
3. Лебединский В.В., Нарушения психического развития у детей. М:МГУ, 1985. С.53-75.
4. Мамайчук И. И., Шумская Н. А. Вестник УДК 159.9 СПбГУ. Сер. 12. 2013. Вып. 3, 70 - 79с.
5. М.: Педагогика, 1984. — 256 с., ил. Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

А.В. Салов

магистрант Шуйского филиала ИвГУ  
Россия, Шуя

**Аннотация.** Психологические особенности детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать в профориентационной работе коррекционной школы. Изучены проявления темперамента, самооценки, способности к самостоятельной деятельности и склонности детей к определенным типам профессий. Разработаны рекомендации по профориентационной работе в школе с детьми с интеллектуальными нарушениями с учетом их индивидуальных психологических особенностей.

**Ключевые слова:** дети с интеллектуальными нарушениями, личностные особенности, профориентационная работа, темперамент у детей.

Актуальность. В настоящее время значительно увеличивается распространенность психических расстройств у детей, а особенно умственной отсталости, что влечет за собой проблему социальной адаптации и дальнейшего трудоустройства таких детей [3]. Имея значительное ограничение в выборе профессии по своему основному заболеванию, такие дети не должны пожизненно испытывать чувство трудовой неудовлетворенности. Во время школьного обучения им необходима помощь в формировании профессиональных интересов и адекватного самоопределения в будущей трудовой деятельности.

Цель, материалы и методы. Для повышения качества профориентационной работы в коррекционной школе было проведено комплексное психолого-педагогическое исследование, включающее методы наблюдения, опроса и тестирования 142 детей 10-17 лет с интеллектуальной недостаточностью и их родителей. Для определения темперамента использовалась методика, разработанная А.Г. Грецовым, изучение самооценки проводилось по «Шкале самооценки личности Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан» [1, 2]. Для выявления начальной склонности человека к определенным типам профессий использовался Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова (ДДО). Исследование самостоятельности учащихся, ее проявлений в учебной деятельности было проведено с помощью опроса учителей.

Только четверть учеников старших классов способны к самостоятельной деятельности при сопровождении учителя. У трети старшеклассников выявлено избирательное отношение к определенным видам работ и низкий уровень мотивации к труду. Социально инфантильны 40% детей, они не уверены в себе и нуждаются в постоянной поддержке и контроле со стороны учителя. У каждого десятого ребенка отсутствует мотивация к приобретению профессии, что связано с ограничением дальнейшего обучения, и часто поддерживается в семье ребенка. При опросе детей было выявлено, что две трети из них хотят приобрести рабочие профессии (швея, строитель, повар, парикмахер). Вследствие сниженного порога критики, каждый шестой ребенок мечтает о профессии, связанной с получением высшего образования. На выбор их будущей профессии учащихся коррекционной школы в 80% влияет мнение родителей (опекунов). При этом при опросе родителей было установлено, что треть из них не имеют четких представлений о выборе трудовой деятельности ребенка и факторах, влияющих на него. Аналогичную профессию родителей хотят выбрать только 10% детей. Каждый четвертый старшеклассник не определился с выбором дальнейшей трудовой деятельности. Важно отметить, что треть детей уже в 8-9 классах имели трудовой опыт, работая промоутерами и подсобными рабочими. Эти дети отличались от сверстников зрелостью социальных суждений и обоснованностью профессионального выбора в старших классах.

Изучение самооценки показало, что завышенный уровень наблюдался у половины детей, адекватный – лишь каждого пятого ребенка, низкий – у трети детей. Следует отметить, что у двух третьих учеников 5 классов самооценка была завышенной, а у половины учащихся 11 классов – заниженной. Наименьшими баллами дети отмечали такие личные качества, как «умственные способности», «авторитет у сверстников» и «умелые руки», наибольшими – «характер», «внешность» и «уверенность в себе». Следует отметить, что дети с завышенной самооценкой хотели бы в будущем обладать профессиями, предполагающими наличие высшего образования (пилот, системный администратор и др.). При этом большинство детей с нормальным уровнем самооценки адекватно выделяли факторы, способные ограничить их профессиональный выбор.

При распределении детей на типы темперамента оказалось, что две трети из них относились к эмоционально-нестабильным типам: 45,8% - к типу «холерик» (экстравертированный) и 23,9% - к типу «меланхолик» (интровертированный). Умеренным уровнем нейротизма обладали лишь треть учащихся: 18,3% детей были отнесены к типу «сангвиник» (экстравертированный) и 12,0% - к типу «меланхолик» (интровертированный).

При выявлении склонности ребенка к определенным типам профессий установлено, что тип профессии «человек – природа» и «человек – человек» предпочли бы по 28,2% учащихся (в 2 раза чаще девочки, чем мальчики), «человек – техника» – 16,9% (преимущественно мальчики), «человек – знаковая система» и «человек – художественный образ» – по 8,5%. Кроме того, была выявлена взаимосвязь темперамента и предпочтения того или иного вида профессиональной деятельности. Дети с высоким уровнем экстраверсии чаще выбирали тип профессии «человек-человек», а дети с высоким уровнем нейротизма – тип «человек-техника». На основании полученных данных были разработаны рекомендации для педагогов и родителей, направленные на повышение качества профориентационной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью, с учетом их индивидуальных особенностей и типа темперамента.

Так, ребенку-сангвинику нужен упорядоченный темп работы и пооперационный контроль действий. При «контролирующей» помощи учителя эти дети наиболее способны к самостоятельной деятельности. Учитывая общую низкую целеустремленность детей с нарушением интеллекта, слабый самоконтроль, избыточную внушаемость и ведомость, в воспитании ребенка-сангвиника следует особое внимание уделять стимулированию упорства в достижении цели, развитию самодисциплинированности, лидерских качеств и умения аргументировано отстаивать свою позицию. Для сангвиников предпочтительны такие профессиональные сферы, как «человек – человек» и «человек – природа». Желательна высокая активность трудового режима, возможно, связанная с меняющимися условиями труда. На раннем этапе профессиональной деятельности сангвиникам необходима помощь в постановке цели на каждом этапе работы.

Для ребенка-холерика работа в команде является оптимальной, но под контролем сильного наставника. Для поддержания интереса к работе ему необходим постоянно меняющийся темп деятельности. Свойственная детям с низким интеллектуальным уровнем эмоциональная неустойчивость и недостаточный уровень критичности в оценке своих поступков, еще больше усугубляются у обладателей холерического темперамента, зачастую приводя их к асоциальному и делинквентному поведению. У ребенка-холерика необходимо развивать эмпатийные качества, обучать навыкам бесконфликтного социального общения. Одним из главных воспитательных принципов холерика является исключение поддержки его в конфликтных ситуациях. Характер профессиональной деятельности, оптимальный для холерика, можно определить как «активный технический», включающий такие сферы, как «человек – техника» и «человек – природа». В сопровождении холерика на период адаптации к работе важно удерживать его «в рамках дозволенного», привлекать к спортивным играм.

Ребенку-флегматику для успешного освоения учебной программы и выполнения заданий необходим индивидуальный, медленный темп работы, предпочтительно изолированное рабочее пространство. Учитывая низкую инициативность, склонность к замедленным действиям, характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью и усугубляемые у ребенка-флегматика, в его воспитании крайне важно стимулировать навыки самостоятельной деятельности, умения своевременно и тактично обратиться за помощью к учителю и одноклассникам. Для такого ребенка основополагающим является тренинг личной ответственности в деятельности. Кроме того, необходимо постоянно работать над повышением навыков опрятности и социальной коммуникативности. Флегматики являются «универсалами» профессиональной деятельности. Условиями успешной работы для них являются исключение жесткого временного регламента, дневные и вечерние часы функционирования, постоянство окружающей обстановки. В период адаптации к профессиональной деятельности они нуждаются в дружеских советах, внимании и поощрении.

Ребенок-меланхолик нуждается в размеренном, не меняющемся темпе работы, ему комфортна стабильная, привычная обстановка и крайне нежелательна работа в команде. Избыточная навязчивость и заниженная самооценка, свойственные детям с умственным дефицитом, особенно ярко проявляются у ребенка-меланхолика. Поэтому для оптимальной социализации его необходимо бережно привлекать к участию в общественных мероприятиях, способствовать повышению чувства уверенности в себе. Типы профессий «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», в которых исключены соревновательные моменты, являются оптимальными для меланхолика. В начале трудовой деятельности меланхолик нуждается в деликатной помощи в самоорганизации и постоянном повышении самооценки.

**Выводы.** Предложенный подход к профориентационной работе, основанный на разделении детей по типу темперамента, позволяет индивидуализировать рекомендации в семью ребенка по его воспитанию и формированию профессиональных интересов, а также помогать ребенку в самоопределении и обдуманном выборе будущей профессии.

#### **Библиографический список**

1. Грецов А.Г. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. 2006. 176 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. 2000. 304 с.
3. Распространенность психических расстройств в населении Российской Федерации в 2011 году: Аналитический обзор. 2014. 43 с.

УДК 159.99

### **СБАЛАНСИРОВАННАЯ ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**С.Л. Свешникова**

соискатель кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности развития временной перспективы, значение временной перспективы для успешной социально-психологической адаптации. Представлены результаты эмпирического исследования временной перспективы старшеклассников 14-15 лет с разным уровнем социально-психологической адаптации, проанализированы закономерности взаимосвязи параметров временной перспективы и социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** временная перспектива, параметры временной перспективы (реалистичность, согласованность, длительность, содержательность, насыщенность), временные ориентации, социально-психологическая адаптация.

Проблема социально-психологической адаптации старшеклассников является одной из актуальных в современной психологической науке. Успешность обучения школьников зависит от многих факторов, среди которых общая успешность социально-психологической адаптации имеет ключевое значение. В рамках изучения проблемы социально-психологической адаптации наибольший интерес вызывает вопрос ее детерминации. На современном этапе развития психологической науки изучение проблемы детерминации социально-психологической адаптации является одним из приоритетных направлений как в рамках отечественных, так и зарубежных исследований.

Однако, несмотря на многочисленность исследований, посвященных данной проблеме, малоизученным остается вопрос, как успешность социально-психологической адаптации взаимосвязана с временной перспективой.

Известно, что временная перспектива активно участвует в регуляции поведения, имеет взаимосвязи с личностными особенностями, мотивационно-ценностной сферой. Согласно мотивационному подходу Ж. Нюттена, временная перспектива является проекцией мотивационной сферы, ментальной репрезентацией мотивационных объектов, расположенных во времени: прошлом, настоящем, будущем. Среди базовых параметров временной перспективы исследователь выделяет следующие: реалистичность, согласованность, протяженность, содержательность, насыщенность.

Последователи мотивационного подхода Ж. Нюттена указывают на значимость каждого из параметров в регуляции поведения. Протяженность и насыщенность временной перспективы играют важную роль в построении целей, планов и проектов. Человек, смотрящий далеко вперед, создает долговременные проекты и способен находить больше путей для их реализации. Реалистичная временная перспектива способствует проявлению активности субъекта, деятельному участию в принятии решений. При согласованности мотивационных объектов разных временных периодов субъект успешно устанавливает взаимосвязи между событиями прошлого, настоящего и будущего, что обеспечивает успешность социально-психологической адаптации. Исследования показали, что высокая учебная мотивация характерна для тех обучающихся, которые строят отдаленные профессиональные планы и рассматривают учебу как способ



достижения карьерных целей. Люди с протяженной и согласованной временной перспективой способны лучше видеть инструментальные взаимосвязи между поведением в данный период и отдаленными целями в будущем, а, соответственно, адекватно регулировать на поведение в настоящем.

Значимость временной перспективы для социально-психологической адаптации представлена в исследованиях Ф. Зимбардо. Исследователь выделил пять основных временных ориентаций: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, которые отражают характер отношения к временным периодам жизни и общую направленность поведения индивида. Согласно теории Ф. Зимбардо, в зависимости от временной ориентации человек по-разному интерпретирует и реагирует на события в настоящем, что оказывает влияние на активность субъекта, принятие решение, выбор стратегии социально-психологической адаптации. Исследователь вводит понятие «сбалансированная временная перспектива», под которой понимает умение гибко переключаться между прошлым, будущим и настоящим в зависимости от требований ситуации и значения того или иного события для человека. Именно благодаря наличию сбалансированной временной перспективы человек может находить компромисс между знаниями прошлого опыта, желаниями настоящего и представлениями о будущих последствиях.

Таким образом, вышесказанное позволяет предположить, что между временной перспективой и социально-психологической адаптацией существует взаимосвязь, а также сбалансированная временная перспектива является одним из условий успешной социально-психологической адаптации.

Для изучения взаимосвязи временной перспективы и социально-психологической адаптации мы провели эмпирическое исследование. Выборку исследования составили 86 человек: старшеклассники 14-15 лет с разным уровнем социально-психологической адаптации. Уровень социально-психологической адаптации был установлен на основании результатов обработки методики «Адаптация студентов в ВУЗе» (Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова, текст анкеты адаптирован для старшеклассников: обучающихся 10-х классов). Особенности временной перспективы старшеклассников были определены с помощью методик: «Метод мотивационной индукции» Ж. Нютгена, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо.

Полученные результаты были обработаны с использованием методов математической статистики: критерия корреляции г-Спирмена, однофакторного анализа. Анализ полученных результатов позволил установить следующие закономерности.

В результате корреляционного анализа было установлено, что существует умеренная взаимосвязь между социально-психологической адаптацией и временной перспективой старшеклассников по отдельным параметрам временной перспективы. Данная связь выражается в следующей закономерности: чем меньше влияние на настоящее «негативного прошлого», «будущего», «периода старости», тем выше уровень социально-психологической адаптации. Для успешной социально-психологической адаптации необходимым условием будут низкие показатели по шкале «негативное прошлое», высокие по шкале «позитивное прошлое», умеренные по шкале «будущее». Полученные результаты показывают, что сбалансированная временная перспектива оказывает положительное влияние на успешность социально-психологической адаптации. Данная закономерность соответствует теоретическим представлениям Ф. Зимбардо о том, что временная перспектива положительно влияет на поведение человека.

По результатам однофакторного анализа были обнаружены различия в темпоральных характеристиках временной перспективы. Старшеклассники с успешной адаптацией ориентированы больше на временной период «1-2 года», с трудностями адаптации – на «5-10 лет». Ориентация на ближайшее будущее, которое наполнено конкретными планами, ожиданиями, готовностью действовать в настоящем, повышает уровень социально-психологической адаптации, а удаленная во времени и неопределенная временная перспектива – снижает его. Фокусирование на ближайших или отдаленных неопределенных временных периодах снижают активность по достижению целей в настоящем и уровень адаптации в целом. Группа старшеклассников, которые испытывают трудности в настоящем, ориентированы на неопределенное будущее, неуверенны в своем будущем. Различия обнаружены и в содержательных параметрах временной перспективы. Выше уровень социально-психологической адаптации у старшеклассников, которые ориентированы на активность, деятельность, самореализацию, признание и получение информации. Соответственно, у старшеклассников с трудностями адаптации выше потребность в безопасности, в отдыхе и общении.

Таким образом, временная перспектива старшеклассников с разным уровнем социально-психологической адаптации имеет различия. Отдельные параметры временной перспективы оказывают положительное влияние на успешность социально-психологической адаптации. Существует оптималь-

ный вариант («сбалансированная временная перспектива»), при котором выше уровень социально-психологической адаптации. Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности специалистов (педагогов, педагогов-психологов), в рамках организации учебной деятельности по выстраиванию профессиональной временной перспективы будущего, а также при создании условий социально-психологической адаптации, где одним из базовых условий станет временная перспектива.

### **Библиографический список**

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Головаха Е.И. Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.
4. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
6. Реан А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.
7. Zimbardo, P.G., Sword, R. Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy. N.Y.: Wiley, 310 p.
8. Nuttin J. Future time perspective and motivation: Theory and Research Method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 235 p.

УДК 159.99

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО И ДЕЙСТВИЕ**

**Н.П. Синеок**

учитель Республиканского многопрофильного лицея-интерната «Григорьевская школа»  
Донецк

**Аннотация.** В статье приведено значение моделирования как учебное средство и действие. Установлена взаимосвязь между моделью и моделированием в учебных предметах естественного цикла и математики. Сопоставлена важность моделирования в целях формирования познавательной деятельности обучающихся. Показано использование моделей и моделирования в обучении в трех направлениях.

**Ключевые слова:** модель, предмет, практика, наука, моделирование, метод, деятельность.

Моделирование является одним из основных средств наглядности в обучении. Понятие наглядности в обучении определяется как дидактический принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых обучающимися. Наглядность прямо и непосредственно связана с чувствительностью, с наблюдаемостью предметов, явлений или их изображений, т.е. с тем, что воспринимается нашими органами чувств. Главным образом, наглядность может быть создана с помощью основного средства наглядности - моделирование. Тем более, что моделирование служит для создания наглядных образов, но и является широко используемым средством обучения.

Моделирование как особое понятие психология заимствовала из теории познания. Именно там впервые было сформулировано определение понятий модели и моделирования.

Одним из главнейших и наиболее широко используемых в научном познании является такой способ опосредствованного познания, когда изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в каком-то отношении подобного первому, с последующем переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект и называется моделью первого. Поэтому в теории познания моделью называется объект или систему, исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте - оригинале или прототипе модели.

При использовании моделей процесс опосредствованного познания происходит следующим образом. Если ученые не могут непосредственно изучить какой-то объект, явление или процесс, не могут решить какую-то задачу в отношении этого объекта, то они стоят или выбирают модель этого объекта. Затем эта модель исследуется, изучаются ее свойства и закономерности. Из этих свойств и закономерностей делают логические следствия, которые затем проверяют на практике. Если практика подтверждает правильность этих следствий, то модель считается хорошей, верной, достаточно точной, если же какое-

то следствие не подтверждается на практике, то считается, что модель недостаточно точная или вовсе неверная. Тогда или улучшают, уточняют данную модель или же строят новую. И так до тех пор, пока не получают необходимое согласие с опытом, с практикой в рассматриваемой области. Когда это достигается, то с помощью данной модели решают и все прочие исследовательские задачи, которые не удается решить непосредственно [1; с. 129].

Все модели делятся на два больших класса:

I. Материальные. Материальные модели строятся из каких-либо вещественных материалов или живых существ. Их особенностью является то, что они существуют реально, объективно. В свою очередь материальные объекты делятся на статические (неподвижные) и динамические (действующие, подвижные).

II. Идеальные. Идеальные модели делятся на три вида: образные (иконические), знаковые (знаково-символические) и мысленные (воображаемые, умственные).

К образным моделям относят разного рода рисунки, карты, схемы, передающие в образной форме структуру или другие особенности моделируемых объектов. Знаково-символические модели представляют собой запись каких-то особенностей, закономерностей оригинала с помощью знаков какого-либо искусственного языка (напр., химического). К ним относятся разного рода математические уравнения, химические формулы и т.д.

Мысленные модели - это воображаемые (умственные) представления о каких-либо явлениях, процессах, предметах. Такая модель есть представления о свойствах моделируемого объекта [5; с. 85-86].

Использование моделей и моделирования в обучении возможно в трех направлениях:

1. Метод моделирования как элемент содержания обучения. В содержании почти всех учебных предметов, особенно естественнонаучного цикла и математики, модели и моделирование включаются очень широко, но в неявном виде. Изучая понятия физики, математики и других предметов, обучающиеся по сути дела все время имеют дела с определенными моделями, но то, что они изучают модели, то, что они занимаются моделированием, обучающиеся не знают.

Наука представляет собой процесс разработки идей и теорий с помощью определенных методов. Поэтому составными элементами науки являются не только добытые этой наукой факты, но и овладеть ее идеями и методами. При этом овладение идеями и методами науки с точки зрения современных целей обучения, с точки зрения нужд непрерывного образования не только не менее важно, чем овладение фактами и закономерностями, но еще более важно. Следует иметь в виду, что осознанное усвоение знаний, фактов и закономерностей науки невозможно без овладения ее идеями и методами, точно так же как овладение идеями и методами науки невозможно без усвоения знаний этой науки.

В настоящее время в науке широко используются различные модели. Метод моделирования стал одним из основных методов научного исследования. Этот метод в отличие от других является всеобщим, используемым во всех науках, на всех этапах научного исследования. Он обладает огромной эквивалентной силой, позволяет свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому. То, есть сделать какое угодно сложное явление реальной действительности доступным для тщательного и всестороннего изучения.

Используя моделирование, каждая наука решает три основные задачи: I. На основе непосредственного изучения объектов соответствующих областей действительности она строится (конструирует) разные модели этих объектов; II. Разрабатывает специальные методы изучения построенных моделей на практике; III. Разрабатывает методы применения результатов изучения построенных моделей на практике.

С этим основы науки, составляющие содержание учебного предмета, содержат и систему научных моделей, и аппарат для их исследования, и методы использования моделей для решения практических задач.

Важнейшей задачей общего образования является формирование у учащихся научного диалектико-материалистического мировоззрения. Научное мировоззрение предполагает, что у обучающихся сформировано ясное понимание соотношения объективного мира и научных знаний о нем, четкое осмысление и оценка явлений этого мира в свете научных теорий. У обучающихся должно быть ясное понимание значимости научных абстрактных понятий (т.е. научных моделей) в познании действительности. Ведь абстракция отражают природу глубже, вернее, полнее. От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике - таков диалектический путь познания истины. Поэтому совсем не безразлично, как воспринимают и понимают обучающиеся изучаемые научные понятия. Научные понятия отражают определенные явления, процессы и отношения объективной действительности, являются моделями этих явлений, процессов и отношений [2; с. 111-112].

2. Моделирование как учебное действие. Включаются в явном виде модели и моделирование в содержание обучения, познакомить учащихся с этими понятиями еще недостаточно. Нужно, чтобы они овладели моделированием как методом познания и решения задач. Надо, чтобы они научились строить различные модели изучаемых понятий, научились использовать моделирование для изучения этих понятий. Очень действенным средством для овладения обучающимися методами моделирования является решение задач с помощью построения цепи моделей.

Когда обучающиеся, решая конкретную математическую, физическую, химическую или иную задачу, понимая, что она представляет собой знаковую модель некоторой реальной ситуации, составляют последовательность различных ее моделей. Затем изучают и решают эти модели, переводя полученное решение на язык исходной задачи. Тем самым обучающиеся овладевают методами моделирования.

Точно так же они овладевают действием моделирования, когда изучении какого-либо объекта или явления проводится при их активном участии методом моделирования. Сначала рассматривается сам этот объект (явление, отношение), затем строится его модель, которая изучается с помощью особых методов. Результаты этого изучения переводят на язык исходного объекта [4; с. 94].

3. Моделирование как учебное средство. Основные цели в обучении где используется моделирование как учебное средство: 1. Для фиксации и наглядного представления ориентировочной основы действия. Является незаменимым средством для поэтапного формирования умственных действий; 2. Для фиксации и наглядного представления изучаемых абстрактных понятий. Осознание учащимися сущности изучаемых абстрактных понятий весьма облегчается. Так как эти понятия представлены в виде графических или знаковых моделей, в которой отражены основные особенности этих понятий. Такие модели служат очень хорошим средством для организации познавательной деятельности; 3. Для фиксации и наглядного представления общих способов действий по решению широкого класса задач; 4. Моделирование весьма эффективно может использоваться для обобщения изученного учебного материала.

Поэтому, явное знакомство обучающихся с модельным характером науки, с понятиями моделирования и модели необходимо в целях формирования у них диалектико-материалистического мировоззрения [3; с. 143].

Таким образом, введение в содержание обучения понятий модели и моделирования, выяснение сущности и роли моделирования в научном познании существенно меняет само отношение обучающихся к учебному предмету, к учению, делает их учебную деятельность более осмысленной и более продуктивной, то есть усиливает желание детей учиться.

### **Библиографический список**

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 2009. 415 с.
2. Кабанова-Мелер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М., 2011. 382 с.
3. Поспелов Д.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения. М., 2010. 371 с.
4. Фридман Л.М. Психологическая наука - учителю. М.:Просвещение, 1985. 224 с.
5. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Киев, 2010. 443 с.

УДК 159.9

## **РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Ю.Н. Слепко**

к.пс.н., доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** Описаны результаты исследования развития школьной учебной деятельности в период обучения в начальной школе. Методология и технология системогенетического анализа позволила установить циклический характер развития учебной деятельности младшего школьника, имеющей в том числе половую специфику.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, системогенез, развитие, младший школьный возраст

Проблема преемственности дошкольного и начального образования, вынесенная в заголовок настоящей конференции, имеет длительную историю. По сути, это проблема, решаемая на протяжении всей истории психологической науки, в которой вопрос о понимании механизмов и факторов непрерывного психического развития человека был и остается едва ли не наиболее актуальным. Ставшее традиционным в российской психологии представление о смене ведущих видов деятельности при переходе ребенка из дошкольного в начальное образование, не ставится под сомнение. Многократно описаны механизмы и условия этого перехода, психологические новообразования, появляющиеся в младшем школьном возрасте, конкретная роль нового вида деятельности - учения в психическом развитии младшего школьника. Безусловно ведущей и глубоко разработанной теорией учебной деятельности, объясняющей развитие ребенка в начальной школе, остается теория Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [1; 8]. Примечательно, что несмотря на активную и широкую разработку проблем учебной деятельности в современной психологии, многочисленные академические издания руководствуются именно ею при знакомстве читателей с понятием учебной деятельности, ее структурой, механизмами и факторами развития и пр. Ввиду столь большой популярности этой теории не будет подробно останавливаться на ее основных положениях.

Отметим между тем, что несмотря на безусловные достоинства теории развивающего обучения и ряда других подходов (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), в них могут быть выделены ряд недостатков, затрудняющих продвижение современных преобразований в системе дошкольного и общего образования, реализацию новых образовательных стандартов и пр. Ведущим среди них является отсутствие единой теории учебной деятельности, о чем говорил сам В.В. Давыдов, отмечая, что в педагогической психологии давно назрела потребность создания «единой теории учения, опирающейся на понятие “целостная деятельность” и впитывающей в себя положительные стороны уже имеющихся подходов деятельностного характера» [1, с. 267]. Такое состояние теории учения ведет к многообразию пониманий структуры учебной деятельности, неоправданной множественности педагогических технологий управления и проектирования ею, объективной сложности переноса данных о развитии ребенка с одного уровня образования на другой и пр. В целом это существенно затрудняет (или вообще делает невозможным) построение именно непрерывного, преемственного процесса образования человека, когда развитие на его следующем уровне объясняется не только результатами предыдущего уровня, но и общей логикой развития учебной деятельности. Отметим, что мы уже проводили критический анализ современных теорий учебной деятельности, ввиду чего подробнее на нем останавливаться не будем [4].

Ввиду сказанного актуальным для современной педагогической психологии представляется создание такой теории учебной деятельности, которая бы позволяла реально, а не декларативно отвечать требованиям обеспечения преемственности в понимании закономерностей развития учебной деятельности, единой структуры на разных уровнях образования, объяснения ее развития не частными факторами, а единой логикой развития деятельности на разных уровнях образования. Нам представляется, что перспективным в решении этих и ряда других вопросов является системогенетический подход В.Д. Шадрикова [6; 7], а также более общий по отношению к нему системный подход. Более подробно с их достоинствами в решении обозначенных вопросов можно познакомиться в исследованиях [2; 4; 6; 7]. Здесь же обозначим их кратко.

Во-первых, системный подход направлен на преодоление аналитичности в исследованиях учебной деятельности, анализирующих отдельные, порой лишь формально связанные друг с другом психологические факторы ее успешности.

Во-вторых, системный и системогенетический подход к учебной деятельности позволяют представить ее как целостный объект, в котором могут быть выделены универсальные для всех уровней образования компоненты деятельности, в своем единстве представляющие психологическую структуру.

В-третьих, системогенетический подход позволяет применить по отношению к психологической структуре валидную и надежную технологию системного анализа, включающую анализ структурных индексов системы, выделение ведущих и базовых компонентов, количественный и качественный анализ как структуры в целом, так и отдельных ее компонентов.

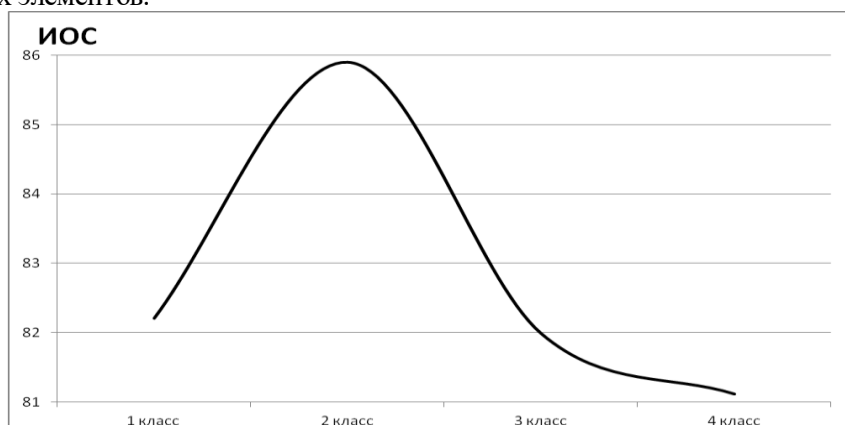
Таким образом, в системогенетической теории В.Д. Шадрикова деятельность понимается как психологическая система, характеризующаяся совокупностью компонентов (блоков), анализ развития которых и изменения внутрисистемных связей между ними позволяет представить развитие учебной деятельности как реальный непрерывно изменяющийся процесс. Использование настоящей теории позволило нам обратиться к психологическому анализу развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Объектом исследования выступили обучающиеся общеобразовательных школ г. Ярославля ( $n \approx 200$ ). Модель исследования была построена на основе понимания учебной деятельности как психоло-

гической системы, в которой выделяются функциональные блоки - мотивы деятельности, цели, программа, информационная основа, принятие решений и учебно-важные качества. В отношении каждого блока были подобраны специальные методы диагностики, позволяющие валидно и надежно зафиксировать их количественные и качественные характеристики. Также был использован метод экспертных оценок, когда учителю предлагалось оценить уровень развития каждого блока и входящих в него компонентов у обучающихся.

Учитывая многообразие полученных данных, а также ограниченный объем данной публикации, в настоящей статье обратимся лишь к одному показателю функционирования и развития системы деятельности, а именно индексу организованности структуры (ИОС). Он характеризует структуру деятельности как целое и является производным от общего числа положительных и отрицательных связей между компонентами. Подробнее с описанием структурных индексов можно познакомиться в источниках [3; 5]. Перейдем к описанию полученных результатов.

Анализ психологической системы учебной деятельности (далее - ПСДУ) в начальной школе показал, что ее развитие на уровне организованности системы носит ярко выраженный циклический характер. При поступлении в школу организованность системы деятельности учащихся является достаточно низкой (рисунок 1), в ней преобладают дезорганизационные процессы, компоненты деятельности связаны друг с другом достаточно слабо. Это хорошо объясняет начало процесса освоения нового для ребенка типа деятельности - учения, который на уровне дошкольного образования осваивался ребенком лишь на уровне отдельных элементов.



**Рисунок 1.** Динамика изменения индекса организованности ПСДУ в младшем школьном возрасте

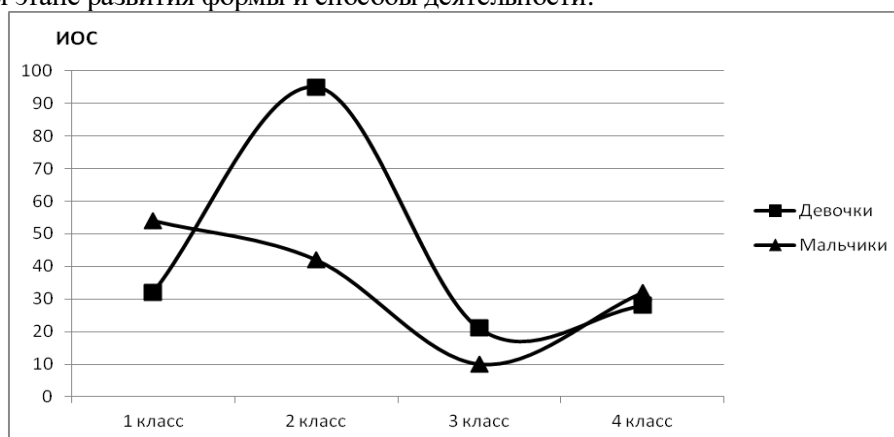
**Примечание.** ИОС - индекс организованности системы.

Как видно на рисунке, переход учащегося во второй класс характеризуется значительным ростом организованности системы деятельности, преобладанием интеграционных процессов в ней над дезорганизационными. Рост организованности отражает значительное увеличение связей между компонентами системы, начало интенсивного связывания их друг с другом. Данный результат отражает интенсивное формирование нового для младшего школьника типа деятельности, перестройку имеющихся к началу обучения связей между компонентами системы. Учитывая, что во втором классе наблюдается максимально высокий показатель организованности, можно говорить, что именно в этот период система достигает пика своего формирования, после которого переходит в оптимальный режим функционирования, требующий значительного меньшего числа связей между компонентами. Важно отметить, что об оптимальности достигнутого уровня можно говорить на основании показателей успеваемости, которые именно в третьем и четвертом классе достигают наиболее высокого уровня, сохраняющегося до конца начальной школы.

Таким образом, новый тип школьной учебной деятельности формируется к концу второго - началу третьего класса обучения, после чего происходит его оптимальное, соответствующее требованиям к результатам обучения в начальной школе функционирование.

Полученный результат отражает общие, характерные для всех обучающихся особенности развития ПСДУ в начальной школе. Между тем, анализ ее развития у учащихся разного пола позволил установить наличие качественных различий между ними как в динамике, так и в уровне развития психологической системы учебной деятельности. Представленные на рисунке 2 результаты анализа ПСДУ мальчиков и девочек в начальной школе указывают на разную динамику и время формирования школьной учебной деятельности у учащихся разного пола.

Так, развитие учебной деятельности девочек в большей степени соответствует описанной выше динамике развития организованности ПСУД учащихся начальной школы - рост и достижение пика развития в течение первых двух лет обучения, снижение уровня организованности и оптимальное функционирование системы в третьем и четвертом классе. Динамика развития ПСУД мальчиков носит фактически обратный характер. Начало школьного обучения мальчиков характеризуется более высоким уровнем интеграционных процессов в системе, после чего во втором и третьем классах наблюдается снижение организованности системы. На наш взгляд это говорит о том, что девочки значительно быстрее перестраивают систему деятельности, сформированную в дошкольном возрасте, быстрее и эффективнее усваивают требования к результатам начального обучения. В свою очередь у мальчиков этот процесс растягивается на длительный период, в начале которого они интенсивно используют усвоенные на предыдущем этапе развития формы и способы деятельности.



**Рисунок 2.** Динамика изменения индекса организованности ПСУД у учащихся разного пола

Важно отметить, что полученные результаты хорошо согласуются с имеющимися в возрастной психологии данными о динамике и интенсивности психического и физиологического развития учащихся разного пола, о более раннем развитии девочек в сравнении с мальчиками. Лишь на более поздних этапах развития показатели деятельности учащихся разного пола постепенно выравниваются.

К сожалению объем настоящей публикации не позволяет более подробно представить полученные результаты. Между тем и они дают возможность выделить наиболее важные из них. Обобщая, отметим, что проведенное исследование позволило установить динамику развития ПСУД в младшем школьном возрасте. Характеризуясь циклическим характером, оно хорошо отражает закономерности перехода обучающихся из дошкольного в младший школьный возраст, а также некоторые особенности подготовки к переходу на следующий уровень образования. Также были установлены и половые особенности развития ПСУД, специфика которых носит качественно различающийся характер у учащихся разного пола. Полученные результаты носят важнейшее практическое значение для организации процесса управления и проектирования учебной деятельности учащихся разного пола. С одной стороны, наличие общих закономерностей развития позволяет разрабатывать единые для всех обучающихся технологии и средства учебной деятельности. С другой, различающаяся интенсивность и динамика развития учебной деятельности учащихся разного пола указывает на необходимость учета этих индивидуальных особенностей в организации образовательного процесса, в составлении индивидуальных образовательных маршрутов, в формулировке требований к результатам обучения.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

### Библиографический список

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
2. Карпов А.В. Психология деятельности; в 5 т. Т. I. - М.: РАО, 2015. - 546 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004. – 424 с.
4. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 5. - С. 212-217.
5. Слепко Ю.Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования; изд-е 2-е, испр. и доп. / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – 164 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

7. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 42.00

## СИСТЕМОГЕНЕЗ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЕЕ

**М.В. Соколова**

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация:** статья посвящена особенностям организации воспитательной работы в школьных музеях, автор освещает опыт подготовки студентов педагогического вуза к налаживанию сотрудничества с существующими школьными музеями, где студентам предстоит работать.

**Ключевые слова:** дидактика, музейная педагогика, вещественный источник.

В отечественной педагогической литературе весьма подробно рассмотрены особенности воспитательной работы в музеях, а также полно описана работа многих школьных музеев. Хотя литература по школьным музеям довольно значительна, большинство трудов публиковалось в 90-е гг. Ученые-педагоги и учителя единодушно признают положительную роль школьных музеев для воспитания учащихся. «Музей является местом, где человек не только приобретает знания, но и воспринимает накопленный исторический опыт, усваивает эстетические ценности, то есть получает гражданские и эмоциональные импульсы» [1]. Музей в школе поможет сформировать патриотизм и гражданственность молодежи, спасет от, духовной инфантильности. Исходя из того, как формулировались цели воспитательной работы, в школах чаще всего создаются, или уже давно существуют музеи боевой и трудовой славы, а акцент воспитательной работы делался на использование музеев для гражданско-патриотического воспитания, для формирования нравственности, а также для эстетического воспитания. Во многих школах успешно действуют школьные исторические музеи, созданные не только благодаря подвижничеству учителей, но и при непосредственном практическом участии самих школьников. Материалы и экспонаты школьных музеев используются не только в ходе экскурсионной работы, но и во внеклассной воспитательной работе. Опыт показывает, что использование экспонатов музеев вызывает интерес обучающихся, создает положительный эмоциональный фон. В настоящее время, на мой взгляд, акцент необходимо делать на то, что школьные музеи помотают лучше готовить детей к жизни, увязывают образование в школе с практическими потребностями. Хочется отметить необходимость создания новых форм работы школьных музеев, отражающих изменение целей воспитания в современную информационную эпоху. Для того чтобы музей не был мертвым балластом, школа и ее музей должны содействовать такой активности детей, которая вела бы к запросам, исследованиям, экспериментам, трудовым достижениям, исканиям в книгах, дебатам в школьном коллективе и к расширению участия школы в жизни окружающей среды.

Для того, чтобы будущие педагоги использовании в своей деятельности достижения современной музейной педагогики, нами был подготовлен спецкурс под названием «Музейная педагогика», в ходе которого студенты приобретают соответствующие умения в процессе профессиональной подготовки. Наш опыт работы в этом направлении сформировался при проведении курсов по выбору для студентов исторического факультета и в ходе занятий со студентами института педагогики и психологии ЯГПУ. Целью подготовки студентов является направленность работы на развитие творческих способностей и активности обучающихся. Прежде всего, необходимо сформировать у студентов понимание, для чего важно использовать вещественные источники в работе с детьми, какая педагогическая цель при этом преследуется. Мы исходим из того, что привлечение вещественных источников помогает успешнее решать задачи социального воспитания, позволяет школьникам в более доступной форме усваивать социальный опыт предшествующих поколений, проявлять активность и взаимодействовать. Как и в случае с другими источниками, работа с предметами может способствовать формированию критического мышления, развивать гражданскую ответственность обучающихся.

В психолого-педагогическом плане теоретической основой для обоснования важности использования вещественных источников для развития личности школьников, их социального воспитания являются труды ряда выдающихся ученых. Прежде всего, можно сослаться на выдающегося педагога Джона Дьюи, разработавшего новую философию образования, суть которой в воспитании интереса к знанию



как к средству разрешения жизненных проблемных ситуаций; каждая школьная дисциплина, по мнению Дьюи, должна изучаться так, чтобы дети воспринимали социальный опыт практически.

На важность использования предметов для развития мышления детей указывали известные психологи. Классик психологии XX века швейцарский ученый Жан Пиаже подчеркивал, что изучение одной только словесно выраженной мысли при отсутствии конкретных предметов может дать весьма несовершенную картину познавательной структуры и развития. Известные советские психологи П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин соглашались с Пиаже, когда основой развития познавательной деятельности он считает внешнее предметное действие и рассматривает его как конструктивный элемент мышления. В 90-е годы XX века общепризнанной стала идея использования музейных экспонатов в учебной и воспитательной деятельности. Английский автор Дж. Барвелл подчеркивает, что работа с экспонатами способствует развитию у школьников умений социального характера. Исходя из такого понимания задач музейной педагогики современные музеи, а вслед за ними и школьные музеи, все более широко применяют разного рода программы, которые призваны поощрять активность школьников, «оживить» прошлое путем вовлечения детей в интерпретацию[2]. Таким образом, следующим этапом подготовки студентов к работе в школьных музеях является использование элементов игры. Группа детей вместе с наставниками осваивает социальный опыт предков путем собственноручного выполнения всех трудовых операций. В игре чаще всего используют не настоящие предметы, а современные копии, однако это копии настоящих вещественных источников и максимально важен процесс их изготовления, а также реконструкции тех или иных исторических событий.

Рассмотренные тенденции развития музейной педагогики дают студентам возможность точнее определить задачи, которые они могут решить, используя вещественные источники, реализуя потенциал школьных музеев путем укрепления сотрудничества с ними, создавая и развивая музеи в тех школах, в которых они будут работать. Рассматривая теоретические основы работы с вещественными источниками студенты обнаруживают, что работа с предметами органично вписывается в требования индивидуального и деятельностного подходов, которые занимают ведущее место в современной дидактике. Очевидно, что работа с предметами позволяет школьнику проявить свою активность на уроке, реализовать потребность в физическом движении (потрогать, повертеть в руках, осязая, передать и т. д.), усиливает познавательный интерес, позволяет в практической плоскости представить определенные понятия, которые в других случаях воспринимаются абстрактно и в отрыве от жизни. Это способствует социализации учащихся. Поскольку соответствующие методические приемы отрабатываются на практических занятиях, сам процесс подготовки студентов приобретает деятельностный характер.

### **Библиографический список**

1. Соколова М.В. Работа с вещественными источниками на уроках истории. М.: Школьная пресса // Преподавание истории и обществознания в школе, 2006, № 6 с.19-24
2. Подготовка учителя истории в условиях модернизации высшего педагогического образования / Соколова М.В. раздел 3.3. С. 302 – 316.
3. Соколова М.В. Устная история. Теоретические и педагогические основания. М: Юрайт, 2017. 124 с.
4. Соколова М.В. Теория и методология истории. Историческая память. М: Юрайт, 2018, 113 с.

УДК 371.78

## **КИНЕЗИТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**С.А. Томчук**

к.п.с.н., доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин ИРО  
Россия, Ярославль

**Ю.Л. Румянцева**

магистрант ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности музыкотерапии как эффективного средства по восстановлению эмоционально-энергетического тонуса детей; определяется специфика воздействия кинезитерапии на коррекцию и стабилизацию психоэмоционального состояния младших школьников; представ-

лена система упражнений, способствующая актуализации процесса снятия нервно-психических перегрузок у детей.

**Ключевые слова:** музыкотерапия, кинезитерапия, эмоциональная сфера, коррекция негативных психоэмоциональных состояний.

Современные тенденции государственной образовательной политики определили среди приоритетных вопросы физического и психического здоровья детей, что связано с тем, что ежегодно возрастает количество школьников с повышенным беспокойством, неуверенностью, психоэмоциональной неустойчивостью, страдающих различными неврозами и имеющими различные психоэмоциональные расстройства. Школьные перегрузки, информационная перенасыщенность звукового пространства, экологические нарушения и многое другое приводят к быстрому утомлению учащихся, которое проявляется в общей вялости или гиперактивности, повышенной тревожности. Психоэмоциональное и физическое здоровье современных школьников вызывает серьёзные опасения как родителей и педагогов, так и широкой общественности.

Особенно эта проблема актуальна для младших школьников, так как считается, что младший школьный возраст традиционно является «эмоционально насыщенным». Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется легкой отзывчивостью на происходящие события, непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний - радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия, большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам, что свидетельствует о необходимости регуляции психоэмоциональной сферы школьников.

Среди всех предметов, изучаемых в школе, наибольшее воздействие на эмоциональную сферу школьников может оказывать музыка. Музыкальное искусство несет в себе большой потенциал для сохранения психоэмоционального здоровья школьников: это признали многие ученые-исследователи (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин, М.Л. Лазарев и др.) [2; 4; 5]. Все они делают акцент на том, что музыка способна восстанавливать эмоционально-энергетический тонус детей, актуализировать процесс снятия нервно-психических перегрузок, снижать уровень тревожности. Необходимость осуществления педагогической профилактики и коррекции психоэмоционального здоровья школьников в ходе приобщения ребенка к музыке обусловлена тем, что урок музыки - это один из предметов эстетического направления, на котором происходит воздействие на духовный мир личности, эмоциональную сферу. На практике давно назрела необходимость создания целостной педагогической системы практического использования приемов, нацеленных на сохранение и укрепление психоэмоционального здоровья младших школьников средствами музыкотерапии, в частности, кинезитерапии.

«Музыкотерапия - это особый вид музыкальной деятельности, направленный на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства и арт-терапии» [3, с. 145]. В России в области музыкотерапии наиболее известны исследования Л.С. Брусиловского, В.И. Петрушина, М.Л. Лазарева и других учёных. В практике преподавания музыки в школе арт-терапевтические методы и технологии пока применяются крайне редко. Вместе с тем, арт-терапевтические методики, широко используемые психотерапевтами, уже адаптированы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с обычными детьми с целью профилактики и коррекции их негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, способствующих как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению. Конечно, на уроках музыки могут быть использованы только научно обоснованные и экспериментально проверенные элементы арт-терапии в форме различных упражнений, целенаправленно отобранного музыкального материала, а также музыкально-творческих заданий, способствующих самопознанию, самооценке, творческому самовыражению, саморазвитию и самокоррекции личности.

Как утверждают О.М. Фалетрова, С.А. Томчук, «использование различных элементов арт-терапии в школе призвано, прежде всего, содействовать духовно-нравственному воспитанию детей (забота о душе в переводе с греческого – терапия), открывая перед ними все новые пространства для самопознания и свободного творческого самовыражения. Свободное самовыражение необходимо или желательно, чтобы помочь ребёнку устранить проявления его негативного психоэмоционального состояния, разрешить имеющиеся психологические проблемы и т. д. Возможности арт-терапии позволяют сдерживать «выплёскивания» негативной агрессивной энергии на окружающих или «внутрь себя» [1; 6].

Задачи кинезитерапии - свободное самовыражение с помощью телесного языка; выплеск эмоций в выражении чувств; построение взаимоотношений между телом и разумом, сознанием и подсознанием;

физическое и психическое раскрепощение, «снятие» комплексов; усиление жизненного потенциала; раскрытие творческих способностей. В процессе пластических импровизаций под музыку не только развивается фантазия, творческое воображение детей, их способность передавать в движениях различные эмоциональные состояния и образы, но и снимается психическое напряжение. Помогая детям проявлять в движениях под музыку свободу их тела, учитель тем самым предоставляет им возможность ощутить и духовную свободу, свободу действий и самовыражения. Проживание необычных впечатлений, эмоций, состояний, ситуаций предоставляет человеку возможность апробировать новые способы поведения, утвердить или изменить отношение к происходящему. Занятия по двигательной терапии следует начинать с упражнений на «расслабление – напряжение» с яркими образными характеристиками, чтобы дети имели возможность сравнить эти противоположные состояния и научились ими управлять (например, упражнения «Дождик», «Лягушки», «Утки», «Холод и тепло». «Тающие на солнце сугробы или тающие снежинки на руке», «Снежинки» и т.д.). На следующем этапе дети должны осознать и физически освоить полное состояние покоя и расслабления (например, упражнения «Полет», «Облачко», «Пузырьки воздуха», «Воздушные создания», «Парящие ангелы» и т.д.). Постепенно круг двигательных упражнений расширяется, и добавляются другие упражнения, направленные на творческое самораскрытие и самовыражение, в которых каждый ребенок может выбрать себе образ по душе и настроению (упражнение «Цветок», «Воздушные шары», «Аквариум с рыбками, растениями, камнями, улитками» и т.д.). Очень эффективны пластические этюды, связанные с процессом: коробка тающих шоколадных конфет; отклеивающиеся от стены обои; одуванчик на ветру и т.д. Все упражнения должны выполняться на фоне музыкальных произведений, несущих релаксирующее, успокаивающее воздействие, таких как П.И. Чайковский «Осенняя песенка», В.-А. Моцарт «Колыбельная», И.С. Бах «Менуэт» из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах», Г. Свиридов «Романс», «Весна. Осень» (из музыкальных иллюстраций к повести А.С. Пушкина «Метель»), П.И. Чайковский «Баркарола» (июнь) из цикла «Времена года» и другие.

Благодаря использованию систематическому, осознанному, целенаправленному использованию упражнений по кинезитерапии на каждом уроке музыки и во внеурочной деятельности формируется релаксационная культура младших школьников, способствующая стабилизации психоэмоционального состояния и их полному расслаблению.

#### **Библиографический список**

1. Байбородова Л.В., Фалетрова О.М., Томчук С.А. Преподавание музыки в начальной школе. Москва: Юрайт, 2017. 172 с.
2. Брусиловский Л.С. Музыкалотерапия: Руководство по психотерапии. М., 1985. 267 с.
3. Медведева Е.А., Комисарова Л.Н., Сергеева О.Л., Шашкина В.Р. Арт-педагогика и арт-терапия в музыкальной деятельности. М., 2003. 286 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика М., 1999. 334 с.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика /Д.К. Кирнарская Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. М.: Академия, 2003. 384 с.
6. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы: методические рекомендации. Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010.

УДК 159.9

### **СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОРИТМИКОЙ**

**О.М. Фалетрова**

к.пед.н., доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**З.И. Кузина**  
магистрант ЯГПУ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматриваются логоритмические и музыкально-ритмические упражнения, направленные на коррекцию речевых нарушений младших школьников. В работе описаны этапы становления речевого аппарата и возможные отклонения от нормы. Музыка, в частности музыкальный ритм, рассматривается как основной организующий элемент музыки, положенный в основу двигательных систем. Обосновывается тесная связь движения с музыкой и речевым материалом в коррекции речевых нарушений младших школьников.

**Ключевые слова:** младшие школьники, речевые нарушения, логоритмика, развитие, коррекция, музыкально-ритмические упражнения.

Одной из основных характеристик общего развития ребенка является речь. Речь относится к совершенной форме общения и является высшей психической функцией. Сформированность артикуляционного и слухового аппарата, определенная зрелость коры головного мозга являются необходимыми условиями для нормального формирования речи.

Рассмотрим более подробно особенности основных этапов становления устной речи. А.Р. Лурия отмечал, что «усвоение устной речи начинается у ребенка очень рано — на втором году его жизни и происходит в процессе практического общения со взрослыми. Уже в течение первого года жизни ребенок постоянно слышит обращенную к нему речь, восприятие чужой речи развивает его слух и готовит его к самостоятельной артикуляции. Эта практическая подготовка и приводит к тому, что в середине второго года жизни ребенок начинает повторять речевые звуки и называть отдельные предметы. В дальнейшем способность называть предметы быстро развивается, речь постепенно приобретает развернутый, связный характер» [2].

Первые слова детей характеризуются полисемантизмом: одно и то же звуко сочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации. Чем меньше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент составляют слова, правильно произносимые. Чем больше слов в лексиконе ребенка, тем больший процент искажений в произносимых словах. Хочется отметить, что на раннем этапе речевого развития, учитывается уместное, своевременное использование слов своего лексикона в различных сочетаниях друг с другом, т.е. развитие способности соединять слова в предложения, а не правильность звукового произношения (как думают многие родители). До двух лет может быть поставлен диагноз задержка речевого развития, но не нарушение!

Хорошее понимание ребенком обращенной речи, лепетания и звукоподражания, а также появление двусоставных конструкций (ляля бах, мама ди) говорит о том, что речь развивается нормально. Большую роль играет речевое окружение, взрослым необходимо активно разговаривать с ребенком, а не только просить его повторять слова. Л. С. Выгодский считал, что недостаточное речевое окружение является одним из основных факторов, нарушающих формирование речи. При этом речь должна быть «живой», необходимо учитывать, что длительные просмотры телевизора, постоянный звуковой фон (аудиоаппаратура) снижают активность собственной речи ребенка.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка происходит активное развитие слухового контроля за собственным произношением. Формируется фонематическое восприятие.

Данный период характеризуется быстрым увеличением словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4—6 г. достигает 3000—4000 слов. Значения слов подвергаются тщательному уточнению, растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству. К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка. По его мнению, оно выражается в интуитивном понимании ребенком правильности места ударения в слове, использовании грамматических оборотов, и как мы говорили ранее, уместном сочетании слов в предложении.

Итак, к 4 г. у ребенка должно быть сформировано фонематическое восприятие. Он должен правильно дифференцировать все звуки. К этому времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения. Хватцев Ф.Е — основоположник отечественной логопедии: «При нормальном развитии коры мозга все эти дефекты (речевые) к исходу дошкольного возраста постепенно исчезают (примерно к 5—8 годам), а при задержке в этом развитии остаются часто на многие годы, а иногда на всю жизнь» [3].

Нарушения речи у детей классифицируют в зависимости от того, может ли ребенок с нарушенной речевой деятельностью посещать обычную общеобразовательную школу, или ему требуется обучение в специализированном образовательном заведении (тяжелые речевые нарушения). Дадим краткую характеристику классификации речевых нарушений по Г.А. Волковой [1].

К нарушениям фонационного оформления высказывания относятся различные искажения в произнесении фонем, патологические изменения в темпо-ритмической организации речи (в сторону патологического замедления или ускорения, проглатывания слов), а также тембральные искажения.

К нарушениям средств общения относится общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Сюда также относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформировавшихся средствах общения. Возможен и комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

Одним из средств в коррекции речевых нарушений являются логоритмические упражнения с непосредственным применением коррекционных и терапевтических методик, в том числе музыкальных. Коррекционная направленность логоритмических упражнений обусловлена с учетом механизма и структуры речевого нарушения, комплексностью и поэтапностью работы с детьми. «Коррекционная ритмика является одним из направлений кинезитерапии, в основе которого лежит связь двигательных и речевых анализаторов, а также взаимодействие формы произношения с характером движений. Особенностью коррекционно-ритмической терапии выступает музыка, которая рассматривается как лечебный фактор, ее действие будет эффективнее, если ритм как организующий элемент музыки положить в основу двигательных систем. Музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением» [4].

Основной принцип построения всех перечисленных видов работы - тесная связь движения с музыкой и включение речевого материала. Слово вводится в самых разнообразных формах: это тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх. Введение слова дает возможность создавать целый ряд упражнений, руководимых не музыкальным ритмом, а ритмом в стихотворной форме, позволяющим сохранять при этом принцип ритмичности в движениях. Остановимся подробнее на музыкальных упражнениях, входящих в логоритмические занятия.

В начале занятий используются вводные упражнения, они дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому внимание детей направляют на руководящую роль музыки. Ходьба включается в каждое занятие. Она является естественным видом движения и вместе с тем достаточно сложным по координации.

У детей с расстройствами речи часто отмечается нарушение координации движений во время ходьбы. Упражнение на координацию приучают ориентироваться в пространстве, в поворотах, в маршировке спиной назад, к центру и т.п. Например, дети, стоят в кругу, сдвинув пятки вместе и положив руки на пояс. С началом звучания музыки маршевого характера отводят правую руку в сторону и на «раз» 2-ого такта возвращают ее на место. Делают такие же движения левой рукой, затем снова правой и т.д. На вторую часть музыки выставляют вперед на носок правую ногу, возвращают ее на место, затем - левую вперед. Педагог при этом комментирует движения: «правая нога», левая нога» и т.д.

Звучащий ритм служит средством воспитания и развития у детей с речевыми нарушениями чувства ритма в движении и включения его в речь. Ритмические упражнения вводятся в форме драматизации, подражаний движениям птиц, животных, трудовым процессам, в форме построений. Автоматизированное движение исключает напряженность в двигательном аппарате, создает экономию сил, развивает легкость в движении и тем самым повышает качество исполнения.

Содержание музыки, оттенки, темп ее и другие средства музыкальной речи могут быть использованы для упорядочения характера и темпа движения, особенно нужного детям, страдающим темповыми расстройствами речи, сочетающимися часто с беспорядочным, беспокойным характером движений.

Элементарное музицирование на детских музыкальных инструментах так же способствует коррекции речевых нарушений. На логоритмических занятиях используют различные музыкальные инструменты. Игра на металлофоне, шумовых музыкальных инструментах способствуют развитию моторики движений кисти руки. Вместе с развитием мелкой моторики, развивается чувство ритма, метра, темпа, улучшает внимание, память, а также остальные психические процессы, сопровождающие исполнение музыкального произведения.

Помимо музыкальной самостоятельной деятельности в логоритмике также используются упражнения для развития творческой инициативы. К таким упражнениям относятся, свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательные-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигаются импровизация и творчество.

Эти упражнения могут проводиться в различной форме: маршировка под музыку, перестроения, слушание музыки с последующим определением характера произведения, например, произведения из Детского альбома П. И. Чайковского или «Маленький вальс» А. Лядова. Музыкальный репертуар должен быть понятен ребенку и рождать в его сознании определенные образы и представления.

Итак, речевое развитие формируется поэтапно. Каждый этап характеризуется определенным образом и имеет свои особенности. Причинами нарушений речевой деятельности могут стать как физиологические, так и психологические факторы. Одним из средств в коррекционной речевой деятельности является логоритмика. В ходе данной коррекционной деятельности используются разнообразные обучающие и развивающие приемы с опорой на различные анализаторы. При этом, необходимо учитывать, что логоритмические занятия должны быть построены по принципу постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений. Коррекционная ритмика является одним из направлений кинезитерапии, в основе которого лежит связь двигательных и речевых анализаторов, а также взаимодействие формы произношения с характером движений...Особенностью коррекционно-ритмической терапии выступает музыка, в силу того, что она регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением.

### **Библиографический список**

1. Волкова Г.А, С.Н.Шаховская. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов — М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Лурия А.Р Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. - М.: 1975
3. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М, 1937
4. Фалетрова, О.М., Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы. - Ярославль, Изд. ИРО. 2009. – 72с.

УДК 159.99

## **РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В ПРОДУКТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**М.Р. Хакимова**

аспирант кафедры психологии младшего школьника ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматривается мышление как познавательная способность, раскрывается содержание операционных механизмов способностей, описывается взаимосвязь интеллектуальных операций. Также приведены результаты эмпирического исследования интеллектуальных операций в плане их проявления в наглядно-образном и логическом видах мышления младших школьников.

**Ключевые слова:** мышление, наглядно-образное мышление, логическое мышление, интеллектуальные операции, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование.

Мышление возникает в процессе взаимодействия человека с объективным миром и служит фактором адекватного осуществления этого взаимодействия. Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение [2, с.27]. Характеризуя мышление как процесс, С. Л. Рубинштейн ставит задачу раскрытия содержания этого процесса. «Процесс мышления, - пишет он, - это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них» [2, с. 28]. Анализ и синтез взаимосвязаны и взаимообусловлены. Анализ совершается через синтез, так же и синтез совершается через анализ. Суть анализа вещи заключается в том, чтобы определить по каким признакам в ней определены ее составляющие. Познавательная обусловленность анализа заключается в вычленении, подчеркивании, выделении им существенного в каком-нибудь целом. И в таком случае он переходит в абстракцию. Абстракция помогает выделить существенные признаки, отстраняясь от несущественных. Абстракция является специфической формой анализа, которая приобретает им при переходе к абстрактному мышлению в понятиях.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что «интеллектуальная операция - это операция, которая учитывает существенные условия той объективной ситуации, в которой она совершается. Операция будет интеллектуальной, если она оперирует предметами сообразно с их объективной природой и существенными для данной задачи отношениями» [3]. Формирование интеллектуальных операций у Рубинштейна описано в процессе мыслительного акта, в движении от предметных действий к внутренним операциям. Понятие интеллектуальной операции включает в себя мыслительные операции различных видов и уровней. По мере становления и закрепления у индивида определенных операций – анализа, синтеза, обобщения, у него формируется мышление как способность.

Интеллектуальные операции представлены в наглядном мышлении, практическом действии, труде. Шадриков В. Д. определил интеллектуальные операции как осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом [4]. При познании какой-либо вещи мы рассматриваем ее в отношении к другим вещам в деятельности. Нами выделяются свойства вещи в мышлении, проводится анализ. Затем вещь рассматривается с ее функциональной стороны, отстраняясь от других ее сторон, т. е. абстрагируясь от других сторон. Интеллектуальная операция абстрагирования предполагает мысленное отвлечение от одних свойств и отношений предметов и сосредоточение сознания на других его свойствах и отношениях, постоянном удерживании в сознании выделенных существенных свойств в процессе деятельности. Таким образом, В. Д. Шадриков вывел анализ и абстрагирование в качестве базовых интеллектуальных операций. При разрешении какой-либо задачи человек использует совокупность взаимосвязанных друг с другом операций, каковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение [5].

Мыслительные операции не используются отдельно, изолированно, они имеют тесную взаимосвязь. Например, при сравнении необходимо провести анализ, обобщение не может осуществляться без абстрагирования, а классификация не проводится без сравнения [6]. Овладение интеллектуальными операциями играет главную роль в развитии способностей субъекта деятельности. С интеллектуальными операциями ребенок не рождается, они формируются к двум годам. Предвестниками интеллектуальных операций являются предметные действия, которыми ребенок овладевает с момента взаимодействия с мамой, на начальном этапе онтогенеза.

Развитие ребенка определено природным и социальным факторами. Природная детерминация обуславливает прежде всего, развитие функциональных механизмов интеллектуальных операций, научение (социальный фактор) обеспечивает усвоение социального опыта в области интеллектуальных операций. Для управления своими познавательными способностями необходимо осознавать свои мыслительные процессы через интеллектуальные операции [5]. «В процессе учебной деятельности складываются операционные механизмы способностей, которые не заданы природой, а формируются в различных видах научения. Операционные механизмы являются основными преобразующими механизмами способностей в деятельности. Они увеличивают способы обработки материала и тем самым тренируют и развивают психические функции» [1].

Для выявления роли интеллектуальных операций в продуктивности наглядно-образного и логического видов мышления нами проведено эмпирическое исследование. Выборка исследования составила 40 учащихся вторых классов по 20 детей: группа № 1 – учащиеся из г. Москвы и группа № 2 – учащиеся из г. Грозного. При анализе эмпирического исследования мы рассмотрели интеллектуальные операции в плане их проявления в изучаемых нами видах мышления. Для этого мы изучили выраженность каждой исследуемой интеллектуальной операции (абстрагирование, классификация, аналогии, обобщение) у каждого учащегося, а также уровень развития наглядно-образного и логического мышления. Сравнивая интеллектуальные операции и виды мышления у учащихся с разной выраженностью наглядно-образного и логического мышления, мы обнаружили тенденцию во взаимосвязи развития интеллектуальных операций и видов мышления. Таким образом, мы выявили те интеллектуальные операции, которые наиболее тесно связаны с развитием наглядно-образного и логического видов мышления.

В обеих группах логическое мышление является наиболее развитым. В группе № 1 в наглядно-образном мышлении задействованы все четыре исследованные нами интеллектуальные операции, тогда, как в группе № 2 незадействованной оказалась интеллектуальная операция классификация. У первой группы интеллектуальные операции в наглядно-образном мышлении расположились следующим образом: на первом месте по мере выраженности стоит операция абстрагирование, на втором – обобщение и аналогия, на третьем – классификация; у второй группы: на первом месте – обобщение, на втором – аналогия, на третьем – абстрагирование. Далее приведем результаты показателей интеллектуальных операций мыслительных способностей в логическом мышлении. В группе №1 первое место занимает абстра-

гирование, второе – обобщение, третье – классификация, четвертое – аналогия; в группе №2: первое место – обобщение, второе – классификация, третье – абстрагирование, четвертое место – аналогия. Отсюда следует, что наибольшую меру выраженности у учащихся группы №1 имеет интеллектуальная операция абстрагирование, наименьшую – операция аналогия; у учащихся группы №2: на первом месте – обобщение, а на последнем – аналогия.

На завершающем этапе нашего исследования представляем сравнительную таблицу результатов диагностики учащихся вторых классов группы №1 и группы №2. Анализ заключается в сравнении уровня развития интеллектуальных операций мыслительных способностей (в плане их проявления в наглядно-образном и логическом мышлении) учащихся из разных образовательных учреждений (таблица 1).

Таблица 1.

**Сравнительный анализ показателей интеллектуальных операций мыслительных способностей (абстрагирование, классификация, аналогии, обобщение) в наглядно-образном и логическом мышлении испытуемых группы № 1 и группы № 2**

Группа испытуемых № 1						Группа испытуемых № 2					
Показатели интеллектуальных операций мыслительных способностей		Показатели наглядно-образного мышления		Показатели логического мышления		Показатели интелек. операций мыслительных способностей		Показатели наглядно-образного мышления		Показатели логического мышления	
11 уч. (55%)	средний	16 уч. (80%)	средний	2 уч. (10%)	средний	10 уч. (50%)	средний	15 уч. (75%)	средний	3 уч. (15%)	средний
2 уч. (10%)	низкий	2 уч. (10%)	низкий	-	-	6 уч. (30%)	низкий	3 уч. (15%)	низкий	2 уч. (10%)	низкий

Из содержания данной таблицы следует:

- показатели интеллектуальных операций мыслительных способностей у учащихся группы № 1 выше, чем у учащихся группы № 2: в группе № 1 – 35% учащихся имеют высокий уровень развития интеллектуальных операций, 55% учащихся – средний уровень, 10% - низкий уровень; в группе № 2 – 20% учащихся с высоким уровнем развития интеллектуальных операций, 50% - со средним, 30% - с низким уровнем;

- показатели наглядно-образного мышления выше у испытуемых группы № 1, но с небольшим отрывом. В группе № 1 – 10% учащихся имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления, 80% - средний уровень, 10% - низкий. В группе № 2 – 10% учащихся с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления, 75% - со средним уровнем, 15% - с низким уровнем;

- у обеих групп более развитым является логическое мышление, у группы № 1 показатели выше, чем у группы № 2. В первой группе у 45% учащихся очень высокий уровень логического мышления, у 45% - высокий уровень, у 10% - средний уровень, учащихся с низким уровнем логического мышления в данной группе не выявлено. Во второй группе 35% учащихся имеют очень высокий уровень логического мышления, 40% - высокий уровень, 15% - средний уровень, 10% - низкий уровень. Таким образом, показатели, полученные нами по проведенной диагностике у группы №1 выше, чем у группы № 2.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Все исследованные нами интеллектуальные операции задействованы в выбранных нами видах мышления в разной мере выраженности, незадействованной операцией в наглядно-образном мышлении осталась классификация в группе № 2. В большей мере выражены интеллектуальная операция абстрагирование (средний балл выраженности – 8,5 баллов) у группы № 1, и обобщение (средний балл выраженности – 9 баллов) – у группы № 2.

2. У младших школьников в двух группах более развитым является логическое мышление, поскольку развитие мыслительных способностей целенаправленно на учебную деятельность в соответствии конкретными целями. Но способы развития интеллектуальных операций как операционных механизмов мыслительных способностей на уроках средствами изучаемых дисциплин эффективнее в группе № 1 (г. Москва), чем в группе № 2 (г. Грозный). Обучение школьников интеллектуальным операциям



резко повышает качество обучения. Их стихийное освоение протекает неэффективно, надо целенаправленно обучать им.

Теоретический анализ литературных источников и эмпирическое исследование показали взаимосвязь между развитием интеллектуальных операций и видов мышления. Исходя из полученных нами результатов эмпирического исследования, мы пришли к выводу, что необходимо развивать интеллектуальные операции младших школьников при помощи специально подобранных упражнений. Сами полученные результаты и система разработанных упражнений могут быть использованы в психологическом консультировании младших школьников, их родителей и учителей начальных классов.

#### **Библиографический список**

1. Макарова К. В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. – М.: Прометей, 2016. – 242 с.
2. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – Изд-во АН СССР. – М., 1958.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Гос. уч-пед. изд. М., 1935.
4. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. - М.: Логос, 2006.
5. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

УДК 159.99

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВИКТИМНЫХ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**В.В. Хомич**

БарГУ

Республика Беларусь, Барановичи

**В.Ю. Зуб**

БарГУ

Республика Беларусь, Барановичи

**А.В. Кульба**

БарГУ

Республика Беларусь, Барановичи

**Аннотация.** В статье актуализирована проблема девиктимизации виктимных учащихся, роли педагога и психолога в данном процессе. Приведена психологическая характеристика личности виктимных учащихся. Раскрыты принципы, психологические механизмы и условия эффективного психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся.

**Ключевые слова:** виктимность, девиктимизация, образовательная среда, учащиеся.

Учащиеся, являющиеся жертвами, рассматривают школу как несчастливое место, приносящее негативные эмоции и чувства, и избегают посещения школы. Запугивание, нападки и издевательства над учащимися со стороны сверстников вносят негативные коррективы в психологический климат школы.

Л.В. Франк дает следующее определение термину «виктимность»: способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления или, другими словами, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима, причём она может быть как реализованной, так и потенциальной [9].

М.А. Одинцова, автор теории ролевой виктимности, представляет следующий психологический портрет виктимной личности: инфантилизм, внушаемость, зависимость, требование опекающего отношения, пассивность, отказ от постановки труднодостижимых целей и уход от ответственности, негативные представления о себе, сомнение в своих возможностях, а также склонность манипулировать своей беспомощностью [1-4]. Виктимные дети характеризуются наличием стигмы, навязанной окружающими (неудачник, «маменькин сынок», «белая ворона»). Они глубоко переживают своё аутсайдерство, мир кажется им враждебным, они чувствуют себя одинокими и ненужными. Они замкнуты, не любят зани-

мать лидирующие позиции, неуютно чувствуют себя среди сверстников, проявляют некоторое безразличие [1; 4; 5].

Виктимность приводит к тому, что у детей превалирует установка на враждебность и опасность внешнего мира. Дети перестают верить в свои возможности, устанавливая связь между своими действиями и последствиями, что может приводить к девиантному поведению. Другой полюс виктимности может проявляться как склонность к зависимым отношениям или агрессивному позиционированию себя как жертвы [11].

Существует психодидактический подход, который трактует виктимизацию как следствие неудач. Этот подход рассматривает детей с нарушениями в поведении, которые имеют проблемы с усвоением школьных знаний, к которым присваивается ярлык «необучаемого». В таком случае педагоги прибегают к принудительному манипулированию, из-за чего дети выбирают конфронтацию, в качестве механизмы защиты, что способствует усилению конфликта, возникновению буллинга со стороны одноклассников и, естественно, виктимизации детей. Известно, что некомпетентность учителя является одной из главных причин проявления буллинга в школьной среде.

Социогенетические теории рассматривают дезорганизирующее влияние общества на личность. Проблемы виктимизации рассматриваются Е. В. Руденским как результат неблагоприятного взаимодействия человека с социальной средой [8].

Основным механизмом формирования виктимной личности может стать семья и взаимоотношения в ней, в которых могут встречаться психологическое и физическое насилие, давление; манипуляции; подавление авторитетом взрослого. Как следствие, у ребенка возникают чувство страха, беспомощность, стыд, боязнь насмешек.

Психолого-педагогическое сопровождение виктимных учащихся Т.Е. Яценко предлагает обозначать термином «девиктимизация». Для девиктимизации детей указанной группы взрослому, по ее мнению, следует: содействовать исключению из «Я»-образа ребёнка негативных характеристик, посредством включения в выполнение разных видов деятельности, требующих проявления позитивных, прежде всего субъектных, качеств; акцентировать внимание на позитивных качествах ребёнка; выражать уверенность в его возможностях; формировать позитивное отношение ребёнка к собственным ошибкам и неудачам (позитивное переформулирование); стимулировать ребёнка; исключить советы для преодоления конформности ребёнка; развивать чувствительность виктимного ребёнка к себе [13].

Согласно Т. Е. Яценко, понятие «девиктимизация» может быть описана через категории «преодоление», «исправление», т. е. преодоление виктимной деформации личности, избавление от комплекса жертвы; и «замещение», т. е. приобретение опыта асертивного поведения, альтернативного виктимному [8].

Е. С. Фоминых девиктимизацию определяет как трансформацию личности из потенциальной, реальной или воображаемой жертвы в сознательного и ответственного субъекта своей жизни [7, с. 119].

К. В. Вишневецкий указывает, что в отличие от виктимизации, понятие «девиктимизация» представляет собой вид профилактической работы, имеющей целью нейтрализацию или устранение негативных последствий виктимизации, а также реабилитацию конкретных жертв [6].

Рассматривая девиктимизацию в русле субъектно-средового подхода, Т. Е. Яценко констатирует, что девиктимизация нацелена на восстановление границ личности: усвоение умений дифференцировать своё Я и Я другого человека, выбирать способы самовыражения, не допускающие манипуляции или унижения других, самостоятельно делать выбор, определять пределы личной ответственности, принимать себя, сотрудничать [10]. При этом областью работы психолога выступает коррекция виктимности учащихся как личностного свойства, а педагога — виктимного поведения учащихся.

Девиктимизация учащихся – это процесс длительный и сложный. Не представляется возможным ее осуществление усилиям и только практического психолога. Желаемое суверенное поведение может быть нереализованным во взаимодействии со взрослыми и сверстниками из-за ригидности взрослых: низкий уровень готовности к принятию, поддержанию и позитивной оценке новой, суверенного желаемого поведения виктимных подростков, к изменению стратегии взаимодействия с ними. Для того, чтобы девиктимизировать виктимных учащихся, педагог должен владеть социально-личностными компетенциями; иметь представление о виктимизации и девиктимизации учащихся в образовательном процессе [14].

Существует пять групп компетенций, эмпирически выделенных в исследовании Т. Е. Яценко, владение которыми необходимо педагогу для девиктимизации учащихся.

Первая группа «Рефлексивное доверие» включает компетенции: умение оказывать эмоциональную и интеллектуальную поддержку, овладение способностью к межличностному доверию, к рефлекс-

сии, умение конструктивно критиковать, овладение уверенностью в себе и оптимизмом. Данные компетенции помогают преодолевать учащимся такие виктимные черты, как неприятие себя, низкий уровень чувствительности к себе, комплекс неполноценности, неуверенность в своих возможностях, страх освоения новых видов деятельности.

Вторая группа «Медиативная самопрезентация»: овладение способностью к медиации, умение убеждать и формулировать положительные оценочные суждения, владение навыками позитивной самопрезентации. Это приводит к тому, что у виктимных учащихся развивается критичность мышления, чувство собственного достоинства.

Третья группа «Справедливость», т. е. быть справедливым в поощрении и наказании, обладать ролевой гибкостью. Это позволяет снизить уровень самоуничижения виктимных учащихся.

Четвертая группа «Коммуникативная толерантность» содержит 4 компетенции: быть толерантным, открытым в общении и способным к безоценочному отношению к учащимся, быть способным ориентироваться на ученика. Благодаря этим компетенциям учитель может ориентировать виктимных учащихся на осознание своих психологических границ и самораскрытие.

Пятая группа «Межличностное понимание» включает 5 компетенций: способность к межличностному пониманию, уметь слушать и слышать, уметь содействовать автономии учащихся, уметь мотивировать учащихся на достижение успеха, владеть приемами эмоционального самоконтроля. У виктимных учащихся формируется ответственность за свое поведение, перестают зависеть от мнения окружающих, т. е. становятся независимыми [12].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение виктимных учащихся в образовательной среде предполагает осуществление их девиктимизации: содействие овладению навыками суверенного поведения, восстановление личностных границ, развитие субъектных качеств и отношения к себе и другим участникам взаимодействия как к субъектам, восстановление доверия к себе. Педагогам при этом важно уметь идентифицировать виктимных учащихся, позитивно не подкреплять их виктимное поведение и осуществлять взаимодействие с ними с позиции субъекта.

### **Библиографический список**

1. Одинцова, М. А. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 1. — Том II : Психолого-педагогические науки. — С. 309—314.
2. Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография / М. А. Одинцова. — Самара :Бахрах-М, 2013. — 160 с.
3. Одинцова, М. А. Психологические особенности виктимной личности : вопросы психологии/ М. А. Одинцова // Вопросы психологии. — 2012. — № 3. — С. 59—67.
4. Одинцова, М. А. Специфика проявления рентной установки в поведении человека / М. А. Одинцова // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 2. — С. 192—196.
5. Одинцова, М. А. Психологическая коррекция установки «жертвы» у подростков Чернобыльской зоны : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Одинцова ; Ярослав.гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль : [б. и.], 2007. — 24 с.
6. Руденский, Е. В. Виктимологическая экспертиза качества образования: психологические и социально-педагогические аспекты / Е. В. Руденский. — Новосибирск : НГПУ, 1999. — 44 с.
7. Вишневецкий, К. В. Место виктимологической теории в криминологии / К. В. Вишневецкий // Общество и право. — 2010. — № 1. — С. 208—212.
8. Фоминых, Е. С. Девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза : психологический подход / Е. С. Фоминых // Вестн. Оренбург.гос. пед. ун-та. — 2012. — № 3. — С. 119—123.
9. Франк, Л. В. Виктимология и виктимность / Франк Л. В. // Труды юридического факультета: Проблемы теории и истории социалистического государства, права и советского строительства. Труды юридического факультета Таджикского ГУ. — Душанбе: РИСО ТГУ, 1973. — Вып. 2. — С. 262-264.
10. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
11. Яценко, Т. Е. Ориентация виктимных подростков на образ «значимого Другого» как условие их девиктимизации / Т. Е. Яценко, Т. И. Лушкевич // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 10. — С. 26—32.

12. Яценко, Т. Е. Роль педагога в девиктимизации учащихся в образовательной среде / Т. Е. Яценко // Сб. науч. ст. студентов, магистрантов и аспирантов : в 2 т. / Белорус. гос. ун-т ; под общ. ред. В. Г. Шадурского. – Минск : Четыре четверти, 2014. – Т. 1. – Вып. 11. – С. 92–94.
13. Яценко, Т. Е. Феномен девиктимизации в системе взаимоотношений «взрослый – ребенок» / Т. Е. Яценко // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы V Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24 апр. 2014 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – С. 204–207.
14. Яценко, Т. Е. Ценностный компонент социально-личностных компетенций будущих педагогов-девиктимизаторов / Т. Е. Яценко // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк. ; науч. ред. В. Ф. Беркова. – Минск, 2015. – Ч. 2 : Исторические и психолого-педагогические науки. – Вып. 15. – С. 244–251.

УДК 159.9.07

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В СТРУКТУРЕ УРОКА

**В.Д. Шадриков**

академик РАО, д.пс.н., профессор кафедры общей и экспериментальной психологии  
департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ  
Россия, Москва

**О.В. Борисова**

менеджер научно-учебной лаборатории  
психологии способностей департамента психологии НИУ ВШЭ  
Россия, Москва

**Аннотация.** Авторы исходят из положения, что владение методами педагогического оценивания является необходимой компетенцией педагога. Основное внимание уделяется вопросу, что необходимо оценивать в образовательном процессе, в целом, и какие стороны необходимо оценивать в структуре урока. При анализе урока авторы исходят из принципа совместной деятельности учителя и ученика.

**Ключевые слова:** урок, цели учителя, цели ученика, структура урока, педагогическое оценивание в структуре урока.

Педагогическое оценивание должно относиться к процессу и результату образовательной деятельности, духовностно-нравственному развитию ученика. Данные аспекты зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте (отнесённом отдельно к каждому уровню образования). Прежде всего, это зафиксировано в требованиях к результатам освоения образовательной программы соответствующего уровня.

Отталкиваясь от этих общих параметров оценивания образовательного процесса, обратимся к процессу оценивания, осуществляемого непосредственно на уроке.

Для решения поставленной задачи обратимся к нормативному способу деятельности учителя, выделим в уроке традиционные компоненты: организационный момент, опрос учащихся по заданному на дом материалу, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом. В настоящее время структура урока у конкретного учителя при изучении конкретного материала может существенно изменяться, но отмеченные компоненты нормативного построения урока в определённом виде будут присутствовать всегда.

При анализе урока мы будем исходить из принципа совместной деятельности учителя и ученика, при которой учитель обеспечивает «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский) при усвоении нового материала.

Рассмотрим каждый компонент урока с позиции педагогического оценивания.

*Организационный момент.*

Характеризуется различным уровнем «свёртывания». Цель данного этапа урока – подготовить учеников к активной работе. Цель учителя – оценить готовность класса и отдельных учеников к работе. Цель ученика – оценить свою готовность в соответствии с требованиями учителя.

*Опрос учащихся по заданному материалу.*

Цель учителя – выяснить, в какой мере ученики усвоили материал предшествующего урока и как они готовы к усвоению нового материала. Цель ученика – осознание своих успехов в усвоении пройденного материала, понимание и возможности дальнейшего использования.

В процессе педагогического оценивания учитель выясняет: как учебный материал усвоили отдельные ученики, как они поняли текущий материал в контексте всего изучаемого содержания учебного материала; выясняется, как ученики понимают (представляют) прикладное значение осваиваемых знаний (навыков), имеет ли изучаемый материал личностный смысл и какой, какие переживания вызывает изучаемый материал; выяснить, как ученики работали дома; выяснить, у кого изучаемый материал вызвал особый интерес, чем это обусловлено.

Оценивание должно быть объективным и доброжелательным. Опрос индивидуальный должен носить черты коллективной деятельности. Главная задача опроса – способствовать осознанию учеником своих успехов/неудач, готовности к дальнейшему обучению.

*Объяснение нового материала.*

Цель учителя – включить учеников в работу по освоению нового материала, обеспечить зону ближайшего развития, добиться понимания нового материала и его усвоение.

Цель ученика – понять новые материалы в контексте изучаемого предмета, выяснить возможности его использования в академическом, прикладном и бытовом аспектах, усвоить материал в соответствии с учебными требованиями, связать новый материал с усвоенным ранее, через вопросы, поставленные учителем, оценить себя, свое понимание нового материала (учитель должен способствовать формированию критериев самооценки усвоения нового материала).

Исходя из результатов опроса на предыдущем этапе урока, учитель выбирает метод изложения нового материала, организацию деятельности учеников по усвоению нового материала, оценивает ход учебной деятельности учеников по усвоению учебного материала, оценивает отдельные результаты, полученные учениками в ходе учебной деятельности, выясняет понимание учениками нового материала, оценивает их возможности по его использованию.

Добиваясь понимания материала, учитель должен помнить, что в ряде случаев нет единой точки зрения на то или иное событие. В этом случае учитель должен обратить внимание на доказательность точки зрения ученика. Добиваясь понимания, учитель оценивает (выясняет), как ученики поняли цель урока, стоящую перед ними учебную задачу, в чем значение и смысл изучаемого материала, где, в каких ситуациях своей жизни ученик сталкивался с подобными задачами. Учитель выясняет, понимает ли ученик слова, из которых состоит учебная задача, то есть знает ли он эти слова и их значение; устанавливает, понимает ли ученик слова в том же смысле, что и учитель; выясняет, понимает ли ученик сформулированную задачу, не искажает ли её прошлый опыт ученика, социальные ожидания, контекст, в которой им давалось задание. Все это учитель выясняет, обращаясь к ученику, ставя соответствующие вопросы, оценивая его ответы, уделяя особое внимание ошибочным ответам.

*Закрепление нового материала.*

Цель учителя – убедиться в том, что ученики поняли материал, способствовать его закреплению (то, что понято должно быть заучено, дать рекомендации по работе с новым материалом).

Цель ученика – осознать уровень освоения нового материала, поставить перед учителем вопрос, в случае непонимания.

С этой целью учитель через систему специально подобранных заданий оценивает понимание нового материала, выясняет наиболее трудные для усвоения моменты. Оценить усвоение материала, ориентируясь на «слабых» учеников. Выяснить причины непонимания материала.

В опросе учитель должен видеть в ответе ученика, не столько неправильный ответ, сколько вопрос: почему ученик дал именно этот ответ.

Учитель должен стимулировать постановку вопросов в случаях непонимания или частичного понимания учеником изучаемого материала.

*Задание на дом.*

Цель учителя – организовать самостоятельную работу учеников по закреплению изучаемого материала; создать программу самостоятельной работы и критерии самооценки и успешности деятельности ученика.

Цель ученика – используя данные учителем рекомендации, выполнить работу по закреплению учебного материала.

Результаты выполнения домашнего задания выясняются на следующем уроке, при этом главным является не только результаты, но и каким способом они получены, что делал ученик, какими критериями руководствовался в своей самооценке.

УДК 159.99

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**К.В. Шалаев**

аспирант кафедры практической психологии ВятГУ  
Россия, Киров

**Аннотация.** В статье представлены результаты пилотажного эмпирического исследования психологических механизмов саморегуляции постановки и достижения целей с применением трансформационной игры. Определены психологические механизмы и уровни саморегуляции целеполагания старших школьников.

**Ключевые слова:** саморегуляция, психологические механизмы саморегуляции, целеполагание, трансформационная игра, старшие школьники.

В современной психологии все большее внимание уделяется вопросам саморегуляции. Этой проблеме посвящено значительное число научных и практических исследований, она является одной из наиболее глобальных и фундаментальных проблем общей психологии [2].

В настоящее время произвольная осознанная саморегуляция понимается как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением [7].

Представления о психической саморегуляции субъекта берут свое начало в концепции О.А. Конопкиной. Опыт теоретического и экспериментального анализа процессов осознанной саморегуляции позволил выделить следующие основные функциональные звенья: цель деятельности (понятая и принятая субъектом); субъективная модель значимых для достижения цели условий деятельности; программа деятельности; система критериев успешности достижения цели; звено оценки (обратной) информации о результатах деятельности; звено коррекций [3].

Среди функциональных звеньев, реализующих процесс саморегуляции, звеном, выполняющим общую системообразующую функцию, является осознанно принятая, формируемая и достигаемая субъектом цель деятельности.

Целеполагание, являясь процессом формирования образа будущего результата действий, принятия этого образа в качестве основы для практических или умственных действий [9], опосредовано постановкой целей.

Деятельность без цели лишена осмысленности и продуктивности. Осознанное целеполагание предполагает самостоятельность, гибкость и адекватное реагирование на изменение условий. Таким образом, процесс целеполагания может являться основой для любой деятельности.

Перед началом нашего исследования мы поставили задачу исследовать психологические механизмы саморегуляции достижения цели деятельности.

Целью исследования явилось изучение психологических механизмов саморегуляции целеполагания старших школьников.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в ситуации социального личностного самоопределения подростков наиболее ярко обозначается проблема саморегуляции и реализации их индивидуальных ресурсов, позволяющих выработать индивидуальный способ разрешения личностных затруднений периода взросления. Выбор механизмов достижения целей является необходимым условием гармоничного развития личности подростка в переломный момент жизненного пути [6].

В качестве методологического подхода к изучению предмета и объекта исследования нами была использована структурно-функциональная модель саморегуляции О.А. Конопкиной, где осознанная саморегуляция выступает как целенаправленная функциональная система, компонентами которой являются выше описанные звенья. Межфункциональные связи таких компонентов осуществляют регуляторно-информационные процессы и определяют уровни саморегуляции.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что психологические механизмы саморегуляции процесса формирования, принятия и достижения субъектом цели деятельности образуют иерархизированное соотношение.

Для проверки гипотезы организовано пилотажное эмпирическое исследование, которое проведено в мае 2018 года на базе выборки (N = 50) учащихся 9, 11 классов общеобразовательной школы г. Кирова. В целевую выборку вошли одаренные школьники (N = 30), участники предметных олимпиад различного уровня.

В исследовании были использованы методики: «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин) [8] - для определения структуры мотивов; «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова) [1] - для диагностики типа рефлексии как устойчивой черты личности; методика «Стиль саморегуляции» (В.И. Моросанова) [6] - для выявления стилевых особенностей; методика диагностики эмоционально-волевой сферы личности ВКЛ (М.В. Чумаков) [10] - для диагностики выраженности эмоционально-волевых особенностей. Для создания условий формирования цели использовалась трансформационная игра «Цель» из игровой системы «Профнавигатор» (Е.В. Михеева) [5].

Используя игровую платформу – трансформационную игру «Цель» [4] перед испытуемыми были созданы условия для формирования личной цели с учетом их актуальных и потенциальных возможностей, готовности реализации намеченного. Критериями формирования цели были заданы следующие условия: цель должна быть сформулирована в настоящем времени, позитивном ключе, быть измеримой, иметь срок реализации и личное отношение к испытуемому. Результатом игры являлось завершение игрового процесса – попадание в центр игрового поля. При этом процесс целеполагания в игре завершается сформулированной целью с учетом признания ее актуальности, непротиворечивости и ясности [5].

На основании корреляционного анализа показателей с помощью подсчета связей между компонентами систем были выделены инвариантные механизмы саморегуляции целеполагания. Для статистического подтверждения предположения об их наличии и значимости был использован метод факторного анализа, позволивший выделить структуру факторов.

Фактор 1 включает: гибкость (0,454), самостоятельность (0,711), выдержка (-0,443), интроспекция (0,409), потребность в хороших условиях работы (-0,437), потребность ставить цели и достигать их (-0,417), потребность быть креативным (0,464).

Оптанты характеризуются развитой регуляторной гибкостью и автономностью системы саморегуляции. Бывают связаны вниманием на собственных переживаниях, эмоционально не выдержаны. Мотивационный компонент отражает сниженную потребность в достижении целей и комфортных условий деятельности. Не смотря на потребность быть открытыми для новых идей, достижение цели ограничивается на этапе их уточнения и коррекции.

Показателями фактора описан механизм, который мы назвали «сенсомоторный».

Фактор 2 включил в себя показатели: программирование (0,458), инициативность (-0,402), выдержка (0,471), потребность в высокой заработной плате (0,643), потребность в признании (0,558), потребность быть креативным (0,476), потребность ставить цели и достигать их (-0,616), потребность в развитии как личности (-0,835), потребность в интересной общественно полезной работе (-0,892).

Оптанты этого фактора продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Проявляет инициативу в деятельности, выдержку и терпение в достижениях эмоционально-значимых целей. Мотивационный компонент сформирован потребностью в высокой заработной плате и признании окружающими, открытым к новым видам деятельности. Однако у таких учащихся отсутствуют потребности ставить для себя цели, следовать и достигать их, совершенствоваться и развиваться как личность, участвовать в работе, полезной для общества.

Показателями второго фактора описан механизм, который мы назвали «эмоциональный».

Фактор 3 включает показатели: моделирование (0,571), выдержка (-0,453), квазирефлексия (0,410), потребность в социальных контактах (-0,732), потребность в стабильных взаимоотношениях (-0,694).

Оптанты этого фактора способны выделять значимые условия достижения целей, однако их деятельность направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации. Отсутствует потребность в социальном взаимодействии с окружающими и поддержке отношений с ними. Уровень концентрации на деятельности снижен, внешние ресурсы для достижения цели не привлекаются.

Показателями третьего фактора описан механизм, который мы назвали «волевой».

Фактор 4 включил в себя показатели: оценивание результатов (-0,615), самостоятельность (0,494), надежность (-0,648), решительность (-0,409), настойчивость (-0,789), внимательность (-0,427), искренность (0,443), системная рефлексия (-0,822), интроспекция (0,597), потребность в структурировании работы (0,627), потребность формировать и поддерживать взаимоотношения (0,482), потребность в целеполагании и самомотивации (-0,517), потребность во влиятельности и власти (-0,517).

Для оптантов характерен низкий уровень мотивации достижения, потребности в постановке и достижении целей, самомотивации, проявлению лидерства и конкуренции. Испытуемые слабо концентрированы на своих ошибках, мало критичны к своим действиям. Критерии успешности не устойчивы, как результат увеличение объема деятельности ведет к снижению эффективности результатов. В деятельности наблюдается нерешительность, неуверенность, сомнения и не настойчивость в достижении. Сосредоточены на собственных переживаниях. Низкий уровень системной рефлексии не позволяет испытуемым видеть, как конечную цель развития игровой ситуации, так и альтернативные возможности. Учащиеся испытывают потребность во внешнем структурировании своей деятельности, формирования и поддержания стабильных взаимоотношений с группой сверстников.

Показателями четвертого фактора описан механизм, который мы назвали «мотивационный».

Фактор 5 представлен следующими показателями: планирование (0,911), моделирование (0,483), гибкость (0,526), надежность (0,526), общий уровень саморегуляции (0,869), ответственность (0,767), инициативность (0,782), решительность (0,613), энергичность (0,922), внимательность (0,777), целеустремленность (0,871), искренность (0,535), квазирефлексия (-0,523), потребность в высокой зарплате (0,425), потребность в структурировании работы (0,505), потребность в социальных контактах (0,442), потребность в разнообразии (-0,742).

Высокие показатели общего уровня саморегуляции таких учащиеся отмечают их самостоятельность, гибкость, адекватность реагирования на изменение условий. Выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Легко овладевают новыми видами активности, уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях, отличаются стабильными успехами в привычных видах деятельности. Показатели эмоционально-волевой сферы отражают высокий уровень ответственности, инициативности, уверенности, активности, собранности, упорства в достижении цели. Отрицательная факторная нагрузка по показателю квазирефлексии указывает на оперирование объектами в реальном поле, приближенном к актуальной ситуации деятельности. Мотивационная составляющая отмечается потребностью в структурированной деятельности, тесных и стабильных социальных контактах со сверстниками. Высокий уровень концентрации на достижении поставленной цели сопряжен с блокировками, которые преодолеваются использование внешних ресурсных возможностей.

Показатели фактора формируют механизм, действие которого направлено на выдвижение и удержание целей, а также представлений о значимых условиях по их достижению. Исходя из показания шкал, пятый фактор определяет рассматриваемый механизм как «рефлексивный».

Таким образом механизмы саморегуляции целеполагания старших школьников представляют собой многоуровневую иерархическую структуру, уровни которой образуются в процессе целедостижения, в данном случае в ходе достижения игровых целей. Компонентами системы саморегуляции успешного целеполагания являются «сенсомоторный», «эмоциональный», «волевой», «мотивационный» и «рефлексивный».

Деятельность по выдвижению, коррекции и достижению целей реализуется при необходимом уровне сформированности и развития психологических механизмов саморегуляции.

### **Библиографический список**

1. Карпов А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности : монография / А. А. Карпов ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2016. – 208 с.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. Психол. 1995. №1 С.5-12.
3. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. №1. С. 27-42.
4. Михеева Е.В. Особенности использования игровой системы «Профнавигатор» в работе по самоопределению детей и подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. №2. С. 91-97.



5. Михеева Е.В. Применение трансформационных игровых технологий в работе с семейной парой // Психология и психотерапия семьи. 2018. №1. С. 23-34.
6. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с. (Университетское психологическое образование).
7. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. №1. С. 36-45.
8. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов /Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
9. Тихомиров О. К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М. Междунар. пед. акад. 1995. С. 66-82.
10. Чумаков М.В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 126 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УЧЕБНОЙ И  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЕ  
НАПРАВЛЕНИЕ**



## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР: КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ

Н.А. Александрова

магистрант ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности познавательных способностей у детей с задержкой психоречевого развития (ЗПР) и возможности включения родителей таких детей в процессе обучения и воспитания. Подчеркивается важность индивидуального психологического консультирования родителей детей с ЗПР.

**Ключевые слова:** познавательные способности, задержка психоречевого развития, родители, дети, консультирование, учебная деятельность, обучение, развитие, воспитание.

В наши дни с каждым годом показатели рождения детей с отклонениями, а в частности, имеющих задержку психоречевого развития, растут. Именно по этой причине перед обществом возникла острая необходимость создания служб психологического консультирования родителей подобных детей.

Когда в семье появляется ребенок с какими-то отклонениями в развитии, чаще всего это вызывает тяжелые эмоциональные переживания родителей ребенка и отсутствия у них умения развивать и обучать таких детей. Для того чтобы помочь такой семье, прежде всего необходимо дать родителям полную информацию об особенностях их ребенка: указать положительные и отрицательные качества, его сильные и слабые стороны. Информацию такого рода родителям лучше всего получать у специалистов, регулярно наблюдающих за ребенком [3]. В таких ситуациях на помощь родителям приходят психологи - консультанты.

Психологическое консультирование – один из важных видов профессиональной трудовой деятельности школьного психолога. Г.А. Суворова в своей статье «Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития»[5] отмечает, что психологическое консультирование востребовано в различных сферах жизни нашего общества и, прежде всего, в образовании. Именно проблема Человека, его способностей понимать, познавать и преобразовывать мир: внешний и свой внутренний становится центральной в психологическом консультировании. Развитие консультативной функции психолога в образовательном процессе способствует повышению качества образования. В своей монографии «Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма» Г. А. Суворова подчеркивает, что в консультировании психолог имеет дело с жизненными проблемами реального человека, которые и определяют предметную область диалога субъектов психологического консультирования – психолога, педагога, ученика и их родителей, или лиц, замещающих их [6]. Содержание предмета диалога субъектов психологического консультирования

отражает понятие «мир внутренней жизни». Теоретическое обоснование мира внутренней жизни человека как нового понимания предмета психологии выполнено психологом-методологом В.Д.Шадриковым в монографии «Мир внутренней жизни человека» [9]. «Работоспособность» этого понятия в консультировании и подчеркивает Г.А.Суворова. Именно потребности, эмоции и чувства, а также способности перерабатывать информацию, т.е. познавательные способности у детей с ЗПР выступают на передний план. Она предлагает использовать в консультировании универсальную модель деятельности В.Д.Шадрикова [11] и выделять и исследовать в процессе обучения детей с ЗПР те же самые компоненты учебной деятельности, что и у детей в норме: мотивы учебной деятельности, цели учебной деятельности, программу учебной деятельности, информационную основу учебной деятельности, принятие решения в учебной деятельности, учебно- важные качества, рефлексия. Трудности в обучении у детей с ЗПР связаны с несформированностью и отдельных компонентов и психологической системы учебной деятельности в целом. Формирование структуры учебной деятельности происходит за счет операциональных механизмов научения, которые, по мнению, Г.А.Суворовой представляют собой систему познавательные действия как учебных. В рамках теории системогенеза способностей, по В.Д.Шадрикову, системы познавательных действий и являются операциональными механизмами познавательных способностей [10]. Появляется возможность проектировать разные алгоритмы познавательных действий по цепитивной, мнемической и интеллектуальной обработке учебного материала для детей с ЗПР.

Часто период первичного обращения родителей к специалистам относится к старшему дошкольному возрасту. В настоящее время ЗПР считается самым встречаемым видом психических патологий в

дошкольном возрасте и у младших школьников. У многих детей с ЗПР недостаточно развито фонетико-фонематическое восприятие, снижена слухоречевая память, наблюдается многословность или, наоборот, резкая недостаточность развернутого высказывания [4]. Стоит отметить, что у всех детей с ЗПР сильно снижено внимание и плохо развита работоспособность [2]. Психологи считают, что нарушение внимания напрямую зависит от дисфункции вегетососудистой регуляции, следовательно, это и ведет к нарушению интеллектуальной работоспособности. Ухудшение концентрации внимания детей с ЗПР часто проявляется в их часто меняющемся настроении, например, веселье сменяется слезливостью и капризностью. Исследователи пришли к выводу, что нарушение концентрации внимания ведет к ухудшению почерка, приводит к головным болям, повышенной чувствительности к шуму и яркому свету [1]. Многочисленные психолого-педагогические и клинические работы показали, что одной из самых главных причин трудностей в обучении детей с ЗПР является плохо сформированные процессы памяти. У детей с данными отставаниями выявили существенное снижение как долговременной, так и кратковременной памяти, выявлены значительные дефекты в развитии произвольной и непроизвольной памяти [4]. Непроизвольное запоминание у дошкольников оказалось менее продуктивным, а показатели снижения их произвольной памяти является основной причиной неуспеваемости младших школьников с ЗПР. Таким ученикам очень трудно запоминать любую информацию, носящую обучающий характер, им свойственно колебание продуктивности памяти. Зрительная же память у ЗПР оказывается ведущей, именно по этой причине иллюстрированный материал помогает младшим школьникам усваивать информацию быстрее.

Процесс мышления у детей с ЗПР почти не отличается от их нормально развивающихся сверстников, эти дети умеют абстрагировать, обобщать и осуществлять перенос умения в другие жизненные ситуации. На развитие мышления таких детей оказывают влияние все психические процессы: внимание, уровень развития восприятия, уровень развития речи и другие. Однако, стоит отметить отличительные характеристики деятельности мышления младших школьников с ЗПР, к ним относят: недостаток её мотивации, снижение познавательной активности, стремление избегать интеллектуального напряжения. У детей с ЗПР отмечаются замедленный темп речи, заторможенность в действиях и встречаются незначительные нарушения речи. Конечно, как психологический диагноз - задержка психического развития - ставится у детей только в дошкольном или младшем школьном возрасте. Столкнувшись с первыми же трудностями, родители не всегда правильно реагируют и оценивают их. По мнению Г.В. Фадиной, чтобы успешно скорректировать ЗПР и по возможности устранить конкретную проблему, необходимо вводить диагностику познавательных способностей у детей младшего школьного возраста [8]. Именно по этой причине возникла острая необходимость в организации специальных центров для детей с ЗПР и их родителей, где родители могут получить помощь разных специалистов, и прежде всего, психологов.

Консультирование семей с проблемными детьми может осуществляться в следующих направлениях: психолого-педагогическое консультирование; семейное консультирование; профориентационное консультирование.

Психологическому консультированию проблемных детей обязательно должна предшествовать медико-генетическая консультация, которая осуществляется в рамках оказания медицинской помощи и определения отсутствия или присутствия генетических отклонений. Главной задачей данной консультации является выявление причин нарушенного психофизического развития ребенка и установление возможностей родителей для дальнейшего рождения здоровых и полноценных детей.

Уже после медико-генетического исследования детей следует психологическое консультирование родителей детей с ЗПР. Исследования Т.Н.Березиной, А.А. Бодалева, В.В. Столина, Е.Т. Соколовой показывают, что в первую очередь родителям, чьи дети страдают ЗПР, важно вовремя обратиться к специалисту и обеспечить такому ребенку приятную обстановку в семье. По их мнению, только психологи и помогут родителям определить программу действий по развитию таких детей, начиная с упражнений для развития моторики [7].

### **Библиографический список**

1. Бабкина Н.В. Психологическая готовность к школьному обучению детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Под ред. С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2011.
2. Белопольская Н.Г. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н.Г. Белопольская. – М. : Владос, 2009.
3. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19-25.

4. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие - Балашов: Николаев, 2002.
5. Суворова Г. А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования. — 2011. — № 1. — С. 171–186.
6. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. 2-е изд., перераб. и доп.- Москва: МПГУ, 2015.- 416с.
7. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.:Педагогика, 1989.
8. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. - Балашов: «Николаев», 2004.
9. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека.- М.: Университетская книга, Логос,2006.-392с.
10. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - 656с.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека.- М.: Изд-во ИП РАН, 2013. - 464 с.

УДК 159.99

### **ТРЕНИНГОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ**

**Е.Н. Башкирова**

к.п.с.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье представлен опыт автора по добавлению элементов тренинга в образовательный процесс. Примеры иллюстрируют возможности метода регрессии, ролевых игр, метода символического выражения, «техники аквариума». По нашему мнению, тренинговые формы работы позволяют студенту стать инициатором активности.

**Ключевые слова:** субъект деятельности, тренинг, активные методы, способности, обучение.

Успешность любой деятельности, особенно образовательной, определяется ее субъектом. [4; с. 130]. Субъект деятельности - активно действующий и познающий, обладающий сознанием или волей индивид или социальная группа. Пробудить активность, заинтересованность обучающихся и повысить результативность образования помогают тренинговые формы работы.

В педагогическом словаре тренинг определяется как интенсивное обучение с практической направленностью, главная цель которого - освоение участниками нового опыта, развитие навыков. [1; с. 291].

А. П. Ситников дает такое описание: "Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящей в условиях моделирования различных игровых ситуаций... " [3; с. 144]. При этом под антропотехникой он понимает такую составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование "естественно данных человеку способностей" (М. К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру. [2; с.13].

Тренинг помогает участникам освоить какую-либо деятельность. Предоставляет возможность потренироваться в том или ином методе, разобраться в проблеме и научиться использовать теоретические знания в конкретных житейских случаях. Элементы тренинговой работы можно и нужно вводить в практические занятия по психологии.

Так, раскрывая влияние воображения на функционирование всего организма, можно предложить студентам испытать на себе метод регрессии, с успехом используемый на тренингах. Опыт участия может помочь вызвать уверенность в трудных ситуациях, например, на экзамене. Участников просят закрыть глаза и как можно отчетливее представить себе тот момент в их жизни, когда они были в чем-то успешны. Воссоздать в своем воображении как можно больше деталей того состояния. Вспомнить людей, которые были рядом в тот момент, слова, мимику, окружающую обстановку. Важно не только мысленное погружение в ситуацию успеха, но и запоминание своего состояния в ней. Правильное выполне-

ние упражнения позволяет в критический момент вызвать зафиксированный образ и использовать его как дополнительный ресурс.

Если тема семинара «Преодоление детских страхов с помощью игры», то после небольшого теоретического вступления, все занятие можно играть и рисовать, непосредственно проживая этапы детской психокоррекции. Студенты охотно берут в руки кисточки и карандаши, хотя многие последний раз рисовали в младших классах. Действует важнейший принцип арт-терапии — одобрение и принятие всех продуктов творческой деятельности независимо от их содержания, формы и качества. Именно поэтому снижается сопротивление, исчезает страх быть неуспешным, создается благоприятный климат в группе. Участники могут посылать рисунок по кругу — один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д. Любопытно проанализировать расхождения в понимании замысла автора рисунка и членов группы. Возможно и коммуникативное рисование, когда общение происходит только с помощью изобразительных средств. В этом случае двое рисуют на определенную тему в полной тишине, вербальные контакты запрещаются. Затем происходит обсуждение мыслей и чувств, возникающих в процессе рисования. Подобные задания позволяют почувствовать на себе особенности метода и решить чисто образовательные задачи. Так, например, групповая работа «Карта эмоций» дает возможность испытать на себе механизмы действия данной методики и вспомнить максимальное количество эмоциональных состояний, обсудить оттенки их содержания.

На семинарах по сказкотерапии студенты учатся создавать свои собственные психокоррекционные истории и показывать их с помощью небольших кукол. А чтобы снять напряжение и стимулировать работу воображения, можно использовать известную со школьной скамьи игру. Каждый берет тетрадный лист и письменно отвечает на первый вопрос: «Кто главный герой?»; загибает край бумаги, на котором записал ответ и передает свой листок соседу справа. Затем все пишут ответ на следующий вопрос: «Какое событие перевернуло жизнь героя?» и далее до счастливого конца сказки. Вопросы могут быть следующими. Какую цель герой поставил перед собой после события? Главный враг (препятствие) на пути к цели? Кто помогал герою в решающий момент? Как герой достиг цели? В итоге у каждого в руках оказывается забавная сказочная история, которую рассказывают на разминке.

Множество возможностей таят в себе пантомимические этюды. Задача одной команды - используя только жесты и мимику, изобразить доставшееся в жеребьевке задание. Задача другой команды – назвать слово, которое скрывается за этой пантомимой. С помощью невербальной техники можно показать любую ситуацию из жизни: конфликт между родителями и детьми, разговор через толстое стекло в роддоме, выступление застенчивого или самоуверенного ученика, поведение людей различного темперамента.

Упражнение «Передай чувства по кругу» позволяет увидеть палитру индивидуальных проявлений эмоциональных состояний. Вся группа садится в круг и закрывает глаза. Один из участников передает какое-либо чувство своему соседу с помощью прикосновения и пантомимики. А тот, в свою очередь, должен передать это чувство дальше, своему соседу, сохранив его содержание, но выразив его с помощью собственных невербальных приемов. Таким образом, одно и то же чувство, выраженное с помощью различных мимических и пантомимических движений, обходит весь круг. Подобного рода этюды развивают умение понимать другого человека, указывают на важность невербальной коммуникации.

Проективные рисунки, написание сказок являются примерами метода символического выражения, который с успехом используется на тренинговых занятиях. Цель этого метода – помочь человеку развиваться наиболее естественным и оптимальным для него образом, реализуя свои возможности.

Интересно проходят ролевые игры, в которых студенты репетируют, «примеряют» профессиональные ситуации. В основном это небольшие по времени инсценировки диалогов между родителями, учителями и детьми. Задания могут быть самыми разнообразными: исправить ошибки, применить новую технику взаимодействия, найти выход из создавшейся ситуации.

Хорошо зарекомендовала себя следующая форма работы. Накануне семинара студенты повторяют конспекты лекций, параграфы учебника. Проверка происходит в виде игры. Важно, чтобы на партах не было конспектов и учебной литературы. Встает первый желающий и, обращаясь к кому-нибудь из одноклассников по имени, задает вопрос по пройденному материалу. Далее поднимается тот, кого называли, отвечает и обращается со своим собственным вопросом к третьему участнику. Игра продолжается до тех пор, пока участники готовы задавать вопросы. Преподаватель фиксирует количество ошибок и правильных ответов. Наиболее подготовленные студенты поощряются баллами, которые дают преимущество при сдаче экзамена или зачета. Если такая игра проводится уже не в первый раз, студенты могут договориться между собой, кто кому какой вопрос задаст. И вместо проверки знаний будет хорошо от-

репетированный спектакль. Чтобы избежать этого, преподаватель может сам установить порядок выступлений. Например, студент с первой парты задает вопрос студенту, сидящему на последней.

Дискуссии – довольно распространенная форма работы на семинаре (как и в тренинге). Обсуждения в группе могут быть с целью сбора информации для решения психологической задачи. В данном случае хорошо зарекомендовал себя метод мозгового штурма, когда за фиксированный отрезок времени студентам предлагается высказать максимальное количество идей. Количество человек в подгруппе не более из семи. Главное правило: доброжелательно относиться ко всем без исключения предположениям и идеям, даже самым фантастическим и нелепым. Критика на данном этапе исключается в принципе. Однако участники должны помнить, что в дальнейшем потребуются доработка всех высказанных идей.

Целями дискуссии могут быть также формулировка противоположных точек зрения или достижение общего согласия. В данном случае нужна подготовка студентов к занятию. Например, преподаватель предлагает одной подгруппе познакомиться с ассоциативной теорией памяти, другой подгруппе – с физиологической теорией, третьей – с биохимической. А затем устраивается круглый стол. Представители различных теорий выступают с докладами, отвечают на вопросы «коллег», аргументируют свою точку зрения. В конце семинара возможно перемирие бывших оппонентов и изменение «своим» научным взглядам.

Существуют различные виды групповых дискуссий. «Техника аквариума» позволяет почувствовать на личном опыте негативное и позитивное влияние установок, стереотипов восприятия, которые могут сложиться в коллективе относительно любого участника. Группа делится на две части. Первые, «рыбаки», садятся в круг на стулья; вторые, «рыбы», встают за спиной у «рыбаков». Руководитель просит каждого участника внешнего круга взять, *не читая*, любую табличку с одной из установок: «Обманывайте меня», «Смейтесь над моими словами», «Считайтесь со мной как с лидером», «Поддерживайте меня», «Игнорируйте меня», «Спорьте со мной» и т.д. Надпись надо держать над головой своего «рыбака» таким образом, чтобы ее было видно всем, кроме своего напарника. Задача каждой пары отгадать установку. Предлагается какая-нибудь малозначительная тема для дискуссии, например: «Как провести выходные?». Могут говорить только «рыбаки», «рыбы» внимательно следят за происходящим и, не отвлекаясь на содержание разговора, определяют ту установку, в соответствии с которой участники выстраивают свое отношение к твоему «рыбаку». Очень важно в конце дискуссии «снять» вымышленные негативные установки. Например, подойти к нечаянной жертве и, обнимая, произнести: «Это только игра. Мы уважаем твое мнение и относимся к тебе с симпатией». После этого участники меняются местами, выдаются другие таблички. В конце занятия обязательно происходит рефлексия. Обсуждаются вопросы: «Как и какие установки помогают или мешают общению. Каким образом подобная техника может помочь формированию доброжелательного восприятия подростками друг друга и др.».

Элементы тренинга на практических занятиях помогают активизировать самостоятельность учащихся, формировать необходимые личностные и профессиональные качества будущего специалиста. Тренинг, как форма активного обучения, мотивирует студентов, позволяет стать инициатором активности, реализовать её в системе своих действий, направленных на достижение желаемых результатов на основе способностей субъекта деятельности.

### **Библиографический список**

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М: Издательство "Ось-89", 1999, 176 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002, 528 с.
3. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии. М.: Технол. шк. бизнеса, 1996, 428 с.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010, 320 с.

УДК 159.9

## **ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ И ПРОЦЕДУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ**

**С.С. Бубнова**

к.пс.н., доцент, старший н.с. ИП РАН  
Россия, Москва

**Аннотация.** В данном исследовании излагается опыт работы, на основе которого сформулированы базовые принципы и задачи психологической консультации. В работе мы исходили из принципов и поло-



жения психодиагностики, разработанных под руководством профессора В.Д. Шадрикова. Так, например, психологический диагноз это краткое заключение о сущностных и качествах и состояниях индивида или личности. Психологическая диагностика-это область психологии, занимающаяся разработкой методов, с помощью которых ставится диагноз и принципы установления этого диагноза. Кроме того, психологической диагностикой называется и сам процесс получения информации с применением методов психодиагностики [3].

**Ключевые слова:** профессиональная консультация, выбор профессии.

Принципы исследования. Важным является четкое различие процесса получения фактов с помощью психодиагностических методов и процесса постановки диагноза на основе этих фактов, так как, используя одни и те же данные, можно поставить разный диагноз. Для формулирования заключения о сущностных качествах индивида или личности недостаточно одного наличия результатов психодиагностической процедуры; его можно сделать только на основе конкретной психологической теории, приводящей эти данные в систему и позволяющей давать им определенное качественное толкование [3]. Разработанные автором процедура, методика и технология психологической профессиональной консультации строятся на основе следующих методологических принципов.

Принцип активности субъекта выбора профессии. Это положение указывает на активность субъекта, реализующуюся при выполнении им хотя бы двух следующих требований: во-первых, консультируемый должен испытывать потребность в получении помощи и информации от психолога-профконсультанта; во-вторых, он должен самостоятельно принимать решение о выборе профессии, консультант же только помогает ему осознать свои интересы и способности и выработать основные пути освоения профессии.

Принцип комплексного подхода к субъекту выбора профессии. Согласно этому принципу должны исследоваться различные по сложности психические свойства и их взаимосвязи. Психодиагностическое обследование проводится на трех уровнях: личностно-мотивационном уровне исследования мотивов, склонностей и интересов, а также некоторых личностных свойств (экстраверсии - интроверсии, эмоциональных особенностей, коммуникативных способностей); уровне познавательных способностей, т.е. исследования меры выраженности различных свойств и видов внимания, памяти, мышления, воображения, представлений и др.; уровне нейро- и психодинамических свойств, т.е. изучения свойств нервной системы и особенностей темперамента.

Принцип добровольности участия в обследовании. Недопустимо в этом смысле любое принуждение к тестированию и анкетированию в целях выяснения интересов и профессиональных намерений без согласия школьников. Такое обследование, особенно если оно проводится с большим количеством людей (класс, группа), может привести к получению заведомо ложных результатов, так как в условиях принудительного обследования данные подобного анкетирования значительно различаются с данными, полученными при добровольном обследовании.

Принцип индивидуального подхода. Следует подходить к каждой личности индивидуально и в процессе психодиагностики исходить из ее интересов и склонностей. Другими словами, в первую очередь проводится диагностика тех познавательных способностей и свойств личности, которые необходимы для профессии, интересующей эту личность. Только в случае значительного несоответствия способностей личности и требований профессии возможен поиск другого варианта на основе диагностики основных познавательных способностей (мнемических, мыслительных, аттенционных, имажитивных и др.). Психолог при этом должен исходить из интересов консультируемого, не навязывая ему своих суждений и оценок, а содействуя осознанию этих интересов и способностей, адекватному выбору профессии.

Принцип конфиденциальности психодиагностической информации. Он заключается в персональной ответственности за сохранение в тайне результатов психодиагностических обследований, если ознакомление с ними не требуется для проведения коррекционных воздействий.

Принцип персональной ответственности. В соответствии с ним психолог несет персональную ответственность за правильность постановки психологического диагноза, адекватность используемых диагностических методов и коррекционных мероприятий.

Руководствуясь этими принципами, психолог в ходе профконсультации решает две основные задачи: научно обоснованное оказание помощи клиенту в осознанном выборе профессии и выработке индивидуальных способов освоения профессии.

Процедура проведения психологической профессиональной консультации включает три этапа: 1) предварительную беседу; 2) психодиагностическое обследование; 3) психокоррекционную беседу.

Целью первого этапа являлось выявление интересов, склонностей и предпочтений, меры их выраженности, степени устойчивости и широты. Проанализировав сферу интересов, профконсультант формулировал требования выбираемой профессии, предъявляемые к психическим, психофизиологическим и личностным качествам субъекта деятельности. Для диагностики профессиональных способностей подбирался адекватный методический аппарат.

На втором этапе профконсультации проводилась диагностика психологических свойств, выделенных в качестве профессионально важных. При помощи тестов и опросников изучались структура интересов и склонностей ученика, свойства личности, уровень развития познавательных способностей. Так, исследовалась мера выраженности основных свойств и видов внимания, мышления, памяти, воображения, представления. В ходе интерпретации результатов психодиагностического обследования и предварительной беседы устанавливалась степень соответствия психологических качеств субъекта и выбора профессии, требованиям профессии путем соотнесения профессиональных способностей и уровня их выраженности с требованиями деятельности.

На третьем этапе психокоррекционной беседы обсуждались результаты психодиагностического исследования, устанавливалась совместно со школьником степень соответствия избираемой профессии его интересам и способностям, проводилась при необходимости коррекционная работа: предлагался дополнительный вариант выбора, более адекватный мотивационно-личностной сфере и структуре познавательных способностей; обсуждались индивидуальные способы профессиональной адаптации.

Алгоритм и методы исследования. Все перечисленные преимущества были учтены при создании комплекса компьютерных психодиагностических методик для целей профконсультации. Комплекс состоит из 20 методик, направленных на изучение мотивационно-личностных, познавательных и психодинамических качеств. Комплекс был адаптирован для школьников г. Москвы. Проведено нормирование результатов психодиагностических методик [2]. Разработан алгоритм проведения компьютерной психодиагностики, учитывающей следующие факторы: цель методики (изучение интересов, личностных свойств, познавательных способностей); среднее время выполнения методики.

Учитывался и такой субъективный фактор деятельности, как наличие у школьников предварительной «игровой» установки при работе на компьютере. В целях замены последней на конструктивную «деловую» установку был предложен следующий алгоритм диагностики психических свойств, включающий пять этапов тестирования: 1) свойств внимания; 2) свойств и видов мышления; 3) свойств и видов памяти; 4) свойств личности и особенностей темперамента; 5) интересов и склонностей.

Целесообразность такого алгоритма заключается в том, что на этапе вхождения в режим диалога с компьютером (первый этап) в ходе обучающей серии эксперимента «снимается» игровая установка, происходит осознание испытуемым сложности выполняемых заданий, формируется установка на точность деятельности в условиях дефицита времени. Все это является необходимым условием для получения максимально высоких результатов по параметрам, диагностирующим уровень развития высших психических функций, в частности способности к абстрактному мышлению (второй этап). Кроме того, на начальных этапах работы, когда еще не сказывается влияние утомления на результаты деятельности, изучаются такие свойства, как концентрация, объем и распределение внимания.

На третьем этапе психодиагностики изучают качественные и количественные характеристики разных видов памяти: наглядно-образной, вербально - логической, произвольной - произвольной. Исследуют способности к пространственному и (или) плоскостному представлению в зависимости от требований деятельности, выбираемой школьником. Общее время на выполнение методик, диагностирующих меру выраженности познавательных способностей, в среднем составляет 45-55 мин.

На четвертом этапе диагностируются особенности темперамента, свойства личности, коммуникативные и организаторские склонности. Такая последовательность эксперимента была обусловлена тем, что после 45-50 мин. выполнения сложных мыслительных, мнемических и других задач, снижается сознательный контроль за результатами деятельности и общая продуктивность деятельности. По - видимому, именно по этим причинам на данном этапе психодиагностики целесообразно предъявлять методики, направленные на изучение особенностей темперамента и личности, так как, с одной стороны, психолог к этому времени установил с консультируемым искренние, доверительные отношения, а с другой - клиенту необходимо, в связи с появлением утомления, сменить тип задания, поэтому методики на познавательные способности сменяются личностными опросниками. И наконец, на последнем этапе предъявляются опросники для изучения структуры интересов и склонностей. Работа при этом ведется в свободном режиме без ограничения времени, в отличие от условий работы на предыдущем этапе, когда задается установка на быстрый ответ и фиксируется время выполнения заданий.

Описанный выше алгоритм предъявления психодиагностических методик для исследования интересов, склонностей, познавательных способностей, а также свойств личности и темперамента апробирован нами в условиях профконсультации школьников г. Москвы [1].

Психодиагностическое тестирование в целях профконсультации проводилось в двух вариантах: бланковом и компьютерном. Проверялась гипотеза о том, что условия компьютерного тестирования - наличие непривычных средств деятельности; ограничение влияния экспериментатора посредством передачи части функций, поддающихся автоматизации, компьютеру; повышение обратной связи между экспериментатором и испытуемым - не приведут к значимым изменениям результатов, но сравнению с бланковым вариантом тестирования. При соблюдении необходимых условий компьютерного тестирования - проведении обучающей серии до выполнения основного тест-задания, соблюдения фиксированных перерывов между тестами, блокировании не требуемых для выполнения теста клавиш - результаты компьютерного тестирования не должны значимо различаться с результатами бланкового тестирования.

Таблица 1.

**Сравнение результатов компьютерного и бланкового тестирования психических свойств по t- и F критериям**

Психические свойства	T			F			
	m	t	$t_{a=0,1}$	M,		F	$F_{m1 m2 a=0,1}$
Эмоциональность-рациональность	12	0,448	1,782	10	4	1,64	3,86
Доминирование- подчинение	12	0,639	1,782	10	4	1,574	3,86
Стабильность-лабильность	12	1,12	1,782	10	4	1,225	3,86
Активность-пассивность	12	0,12	1,782	10	4	2,49	3,86
Экстраверсия-интроверсия	28	0,112	1,701	14	16	1,60	2,45
Коммуникативные склонности	11	0,192	1,796	6	7	1,04	4,39
Организаторские склонности	11	0,91	1,796	6	7	1,31	4,39

В ходе первичной обработки данных были получены числовые характеристики случайных величин  $x$  и  $q$  по каждому параметру диагностируемых психических свойств. Результаты обработки данных представлены в таблице.

Таким образом, можно заключить, что результаты компьютерного и бланкового тестирования исследуемых нами психических свойств значимо не различаются.

### Библиографический список

1. Бубнова, С. С. Системообразующие факторы индивидуальности - ценностные ориентации личности и ПВК субъекта деятельности [Текст] / С. С. Бубнова. - Чебоксары : Новое время, 2015. - 74с.
2. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. редакцией А.Г. Шмелева — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 544 с.
3. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : ИП РАН, 2013. - 464с.

УДК 159.9

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ВЛИЯНИЮ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е.О. Вертушенкова**

магистрант ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности интернет-общения учащихся начальных классов, причины интернет-зависимости и их влияние на общие способности младших школьников, даны рекомендации по информационному консультированию родителей по проблеме.

**Ключевые слова:** общение, интернет-общение, зависимость, причины, признаки, дети, психологическое консультирование, общие способности.

Сегодня современные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Пользователей интернета с каждым днём становится всё больше и самыми активными пользователями интернета являются дети, подростки и молодые люди. Младшие школьники являются представителями нового поколения, где интернет и интернет-общение является неотъемлемой частью жизни современного ребёнка. Даже в новых стандартах начальной школы предполагается, что каждый ребенок должен иметь доступ к компьютеру и, соответственно, приобретать определенный уровень медиаграмотности. Результаты исследования «Дети России онлайн», проведенного в 11 регионах Российской Федерации сотрудниками Фонда Развития Интернет и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в 2010-2011 гг. позволили выявить особенности пользования интернетом и основные риски онлайн-среды для детей 9–16 лет. В среднем по России дети начинают выходить в глобальную сеть в 9-10 лет и активно пользуются всевозможными интернет-сервисами. Причем возраст попадания детей в категорию интернет-пользователей неуклонно снижается. 70% учеников 9–10 лет и свыше 90% школьников старше 13 лет пользуются интернетом без контроля со стороны взрослых. Почти каждый третий школьник 9-10 лет использует для выхода в сеть мобильный телефон – а значит, может быть онлайн где угодно. Каждый второй ребенок 9–10 лет выходит в сеть ежедневно и почти треть – один-два раза в неделю. Так, более 75% российских детей указали, что у них есть профиль в социальных сетях, а почти треть имеет больше одного профиля в разных сетях[7].

В настоящее время проблема интернет-общения в младшем школьном возрасте становится достаточно актуальной, так как само общение является одной из важных сторон жизнедеятельности ученика. Сегодня у многих школьников наблюдается ухудшение отношения к живому общению. Именно в младшем школьном возрасте происходит формирование личности и на сколько хорошо и легко он будет уметь общаться с окружающими людьми, зависит его развитие в учебной и трудовой деятельности.

В связи с выше изложенным, интересно понять, насколько интернет-общение влияет на формирование навыков общения, на развитие познавательных способностей младших школьников и как родителям работать по снятию и предупреждению интернет-зависимости?

Прежде всего, дадим определения понятиям «общение» и «способности». В большом психологическом словаре термин «общение» определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного характера [2.с. 672]. В.Д. Шадриков считает, что «способности - это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Способности есть проявление личности. Они всегда выражаются в уровне мастерства, в искусстве, искусности человека. Мы оцениваем, как правило, уже реализацию способностей, а не сами способности как таковые. И эта реализация способностей может существенно искажаться в зависимости от того, свободен ли человек в самореализации, так же как свободен ли он в творчестве. Эта реализация детерминирована внешним миром»[6].

Интернет-общение так же, как и живое общение, имеет 3 функции - это обмен информацией, взаимодействие и восприятие людьми друг друга. Так же, как и в обычном общении, человек в онлайн может наладить контакты с человеком, узнать его лучше, но при этом отсутствует прямое взаимодействие с ним. Впервые понятие Интернет-зависимости было введено в начале 1990-х для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета. В 1997 году возникло новое понятие — патологическое использование Интернета, которое стало обозначением официально признанного психического расстройства. Однако многие психотерапевты не относят Интернет-зависимость к самостоятельным заболеваниям. Они считают, что такой диагноз свидетельствует о других серьезных проблемах человека — депрессии, коммуникационных проблемах, неспособности справиться со стрессами и др. То есть, люди, которые проводят много времени в онлайн, подвержены плохому настроению и чаще чувствуют себя несчастными. Исследование показало, что интернет-зависимостью страдает около 10% пользователей во всем мире[8].

Причины интернет-зависимости: 1. Отсутствие навыков самоконтроля. 2. Отсутствие контроля со стороны родителей. 3. Дефицит общения в семье. 4. Стремление заменить компьютером общение с близкими людьми. 5. Стремление уйти от трудностей реального мира в виртуальный мир. 6. Низкая самооценка и неуверенность ребёнка в своих силах, зависимость его от мнения окружающих. 7. Замкнутость ребёнка, его неприятие сверстниками. 8. Подражание, уход из реальности вслед за друзьями [1].

Признаки интернет-зависимости: 1. Чувствует себя подавленным. 2. Начались проблемы с учёбой. 3. Появление проблем в общении, частые конфликты. 4. Скрывает от окружающих, сколько времени он проводит в сети. 5. Занимаясь другими делами, думает и говорит о компьютере, общении в интернете. 6. Сбивается режим дня, питания, сна [1].

Существует множество видов общения в интернете: 1. Электронная почта. 2. Чаты. 3. Форумы. 4. Социальные сети. 5. интернет-мессенджеры. 6. Форум. 7. Блог, виртуальный дневник и др.

Просматривая информацию в Интернете, человек не изучает её, а именно просматривает, в таком случае начинает формироваться поверхностное отношение к познавательной информации. Частое сидение за компьютером ухудшает зрение, кровообращение, вызывает проблемы с позвоночником, частая смена картинок ухудшает концентрацию внимания, появляется усталость, нервное напряжение. В связи с этим актуальным становится информационное консультирование родителей по интернет-общению младших школьников.

Как отмечает Г.А.Суворова, в настоящее время в государственных учреждениях, общественных и коммерческих организациях, частных психологических практиках стала востребованной и начала интенсивно развиваться консультативная функция психолога. В число актуальных проблем психологической науки в современном образовании включается консультирование по вопросам психологии развития, обучения, и воспитания человека, его личностного и профессионального становления [5]. Психологическое консультирование – это всегда помощь человеку в поиске его взаимопонимания с «другими», работа с «человеком – в ситуации».

Родителям младших школьников необходимо соблюдать некоторые правила, которые помогут делать безопасным нахождение ребёнка в Интернете.

Необходимо наблюдать за тем, чем занимается ребенок в Сети. Для этого можно включить функцию родительского контроля, которую поддерживают многие антивирусы.

Можно предложить ребёнку пользоваться специальными детскими поисковыми системами, такими как, Гугль или Спутник- дети. Не стоит категорично запрещать ему пользоваться обычными поисковыми системами. Просто предупредите, что вы будете контролировать его действия во «взрослом» Интернете. Таким образом, вы, с одной стороны, будете знать, что ищет ваш ребенок, а с другой – сохраните его доверие к вам.

Постарайтесь договориться о том, чтобы ребенок сам сообщал вам о нахождении нежелательной для него информации. Пообещайте, что не будете ругать его, если он случайно посмотрит в Интернете видео, не предназначенное для детей, но расскажет о нем вам. То же самое относится и к общению с незнакомцами: расспрашивайте о том, с кем ребенок общается в Сети, вместе анализируйте действия и слова виртуальных друзей, предупреждайте о том, что за никами может скрываться кто угодно, в том числе и человек с плохими намерениями. При этом не воспринимайте общение ребенка с виртуальными знакомыми как что-то несерьезное и говорите о друзьях из Интернета так, как если бы говорили с ним о реальных людях.

Объясните ребенку, что в Интернете ни в коем случае нельзя: никому передавать свои личные данные, сообщать адрес, телефон, делиться информацией о семье и о родителях; открывать вложения из писем, пришедших с незнакомых адресов; переходить по незнакомым ссылкам и нажимать на баннеры и всплывающие окна; передавать кому бы-то ни было свои пароли; отправлять кому бы-то ни было свои фотографии; встречаться с виртуальными знакомыми без контроля родителей. Если же ребенок собрался встретиться со знакомым из Сети, предложите ему пойти с ним. Пообещайте, что будете наблюдать за встречей со стороны и останетесь незамеченными. Когда же вы после нескольких таких встреч убедитесь в том, что знакомый вашего сына или дочери безопасен, ребенок сможет общаться и встречаться со своим приятелем уже без вашего контроля.

Заведите семейный почтовый ящик, чтобы у ребенка не было необходимости заводить свой собственный. Если же у ребенка есть своя почта, попросите предоставить вам от нее пароли, но пообещайте, что не будете без надобности контролировать его переписку. Также стоит поступить и с аккаунтами в социальных сетях.

Запрещая что-то ребенку в Интернете и ограничивая его доступ к различным сайтам, не забывайте всякий раз напоминать о том, что вы делаете это ради его безопасности, что даже взрослые становятся жертвами мошенников, а обмануть детей значительно легче. Но при этом помните, что чрезмерный навязчивый контроль может усилить желание ребенка выйти за рамки дозволенного, поэтому доверительное и открытое общение с детьми зачастую гораздо эффективнее запретов [8].

Стоит отметить, что информационные технологии во много помогают человеку только при условии развития способностей самого индивида в сфере восприятия, запоминания, анализа, переработки поступающей информации. Если не развивать способности младших школьников переработки информации, то есть не обучать интеллектуальным операциям [6], то это может привести к перегрузке в процессе учебной деятельности и, как следствие, при ограничении времени, к замедлению принятия решений и различного рода ошибкам. Учитывая значимость и неизбежность применения в различных сферах

и дальнейшего развития информационных технологий, все большее внимание уделяется исследованиям психологических аспектов этого процесса, его воздействия на психологическую структуру личности. Некоторые авторы обращают внимание на неоднозначность влияния Интернет-деятельности на человека. С одной стороны – это позитивное влияние на интеллектуальную, познавательную сферы личности. Однако проводимые исследования, которые были освещены на IV международной научной конференции «Студенческий научный форум», подтверждают и то, что имеются и отрицательные показатели (проблемы с переключением внимания, восприятия, снижение эффективности зрительной памяти, нарушение зрения и др.). Изучение положительных свойств и результатов применения новых технологий, а также его возможных негативных последствий продолжается [7]. В настоящее время проблема интернет-активности подростков изучена достаточно хорошо, она подробно описана в диссертации Кузнецовой А.В. «Изучение мнемических способностей интернет – активных школьников 14 – 16 лет» [3], а проблема интернет-зависимости младших школьников находится в процессе изучения.

### Библиографический список

1. Белавина И. Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии, 1995, № 3
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова и В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003 - 672 с.
3. Кузнецова А.В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14-16 лет : дис. к. н. : 19.00.01. [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т].- Москва, 2011.
4. Полезный и безопасный интернет. Правила безопасного использования интернета для детей младшего школьного возраста: методическое руководство / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. ISBN 978-5-85630-065-8.
5. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография, 2-е изд., перераб. и доп. -Москва: МПГУ, 2015.-416с.
6. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», Москва 2009. — 656с. ( Достижения в психологии).
7. VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» "ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ, КАК ВРЕДНАЯ ПРИВЫЧКА". Сапожникова А.И. <http://www.scienceforum.ru/2014/658/3790>
8. Я-родитель. Проект Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. «Дети в Интернете: памятка для родителей». <http://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/deti-v-internete-pamyatka-dlya-roditeley/>.

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ В ОБЛАСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

Л.В. Гаврилова

к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы проявления, диагностики и развития личностных качеств педагога в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, консультирования студентов-практикантов на разных этапах производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности на основе деятельностного подхода в системогенетической парадигме.

**Ключевые слова:** личностные качества педагога, совместная деятельность, педагогическое общение, профессионализм, профессиональный стандарт педагогической деятельности, профессиональные компетентности педагога, самооценка компетентности в области личностных качеств, психологическое консультирование.

Происходящие, особенно интенсивно в последнее время, изменения системы образования включают внедрение новых образовательных стандартов и их периодическую переработку, поиск новых путей и средств оценки качества образования и качества педагогического труда, новые подходы к аттестации

учителей в целом направлены на создание единого процесса обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, обучающихся в условиях современной школы, способствующего формированию умения учиться, самостоятельно добывать необходимые знания, апробировать их и применять в практике жизнедеятельности, приобретению опыта адекватного самооценивания своих результатов и личностных качеств.

Современное обучение, как отмечается учеными и практиками, есть целенаправленно проектируемый, осознанно организуемый процесс, управление которым осуществляется на основе научных и культурологических знаний. Субъектом такого обучения и решения сложных и многоаспектных педагогических задач, поставленных перед учителем на современном этапе развития общества, может быть педагог, имеющий определенный уровень профессионализма, отвечающий требованиям профессионального стандарта педагогической деятельности [5] и обладающий профессиональными компетентностями педагога.

В своих работах В.Д. Шадриков отмечает, что вопросы реформирования сложившейся ранее системы образования, модернизация педагогического образования, связаны так или иначе с созданием условий и разработкой необходимого содержания для решения одной из центральных проблем школы – развитием обучающихся. Одним из них является, прежде всего, педагог, готовый ее решать в процессе обучения и воспитания [7], [8]. Тем самым акцентируется вопрос о востребованности педагога нового типа с учетом изменений, происходящих во всех сферах жизнедеятельности современного общества. Это педагог, обладающий большим личностным ресурсом, потенциалом дальнейшего личностного совершенствования, профессионального развития и необходимыми личностными качествами, высоко нравственный и культурный человек. Он реализует основные роли: «роль учителя, т.е. того, кто обучает, передает знания другому, наставляет другого, побуждает его к учению»... и «роль учителя как воспитателя, который формирует характер воспитанника, прививает и развивает у него социально ценные качества»[7]. Такой учитель активно и профессионально решает задачи педагогической деятельности, организует совместную деятельность с обучающимися, создавая условия для реализации субъектной роли ученика и ее становления в процессе учебной деятельности.

Согласно Г.А. Суворовой, учитель своей педагогической деятельностью организует и управляет процессом формирования учебной деятельности у ученика. Учитель осуществляет и формирование мотивации учебной деятельности, и планирование, и контроль учебной деятельности, и оценку ее результатов, и коррекцию, и регуляцию учебной деятельности. Главная задача педагога с позиций системогенетической теории деятельности – поставить ученика в позицию субъекта учебной деятельности, в позицию активного «осваивателя» учебной деятельности, организовать его целенаправленную активность по решению различных учебных задач. Процесс превращения ученика в субъекта учебной деятельности – ученик принимает учебную цель (учебную задачу) как лично значимую и начинает организовывать свою учебную деятельность, направленную на достижение учебной цели [6].

В этой связи теоретические разработки проблемы учебной деятельности как совместной, как процесса системогенеза жизнедеятельности рассматриваются ведущими учеными [7-9] как основа для разработки новой дидактики для современной школы и новой парадигмы рассмотрения вопросов качества педагогического образования. Такая парадигма относится к содержанию и методам его проектирования [7],[8].

В «Концепции развития МПГУ на период 2017- 2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования» подчеркивается, что университет должен стать площадкой для формирования новой модели педагогического образования, отвечающей научным, духовно-нравственным, социальным запросам и потребностям современного российского общества. Подготовленные в университете кадры призваны стать носителями идей обновления отечественного образования. Приоритетами в подготовке педагогических кадров в МПГУ являются фундаментальный подход к изучению предмета и психолого-педагогических дисциплин, воспитание уважения к отечественной истории и традициям, личности; осознание ответственности и важности педагогического образования как базового направления в системе российского образования, учет передовых идей и запросов социума. Практическая деятельность педагога – сфера сложной системы отношений, профессиональных трудностей и достижений, в которую будущему специалисту предстоит войти. Их понимание и учёт в построении и реализации образовательной модели университета позволит научить будущих педагогов преодолевать барьеры, неизбежно возникающие в профессиональной деятельности. В своей деятельности университет должен видеть и учитывать современное состояние и вероятностные контуры школы будущего. На этом синтезе строятся целевые ориентиры формирования образовательной модели университета [2].

Выделенные В.Д. Шадриковым на основе психологического анализа деятельности базовые педагогические компетентности, отражают определенные уровни требований к современному выпускнику

педагогического вуза, начинающему учителю и вектор профессионального развития, саморазвития и самосовершенствования уже работающих учителей [4]. К достижению профессионализма, профессиональной компетентности и освоению научно-теоретических, научно-практических, культурологических основ педагогической деятельности необходимо стремиться с этапа профессионального самоопределения и начала профессиональной подготовки в вузе, на разных этапах ее практического освоения под руководством учителей-наставников (учителей-супервизоров).

Педагогическая практика будущих учителей, в частности, учителей начальных классов с разными профилями подготовки (дополнительной специальностью) согласно новым ФГОС бакалавриата, учебным планам, отвечающим основным его целевым ориентирам и видам деятельности, задачам и трудовым функциям учителя, отраженным в профессиональном стандарте педагога, именуется как производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и включает два вида: рассосредоточенную (непрерывную) и с отрывом от обучения, концентрированную, стажерскую, в процессе которой студенты выполняют все функции учителя, классного руководителя, непосредственно решая задачи обучения, воспитания и развития обучающихся в тесном взаимодействии с учителем-наставником в различных учреждениях по начальному образованию. И сама новая терминология, отраженная в учебных планах подготовки будущих учителей, и задачи, поставленные перед студентами-практикантами, повышают ответственность за результаты педагогической деятельности, осуществляемой ими в образовательном учреждении, с учетом образовательных потребностей обучающихся в нем детей и их индивидуальных особенностей.

Одной из важных и первостепенных составляющих профессиональной компетентности педагога, исходно определяющих сущность педагогической профессии, относящейся по классификации Е.А. Климова к профессиям типа «человек-человек» является согласно разработанной В.Д. Шадриковым структуре педагогической компетентности - компетентность в области личностных качеств [4]. Компетентность в области личностных качеств отражает определенные характеристики педагога как специалиста, способного эффективно справляться с педагогической деятельностью. От уровня развития личностных качеств зависит не только достижение значимых результатов в педагогической деятельности, наличие и проявление других компонентов профессиональной компетентности. К ней отнесены такие качества как любовь к детям, общая культура, способность организовать свою работу, направленность на педагогическую деятельность. Компетентность в области личностных качеств раскрывается через три ключевых показателя: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура [4].

В ходе педагогической практики (на ее заключительном этапе, на выпускном курсе обучения) будущему учителю важно в полной мере определить свою готовность к самостоятельной педагогической деятельности как совместной с обучающимися и уровень сформированности своей профессиональной компетентности, и прежде всего, в области личностных качеств педагога. Реальное, практическое педагогическое взаимодействие с обучающимися на практике, его результаты, отношение детей, их родителей, анализ, оценки и комментарии учителей-наставников и методистов, рефлексия полученного опыта профессиональной деятельности имеют большое значение в профессиональном развитии личности будущего учителя, для дальнейшего профессионального самоопределения (выбора будущего места работы и самореализации в профессии). Наряду с этим, студенту важно ориентироваться и на современные средства профессиональной психодиагностики, на методики диагностики, применение которых покажет индивидуальную меру выраженности и уровень развития как в целом их профессиональной компетентности, ее структурных компонентов, так и отдельных ее компонентов, в частности, компетентности в области личностных качеств педагога. Измерение профессиональной компетентности будущих учителей проводится на основе зарекомендовавшей себя методики оценки уровня квалификации педагогических работников, разработанной под руководством В.Д. Шадрикова. Непосредственно в работе со студентами используется «Лист самооценки педагогической деятельности учителя» который состоит из 72 вопросов. В ней предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной педагогической деятельности, используя 5-ти балльную шкалу [4]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что общие показатели по личностным качествам примерно равны 3,5, при этом более низкие показатели отмечаются по эмпатийности, социорефлексии и самоорганизованности.

Начиная с 2015 г. на кафедре психологии младшего школьника доктором психологических наук, профессором Г.А. Суворовой как общему руководителем стажерской педагогической практики, поставлен комплекс психодиагностических методик для определения личностных качеств педагога (И.М. Юсупова, Л.В. Куликова, Н.П. Фетискина и др.). [1]. Этот комплекс успешно применяется и в настоящее время, вызывая профессиональный интерес у студентов-практикантов в плане дальнейшего личностного



и профессионального саморазвития, и является основой для психологического консультирования по его результатам. Психологическое консультирование включает также использование кейсов для конкретизации тех или иных, проблем, затруднений, проявившихся в ходе практической деятельности студентов в школе в конкретном классе [3]. Психологическая направленность прямых и опосредованных индивидуальных консультаций, в том числе и групповых, заключается в том, чтобы помочь студенту решить проблемы, возникшие в процессе его практической деятельности в школе, связанные с проявлением его личностных качеств и их дальнейшим развитием и саморазвитием.

#### **Библиографический список**

1. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 368 с.
2. Концепция развития МПГУ на период 2017- 2020 годы: от возрождения к созиданию нового облика педагогического образования <http://xn--c1arjr.xn--plai/novosti/kontseptsiya-razvitiya-mpgu-na-period-2017-2020-godyi-ot-vozhrozhdeniya-k-sozidaniyu-novogo-oblika-pedagogicheskogo-obrazovaniya/>
3. Проблемные педагогические ситуации: учебное пособие под общ. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Университетская книга, 2015. – 60 с.
4. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.
5. Профессиональный стандарт педагога. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. – М.: УЦ «Перспектива», 2014.
6. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография. / Г.А. Суворова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: МПГУ, 2015. – 416 с.
7. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 200 с.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2016. - № 8. - С. 26 – 31.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. - М.: ИП РАН, - 2013. - 464 с.

УДК 159.9

### **СИСТЕМОГЕНЕЗ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА КОРРЕЛЯЦИОННЫХ ПЛЕЯД ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АДДИКЦИИ)**

**Э.Н. Гилемханова**

к.пс.н, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования КФУ  
Россия, Казань

**Аннотация.** В исследовании зависимого поведения мы обратились к системогенезу как подходу, позволяющему проследить структурные изменения внутри системы предикторов аддиктивного поведения у подростков с разным уровнем выраженности склонности к зависимому поведению. Применены понятия «функциональная система» и «патологические структурные новообразования» для объяснения феномена деструктивной адаптации в системе «аддиктивная личность-социокультурная среда».

**Ключевые слова:** системогенез, социокультурная среда, социально-психологическая адаптация, аддиктивное поведение, подросток.

Одним из важных требований к современным исследованиям является требование системности. Являясь уже привычным для исследователя, зачастую данное требование воспринимается как соблюдение, если используется несколько диагностических методик или в качестве методологической основы применяется известная теоретическая разработка. Вместе с тем, культура системного анализа для исследований делает необходимым более глубокое погружение в семантику данного подхода.

Феномены, связанные с функционированием человека и общества, безусловно относятся к сложным социальным системам, детерминированным множеством эндогенных и экзогенных факторов, оказывающих воздействие на разных уровнях, линейное и нелинейное. Проблема ограничения явления категорией системы влечет за собой искусственную изоляцию изучаемого феномена. Г.П. Щедровицкий

подчеркивал, что проблема изучения сложных систем заключается в их включенности в еще более сложные, объемлющие их системы, с одной стороны, а с другой - содержащих внутри себя разнородные подсистемы и элементы [6].

Изучение зависимого поведения ведется с различных теоретических и методологических позиций [4]. Важность обращения к проблеме поиска новых подходов для изучения механизмов аддикции обусловлена изменением социокультурных условий социализации детей и необходимостью нахождения релевантных ситуаций современных научных инструментов для их изучения.

В рамках нашего исследования зависимого поведения подростков мы обратились к системогенезу как подходу, позволяющему проследить структурные изменения внутри системы предикторов аддиктивного поведения у подростков с разным уровнем выраженности склонности к зависимому поведению. Для реализации поставленной цели воспользовались понятием функциональной системы, которая играет важную роль для понимания различных отклонений развития. Аномалии развития согласно Л.С. Выготскому, являются патологическими новообразованиями, обусловленные тем или иным первичным дефектом [2]. Поэтому реализация поставленной цели велась посредством выявления структурных особенностей в системе взаимосвязи предикторов аддиктивного поведения, которые по сути являются патологическими новообразованиями.

Патологические новообразования, согласно понятию функциональной системы П.А. Анохина как единицы интеграции целого организма, складываются для достижения любой его приспособительной деятельности [1]. В нашем варианте патологические структурные новообразования являются примером деструктивной компенсаторной социально-психологической адаптации в системе «личность-социокультурная среда». Отметим, что социально-психологическая адаптация понимается как

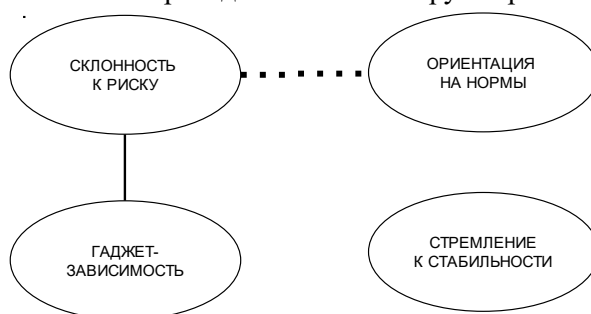
согласование компонентов системы «личность-социокультурная среда» в результате их взаимодействия и характеризуется направлением (конструктивным / деструктивным) и аспектом взаимодействия [3]. Согласно Анохину приспособительный результат выступает системообразующим фактором функциональной системы, которая, в свою очередь, характеризуется сложностью строения и динамичностью, то есть способностью перераспределения входящих в ее состав частей [1].

Выборка исследования: 150 подростков в возрасте 14-15 лет. В зависимости от степени принадлежности к группе риска было выделено 3 группы респондентов. 1 группа – подростки, имеющие диагноз «синдром наркотической зависимости» и проходящие социально-психологическую реабилитацию в частных центрах по третичной профилактике: 31 подросток (15 девушек, 16 юношей). 2 группа учащихся - подростки, имеющие высокий риск вовлечения в потребление наркотиков, согласно модифицированной версии методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств (30 подростков). 3 группа – подростки, имеющие низкий риск вовлечения в потребление наркотиков согласно модифицированной версии методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения в потребление наркотических средств (33 подростка).

Ведущий метод к исследованию проблемы является метод поперечных срезов и сравнительный анализ. Статистические методы исследования: корреляционный анализ. Статистический анализ проводился с использованием статистического пакета SPSS Statistics 21.

Методики исследования: Модифицированный вариант методического комплекса по выявлению вероятностных предикторов возможного вовлечения обучающихся в потребление наркотиков (А.П. Зинченко, А.Ш. Тхостов) [5]. Социально-психологическая адаптация личности (Э.Н. Гилемханова) [3].

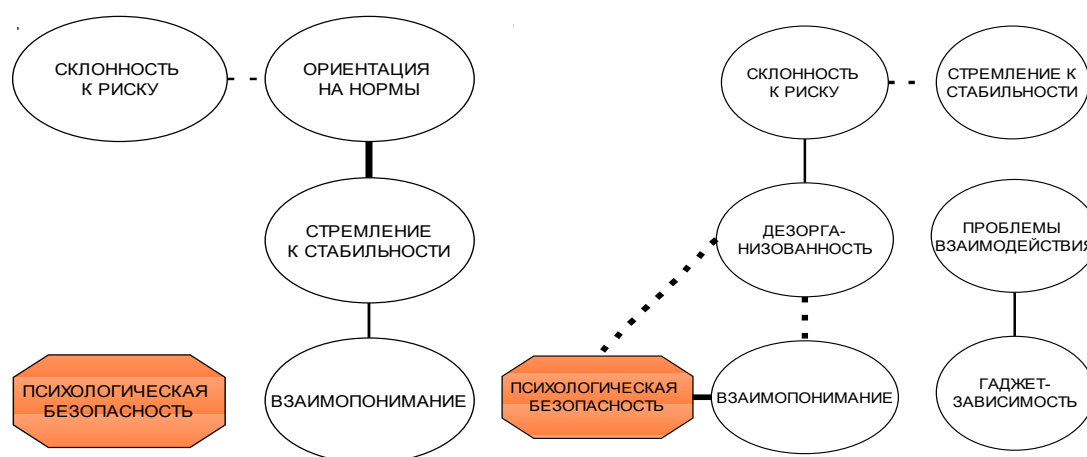
Рассмотрим специфику взаимосвязи предикторов аддиктивного поведения учащихся подросткового возраста в зависимости от степени принадлежности их к группе риска.



**Рисунок 1.** Взаимосвязь предикторов аддиктивного поведения у подростков на стадии третичной профилактики

У подростков, находящихся на стадии реабилитации, ключевая взаимосвязь представлена обратным взаимоотношением склонности к риску и ориентацией на социальные нормы ( $r=-0,49$  при  $p<0,01$ ). При этом ориентация на нормы связана со стремлением к стабильности ( $r=0,37$  при  $p<0,05$ ), а склонность к риску с гаджет-зависимостью ( $r=0,37$  при  $p<0,05$ ). Компоненты психологическая безопасность образовательной среды и взаимопонимание с родителями не образуют ни одну взаимосвязь с предикторами аддиктивного поведения (с высокой вероятностью по причине их нивелирования в рамках закрытого реабилитационного центра).

В группе детей с высокой вероятностью вовлечения в потребление наркотических средств также присутствует взаимосвязь склонности к риску с ориентацией на нормы ( $r=0,37$  при  $p<0,05$ ), и ориентации на нормы со стремлением к стабильности ( $r=0,47$  при  $p<0,01$ ), что может свидетельствовать о типологической близости данных двух групп. Вместе с тем существенным дополнением второй корреляционной плеяды является появление двух компонентов макросоциальной среды – взаимопонимания с родителями ( $r=0,40$  при  $p<0,05$ ) и психологической безопасности образовательной среды ( $r=0,38$  при  $p<0,05$ ), свидетельствующих о полноценной включенности подростков второй группы в микросоциальную среду. Корреляционную плеяду подростков, имеющих низкий риск аддиктивного поведения, отличает отсутствие компонента ориентация на социальные нормы. Появление изолированной группы «проблемы взаимодействия-гаджет зависимость» ( $r=0,38$  при  $p<0,05$ ). Склонность к риску в данной корреляционной плеяде связана с дезорганизованностью ( $r=0,36$  при  $p<0,05$ ) и стремлением к стабильности ( $r=-0,43$  при  $p<0,05$ ). Психологическая безопасность и взаимопонимание взаимосвязаны прямыми связями друг с другом ( $r=0,48$  при  $p<0,01$ ) и обратными с дезорганизованностью ( $r=-0,55$  при  $p<0,01$  и  $r=-0,47$  при  $p<0,05$  соответственно). Следовательно, понимая, что мы рассматриваем предикторы аддиктивного поведения, можно утверждать, что организованность личности может выступать важным превентивным фактором вовлечения в аддиктивное поведение, а самоорганизация личности поддерживается с одной стороны благополучием в семейной системе, а с другой стороны – психологической безопасностью образовательной среды.



**Рисунок 2.** Взаимосвязь предикторов аддиктивного поведения и психологической безопасности образовательной среды у учащихся а) слева – с высоким риском вовлечение в потребление наркотических средств, б) справа – с низким риском вовлечение в потребление наркотических средств

**Примечание:** 1 – склонность к риску; 2 – ориентация на нормы; 3 – стремление к стабильности; 4 – гаджет-зависимость; 5 – взаимопонимание; 6 – дезорганизованность; 7 – проблемы взаимодействия; 8 – психологическая безопасность образовательной среды

Компоненты системы «Склонность к риску», «Ориентация на нормативное поведение», «Стремление к стабильности» образуют структурное новообразование, характерное для подростков с наркотической зависимостью и склонных к зависимости, что может свидетельствовать о его компенсаторном характере для социально-психологической адаптации. Данное структурное новообразование у подростков, склонных к зависимости, поддерживается компонентами «Взаимопонимание со значимым близким» и «Психологическая безопасность», что позволяет сохранить системе «личность-социокультурная среда» сохранить адаптивный баланс и превентивует от изоляции, которую демонстрирует структурный примитивизм системы социокультурной адаптации подростков, находящихся на стадии третичной социализации.

**Выводы.**

Рассмотрение структурных различий системы социально-психологической адаптации подростков с разным уровнем выраженности зависимого поведения с позиции системогенеза позволило выде-

лить структурные изменения в системе адаптации, возникающие на этапе склонности к зависимости и становящиеся очевидными на этапе сформированной зависимости. При этом важно отметить, что система структурных связей на разных этапах становится все более упрощенной и примитивной, сфокусированной на внутренних диспозициях зависимых подростков и изолированной от внешних предикторов социокультурной среды, таких как взаимопонимание в семье и малой группе.

Проведенный анализ обнаруживает сходство корреляционных плеяд подростков с наркозависимостью и подростков группы риска по аддиктивному поведению, что может свидетельствовать о типологической однородности двух данных групп.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-29-02092 офи\_м.

### **Библиографический список**

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / Отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. М. : Наука, 1978. 399 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Гилемханова, Э. Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов вузов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.05 Казань, 2013, 198 с.
4. Зобин М.Л. Теоретические модели аддиктивного влечения: связь с механизмами зависимости и лечением. Обзор. Неврологический вестник, №3, 2011. С.49-58.
5. Письмо Минобрнауки России от 22.12.2015 N 07-4351 "О направлении методического комплекса для проведения социально-психологического тестирования" Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=670875#0>.
6. Щедровицкий, Г. П. Онтологические основания исследований мыслительной деятельности по решению задач и проблем. Вопросы методологии, Журнал Вопросы методологии, 1996, №3-4. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1996/3-4/v963sh20>

УДК 159.9.07

## **СТАРШЕКЛАСНИК НА ПОРОГЕ ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ: ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

**О.С. Ковальская**

к.пс.н., педагог-психолог Центра психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи «Доверие»  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье проводится анализ взаимосвязи ценностных ориентаций внутри структуры ценностей личности старшекласников, анализ взаимосвязей стратегий совладания в ситуации преодоления ими трудной жизненной ситуации.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, стратегии совладающего поведения, метод имплицитных решеток Д. Хинкла.

Не секрет, что в современном, быстро меняющемся, нестабильном мире человеку для сохранения психологического здоровья и продуктивной деятельности необходимо обладать достаточно высокими ресурсами совладания. Старшекласники в данном случае находятся в затруднительной ситуации: при сочетании недостаточной личностной зрелости и малого, в силу возраста, жизненного опыта обществу требует от них высокой жизненной активности, в частности старшекласнику необходимо принять достаточно сложное решение о профессиональном самоопределении. Высокий уровень стресса часто испытывает большинство старшекласников, что повышает значимость оказания им своевременной и эффективной психологической помощи. Данная статья является попыткой расширить представления об особенностях личности и поведения старшекласников.

В рамках исследования проблемы влияния ценностных ориентаций на совладающее поведение старшекласников нами была предпринята попытка изучить стратегии совладающего поведения и ценностные ориентации личности методом структурированного интервью. Для этого мы использовали метод имплицитных решеток Д. Хинкла (тип репертуарных решеток) [4].

Проведенная работа позволила осуществить более глубокий анализ взаимосвязи ценностных ориентаций внутри структуры ценностей личности. Задаваемая инструкция «если бы Вы изменились» позволяет исследуемому наиболее четко и ясно актуализировать в сознании значимость конкретной ценностной ориентации и на основании этого сделать выбор о ее влиянии на другие изучаемые ценностные ориентации. В сущности, исследуемый проделывает процедуру вычисления корреляционного веса ценностных ориентаций самостоятельно. Полученные с помощью такого метода данные проходят процедуру уже математического исчисления корреляционного веса и корреляционных связей показателей. В результате мы получаем самооценку структуры ценностей и применения стратегий совладающего поведения, сделанную в ситуации выбора. Таким образом, повышается внешняя валидность исследования, поскольку совладание с любой трудной жизненной ситуацией требует от человека сделать выбор (совладать с проблемой или нет, если да, то какую стратегию или стратегии использовать для этого и т.д.)

Исследование проводилось индивидуально, в нем участвовали 31 обучающиеся 10-х и 11-х классов средней общеобразовательной школы №52 города Ярославля.

Для формулировки конструктов были использованы шкалы следующих методик: методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации В.Н. Карандашева), опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), опросник способов совладания Лазаруса Р. и Фолькмана С. (в адаптации Т.Л. Крюковой), юношеская копинг шкала Фрайденберг Э. и Льюиса Р. (в адаптации Т.Л. Крюковой) [1], [2], [3].

Для статистической обработки данных, полученных в результате исследования использовались методы первичной описательной статистики и методы корреляционного анализа (вычисление корреляционной связи, корреляционного веса и корреляционных отношений). При обработке эмпирических данных применялись программы «STATISTICA 6.0.».

Исследование показало, что развитие своей личности в раннем юношеском возрасте представляется осуществлять с помощью установления и расширения социальных контактов ( $r=0,55$ ,  $p<0,01$ ), реализации своих творческих возможностей, повышения разнообразия жизни ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ) и наличия возможности самостоятельно мыслить, действовать, сохранять неповторимость своей личности ( $r=0,50$ ,  $p<0,01$ ). Данные, полученные в результате корреляционного анализа, демонстрируют, что именно актуализация субъектных качеств личности является необходимым условием для развития личностной зрелости.

Анализируя концептуальную организацию системы ценностей усредненного представителя выборки можно сказать, что большинство его ценностных ориентаций находится в конфликтных отношениях. Старшеклассник одновременно отрицает как важность равенства всех людей, социальной справедливости и терпимости (ЦО «универсализм»  $X_n=-0,51$ ,  $X_c=-0,17$ , ранг восьмой), так и важность контроля над другими, власти, авторитета, богатства (ЦО «власть»  $X_n=-0,52$ ,  $X_c=-0,49$ , ранг девятый). По сути, отрицая обе ценности, старшеклассники оказываются без определенной позиции по отношению к социальному статусу. Интересно, что корреляционный анализ исследования позволяет интерпретировать отрицание значимости ценностной ориентации «власть» как реакцию на социальные ограничения мира взрослых. В сознании старшеклассников социальный статус приводит к повышению материального благополучия ( $r=0,51$ ,  $p<0,01$ ). Но в то же время снижает разнообразие жизни, проявление своих творческих возможностей ( $r=-0,41$ ,  $p<0,05$ ), снижает значимость духовных потребностей ( $r=-0,67$ ,  $p<0,001$ ) и морально-нравственных принципов ( $r=-0,48$ ,  $p<0,01$ ), а также способствует снижению удовлетворения от взаимодействия с другими людьми ( $r=-0,59$ ,  $p<0,001$ ). Учитывая высокую значимость данных ценностных ориентаций для представителей раннего юношеского возраста, представляется закономерным отрицание значимости социального статуса, получаемого такой ценой.

Были обнаружены, на наш взгляд, важные особенности совладающего поведения в ситуации выбора, которые проясняют причину его неэффективности.

Индивидуальный профиль совладания наиболее сильно изменяется оттого, что выбирает человек: проблемно-ориентированные или эмоционально-ориентированные стратегии.

Анализ результатов структурированного интервью свидетельствует о высокой значимости для старшеклассников проблемно-ориентированного совладающего поведения (корреляционный вес «планирую решение проблемы» = 4,78, первый рейтинг). Однако заметим, что содержательно данная стратегия предполагает использование различных вариантов уже имеющихся в личном опыте способов совладания. Анализ проблемы, ее причин и новых способов решения имеет средний рейтинг в общей корреляционной структуре ценностных ориентаций и стратегий совладающего поведения. Можно предположить, что недостаточный анализ эффективности своего поведения в трудных жизненных ситуациях приводит к «застреванию» старшеклассников в рамках имеющихся стратегий и тормозит расширение опыта.

Эмоционально-ориентированный способ совладания в старшем школьном возрасте больше характеризуется не столько поиском социальной поддержки (двадцать второй рейтинг корреляционного веса) и развитием себя (четырнадцатый рейтинг корреляционного веса), сколько простым отреагированием, снятием напряжения, избеганием решения проблемы (рейтинги: третий, четвертый, шестой, седьмой). В то время как общение с близкими людьми, друзьями, несомненно, играет положительную роль в совладании с трудностями.

Проиллюстрируем это примерами корреляционных связей стратегий совладания. Социальная поддержка человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации позволяет предотвратить использование с одной стороны избегающего фантазирования и деструктивного для личности поведения, связанного с потреблением алкоголя и наркотических веществ ( $r=-0,44$ ,  $p<0,05$ ) а, с другой стороны, снижает вероятность эмоциональных срывов ( $r=-0,44$ ,  $p<0,05$ ) и замыкания в себе ( $r=-0,43$ ,  $p<0,05$ ). Также данная стратегия способствует оптимистическому настрою ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ), вере в свои силы и желанию бороться за свои интересы ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ).

Не удивительным оказались результаты исследования, указывающие на негативную роль избегающих стратегий как на совладание с трудными жизненными ситуациями, так и на ценностные ориентации, осмысленность жизни. Чем больше старшеклассник стремится скрыться от проблемы, избежать ее решения и переживания трудности в своей жизни, тем более низким уровнем осмысленности жизни он(а) обладает (все шкалы смысложизненных ориентаций  $r$  от  $-0,14$  до  $-0,20$ ,  $p$  от  $0,01$  до  $0,001$ ). Избегание приводит: к снижению частоты применения проблемно-ориентированных стратегий ( $r=-0,71$ ,  $p<0,001$ ), к обеднению опыта и стагнации ( $r=-0,43$ ,  $p<0,05$ ), уменьшению стремления к высоким достижениям ( $r=-0,47$ ,  $p<0,01$ ) и, как было изложено ранее, обедняет общение с близкими и друзьями ( $r=-0,44$ ,  $p<0,05$ ).

Важным, для совладания с трудной жизненной ситуацией в старшем школьном возрасте является оптимистический настрой. Многие авторы подчеркивают особую важность оптимизма, как качества личности, для поддержания ее психологического здоровья. Данное исследование подтверждают, что наличие позитивного настроения в проблемной, трудной ситуации способствует расширению репертуара стратегий, что повышает вероятность успеха совладания (практически все стратегии совладания связаны со стратегией «позитивный фокус»). В то же время есть одна отрицательная корреляционная связь данной стратегии («позитивный фокус» и «разрядка»  $r=-0,13$ ,  $p<0,05$ ).

Вероятно, можно сказать, что оптимистический настрой предотвращает эмоциональные срывы юношей и девушек на окружающих, что, в свою очередь способствует поддержанию благоприятных отношений с ними и укрепляет социальную поддержку как эффективный ресурс совладания. Тем не менее, оптимистичный настрой больше способствует продуктивным стратегиям совладающего поведения, в то время как с непродуктивными способами совладания данная стратегия имеет отрицательные корреляционные связи. Приведем наиболее значимые из них: «замыкаюсь в себе» ( $r=-0,51$ ,  $p<0,01$ ), «отказываюсь от каких-либо действий по разрешению проблемы» ( $r=-0,72$ ,  $p<0,001$ ), «срываюсь на окружающих» ( $r=-0,65$ ,  $p<0,001$ ), «не показываю своих чувств» ( $r=-0,41$ ,  $p<0,05$ ).

Наиболее редко старшеклассники в трудной жизненной ситуации прибегают к профессиональной помощи, будь то квалифицированный специалист в нужном деле или психолог, а также они редко организуют совместную деятельность для решения своих проблемы. Мы полагаем, что причина неоправданного исключения данных продуктивных стратегий, основанных на социальной поддержке, кроется в недостаточном развитии саморегуляции. Старшеклассникам еще очень трудно найти баланс между своими возможностями и ресурсами социума. Неумение распределить границы ответственности приводит к крайностям: взваливание всего на себя или полный отказ от каких-либо действий. Корреляционный анализ подтверждает это предположение: «решение проблемы» и «обсуждение своей проблемы с квалифицированным профессионалом» ( $r=-0,59$ ,  $p<0,001$ ), а также «организация совместной деятельности...» ( $r=-0,55$ ,  $p<0,01$ ); «решение проблемы» и «несовладание» ( $r=-0,22$ ,  $p<0,001$ ).

Данные проведенного исследования дополняют представления о особенностях личности старшеклассников и их совладании с трудными жизненными ситуациями как механизме психологической адаптации.

Подробное описание взаимосвязей ценностных ориентаций и совладающего поведения старшеклассников может быть полезным для оказания им психологической помощи.

### Библиографический список

1. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности [Текст] : концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

2. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы [Текст] / Т.Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 62 с.
3. Сенин, И.Г. Опросник терминальных ценностей (подростковый вариант) [Текст] : Руководство / И.Г. Сенин. – Ярославль : Психодиагностика, 2001. – 13 с.
4. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности [Текст] : Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер / общ. ред. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

УДК 301.162

## ОРГАНИЗАЦИЯ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ДОО

**А.А. Королева**

педагог – психолог Детского сада № 3  
Россия, Ярославль

**Е.В. Сафарова**

педагог – психолог Детского сада № 77  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматривается медиация как альтернативный способ урегулирования конфликтных ситуаций в условиях современного образовательного пространства. Обоснована деятельность инновационной площадки, направленной на организацию службы медиации в ДОО.

**Ключевые слова:** медиация, конфликт, образовательная среда, инновационная деятельность.

Современное общество остро нуждается в способности граждан конструктивно взаимодействовать. Для этого необходимо развивать социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социального партнерства. Образовательное пространство – это место не только осуществления учебного процесса, но и группового взаимодействия совершенно разных людей, различающихся по национальному, культурному и материальному уровню, объединенных в одном пространстве и участвующих в различных видах деятельности (учебной, воспитательной, управленческой и т.д.). В ходе этого взаимодействия возникает большое количество конфликтных ситуаций, в основе которых лежит непонимание, возникающее между участниками образовательных отношений. Проследив состояние системы, нами были определены следующие причины, провоцирующие спорные ситуации и конфликты между участниками образовательного процесса:

Причины непонимания между родителями и педагогами по мнению педагогов ДОО: родители идеализируют своего ребенка, не могут объективно оценить его уровень развития, не хотят видеть недостатки; родители равнодушны к своим детям и детскому саду; родители перекладывают ответственность за воспитание и обучение на детский сад; низкий культурный и педагогический уровень родителей. Причины непонимания между родителями и педагогами по мнению родителей воспитанников ДОО: невнимание к детям со стороны воспитателя; недостаточная осведомленность родителя о работе с детьми; директивная позиция воспитателя; акцентирование внимания только на отрицательных моментах. Таким образом, очевидно, что детский сад, как и любая педагогическая среда, конфликтногенна. Административные, межличностные конфликты возникают, время от времени в коллективе: среди педагогов, между администрацией и подчиненными, между родителями воспитанников и педагогами, администрацией. Детский коллектив в процессе общения также подвержен конфликтам. По данным нашего исследования, 97% руководителей ДОО отмечают трудности решения конфликтных ситуаций. Во избежание подобных ситуаций в условиях организации, нам представляется необходимым постоянное совершенствование системы управленческих отношений, создание и поддержка в коллективе здоровой социально-психологической атмосферы, способствующей слаженной работе, раскрытию интеллектуального и нравственного потенциала каждой личности, удовлетворенности совместным трудом.

Анализ современных технологий урегулирования конфликтов, позволил нам сделать вывод о том что, организация целостной профилактической системы, действие которой направлено на содействие профилактике и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций, более эффективна при функционировании службы медиации в ДОО. Развитие служб медиации в ДОУ является важнейшей *социальной инновацией*, которая становится одной из приоритетных задач в области современного обра-

зования. Медиация по своей основной идее имеет архаичное происхождение. Необходимостью для привлечения третьей нейтральной стороны для разрешения конфликтов являлось, прежде всего, желание выжить (отдельных людей или группы, в частности, первобытных племен). Первыми, кто стал применять данные методы примирения, были жрецы и вожди, которые таким образом останавливали убийства и насилие, угрожающие самому племени. Довольно активно медиация применялась при разрешении международных споров. Называлось это по-разному: «посредничество», «ходатайство», «предложение добрых услуг». Данная процедура стала самостоятельной лишь с середины 70-х гг. XX века в США. Основоположники Роджер Фишер и Уильям Ури, профессора Гарвардской школы права.

Медиация как прогрессивное направление мирных стратегий разрешения конфликта стала зарождаться в современной России только после распада Советского Союза, с середины 90-х гг., когда зарубежные медиаторы стали делиться своими наработками, опытом нескольких десятилетий применения медиации в США и Европе, проводить обучение специалистов. В современном мире медиация широко и успешно применяется в странах с высокой правовой культурой и развитым гражданским обществом. Согласно общемировой статистике порядка 80 - 90% случаев применения процедуры медиации завершается достижением медиативного соглашения и более 85% медиативных соглашений исполняются сторонами добровольно. Медиация альтернативна любому директивному способу разрешения споров, когда спорящие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу. Процедура медиации является не только эффективным инструментом разрешения споров и конфликтных ситуаций, но и их предупреждения и профилактики. Процедура медиации предполагает ряд этапов: подготовительный - сбор информации о ситуации, согласие сторон на процедуру медиации, возбуждение процедуры, назначение посредника, подготовка к процедуре; вступительное слово медиатора – введение в процесс медиации; презентация сторон - представление сторонам, в чем суть их спора, разногласий; дискуссия - по выработке тем для переговоров; кокус – индивидуальная работа медиатора с каждой из сторон; дискуссия - по выработке предложений для урегулирования конфликта; подготовка проекта – заключение соглашения и его подписание; выход из медиации – завершение медиации (или медиационной сессии).

Учитывая особую эффективность медиации как альтернативного способа урегулирования конфликтов на базе ДОО г. Ярославля, включающих в себя МДОО детские сады № 3, 16,77,101, 228, в 2017 году была организована инновационная площадка «Организация службы медиации в ДОО». Творческая группа ставит перед собой цель организовать службу медиации в ДОО как условие эффективного разрешения конфликтных ситуаций, возникающих между участниками образовательных отношений. В рамках проекта за 2017 - 2018 учебный год были решены следующие задачи: выявлены внутриорганизационные и субъективные условия конфликтов в ДОО; подробно проанализированы существующие модели организации служб медиации; разработан пакет нормативно-правовых документов и рабочих материалов для функционирования службы медиации в ДОО; повышена компетентность педагогов в вопросах применения медиативных подходов в педагогической деятельности; создан и апробирован алгоритм организации службы медиации в ДОО.

В настоящее время участники проекта ставят перед собой следующие задачи: создание и апробирование модели службы медиации на базе ДОО; информирование участников образовательных отношений о действующей службе медиации в ДОО (семинары-практикумы с педагогами и родителями, информационно-методическое обеспечение и т.д.); трансляция инновационного опыта в образовательной среде. На наш взгляд, основным преимуществом службы медиации в ДОО является возможность выработать альтернативные способы урегулирования конфликтов. При этом, руководствуясь принципом добровольности, конфиденциальности, равноправия сторон и независимости и беспристрастности медиатора, как посредника. Основываясь на этом, нам представляется эффективным внедрение и дальнейшее развитие служб медиации в ДОО, позволяющее решить наиболее актуальные задачи в системе современного образования.

### **Библиографический список**

1. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2000, 215с.
2. Лейси Хода. Как разрешить конфликт на рабочем месте. Пер. с англ. М: НРРО, 2004, 208 с.
3. Маврин О.В. Технологии урегулирования конфликтов (медиация, как эффективный метод разрешения конфликтов): учебное пособие/О.В. Маврин. – Казань: изд-во Казань. Ун –та, 2014. 96 С.
4. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей: метод. пособие для воспитателей ДОУ/Н.В.Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.



5. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Практическое пособие. – 3-изд., испр. и доп. – М.:АРКТИ, 2006. – 80 С.

УДК 178.8

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЗАВИСИМЫМ, СТРАДАЮЩИМ ЗАВИСИМОСТЬЮ, В ТОМ ЧИСЛЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ ГРАЖДАНАМ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРИНЦИПОВ КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТА**

**И.П. Кутянова**

к.п.н., доцент кафедры общей, социальной и клинической психологии РГСУ  
Россия, Москва

**Аннотация:** В статье раскрываются основные механизмы и методы индивидуального подхода в реабилитации лиц, имеющих разные формы зависимостей, в том числе, несовершеннолетних: основные характеристики, которые необходимо учитывать при составлении индивидуального плана реабилитации и ресоциализации лиц, страдающих аддиктивными расстройствами. Описаны основные цели и задачи кейс-менеджмента на всех этапах реабилитации и ресоциализации.

**Ключевые слова:** зависимость от наркотиков, индивидуальные программы реабилитации, кейс-менеджмент.

Подход организации помощи зависимым, страдающим зависимостью, в том числе несовершеннолетним гражданам, основанный на принципах кейс-менеджмента, учитывает, что на разных стадиях выздоровления от зависимости помощь и вмешательство специалистов должно быть разным. Для реализации данного подхода необходимо выстраивать систему межведомственного взаимодействия, которая позволяет объединять и усиливать ресурсы разных организаций, предоставляя клиенту возможность выбора программы сообразно его проблемам, культурным предпочтениям, религиозной принадлежности и другим значимым факторам. Применительно к использованию принципов кейс-менеджмента в условиях Российской Федерации необходимо включить все субъекты профилактики.

Существует несколько официальных определений кейс-менеджмента. Приведем некоторые из них. Кейс-менеджмент – это планирование и координация медицинских и социальных услуг, которые подбираются под индивидуальные потребности конкретного клиента " [12].

Кейс-менеджмент - это метод, направленный на обеспечение граждан группы риска координированной и эффективной помощью, в которой они нуждаются [16].

Кейс-менеджмент представляет собой набор социальных услуг, которые помогают клиентам получить доступ к ресурсам, необходимым им для восстановления после прекращения злоупотребления психоактивными веществами. Функции, которые включает в себя кейс-менеджмент: 1. Оценка текущей ситуации клиента, дефицитов в разных сферах его жизни. 2. Планирование необходимых мероприятий для решения комплекса проблем клиента. 3. Организация межведомственного взаимодействия для организации комплексной работы с клиентом. 4. Мониторинг эффективности производимых действий. 5. Информационное сопровождение клиентов, разъяснение этапов индивидуальной программы.

Все эти характеристики должны адаптироваться и соответствовать особым потребностям конкретного клиента. Ресурсы, необходимые для решения комплекса проблем, могут быть внешними (например, потребность в жилье, образовании) или внутренние (например, развитие полезных жизненных навыков).

Направления работы в кейс-менеджменте [15]: 1. Установление и поддержание отношений с государственными и негосударственными учреждениями, другими специалистами с целью обеспечения направлений деятельности, определения пробелов услуг, расширения ресурсов сообщества, и оказания помощи. 2. Постоянная оценка имеющихся ресурсов для определения их эффективности в решении проблем конкретного клиента. 3. Дифференцирование ситуаций, в которых клиенту будет более уместно самому обратиться за ресурсом и ситуаций, когда ему необходима помощь консультанта. 4. Организация направления к другим специалистам, в другие учреждения, общественные программы для решения проблем клиентов. 5. Четкое разъяснение необходимости направления в те или иные учреждения с целью увеличения понимания клиента вероятности дальнейших конструктивных действий с его стороны. 6. Обмен соответствующей информацией с учреждениями или профессионалами, к которым направляется

клиент, с соблюдением принципа конфиденциальности. 7. Оценка итогов направления, услуг по координации, реализации плана лечения. 8. Создание реалистичного плана восстановления клиентом с участием значимых других. 9. Координация лечебных мероприятий и услуг, предоставляемых клиенту другими организациями. 10. Оценка эффективности мероприятий, планирование изменений в случае необходимости. 11. Понимание терминологии, процедуры и роли других дисциплин, связанных с расстройствами, вызванными употреблением психоактивных веществ и алкоголя.

Кейс-менеджеры должны взаимодействовать со многими системами, в том числе, государственными учреждениями, семей, правовой системой. Кейс-менеджер в связи с этим может выполнять функцию посредника между клиентом и организацией.

Все подходы к кейс-менеджменту базируются на различных сообществах, интегрируя формальные и неформальные ресурсы, такие как семья, друзья, группы самопомощи, религиозные общины.

В некоторых случаях необходимо прямое вмешательство, в других случаях, кейс менеджер предпринимает меры, чтобы внешнее вмешательство произошло только в случае необходимости. Таким образом, кейс-менеджер закладывает фундамент для следующего этапа лечения и реабилитации.

Таким образом, кейс-менеджмент является стратегией, позволяющей обеспечить индивидуальный подход к лицам, имеющим комплексные проблемы, а также обеспечить формирование системной помощи, преодолевая системные барьеры оказания помощи лицам, имеющим химические аддикции. Положительный опыт применения принципов кейс-менеджмента в странах Европы и США лег в основу работы АНО «Центр программ профилактики и социальной реабилитации», который реализует разработку индивидуальных программ, основываясь на комплексе проблем, которые необходимо решить клиенту, имеющему химические аддикции. Принципы кейс-менеджмента применяются также в работе других НКО, которые оказывают помощь социально незащищенным группам населения. К ним относятся Некоммерческое партнерство «Национальная Ассоциация реабилитационных центров» и др. [9] Предлагаемый подход позволяет решать комплексные социальные и медицинские проблемы. К основным этапам составления индивидуальных программ реабилитации лиц, имеющих различные формы зависимости, с применением принципов кейс-менеджмента, можно отнести следующие: 1. Диагностика, выделение проблемных зон и ресурсов зависимого человека. 2. Составление индивидуального плана реабилитации и развития, при участии специалистов мультипрофессиональной бригады (психолога, специалиста по социальной работе, при необходимости - психиатра-нарколога). 3. Составление плана по работе с семьей, родственниками. 4. Обсуждение плана реабилитации и ресоциализации с клиентом. 5. Реализация индивидуального плана реабилитации и постреабилитационного развития. 6. Регулярный (не менее одного раза в месяц) контроль и корректировка индивидуального плана реабилитации.

Практический опыт составления индивидуальных программ реабилитации уже имеется, - АНО «Центр программ профилактики и социальной реабилитации» успешно организуются индивидуальные программы комплексной реабилитации и ресоциализации.

За август и сентябрь 2017-2018 года консультационную помощь получили 554 обратившихся. Было зарегистрировано 865 звонков, в том числе на телефон горячей линии, из них 60% были непосредственно связаны с решением вопросов по организации реабилитации и постреабилитации зависимых от наркотиков и алкоголя.

За помощью обращались разные категории зависимых людей, вместе с тем, преобладает запрос на реабилитацию лиц со смешанными формами зависимости (наркотической и алкогольной) (63%), несовершеннолетних граждан, зависимых от синтетических наркотиков (27%).

Исследования эффективности применения кейс-менеджмента специалистами США и Европы показали, что применение принципов, основанных на кейс-менеджменте способствует улучшению результатов работы, которые выражаются в увеличении числа лиц, вышедших в устойчивую ремиссию, особенно среди наиболее проблемных клиентов [11,14]. Исследования показали, что применение кейс-менеджмента способствовало увеличению числа зависимых, вовлеченных в процесс лечения, улучшению доступа к медицинским и социальным услугам, обеспечению непрерывности сопровождения [15].

Дальнейшее развитие направления индивидуальных программ реабилитации граждан групп риска, в том числе, несовершеннолетних, возможно при создании комплексной системы реабилитации и ресоциализации зависимых людей, выстраивании эффективного государственно-общественного партнерства, расширения реабилитационной базы, в том числе для сложных категорий зависимых: женщин с детьми; несовершеннолетних потребителей ПАВ; зависимых, не имеющих определенного места жительства; зависимых с сопутствующими психическими расстройствами.

Вместе с тем, необходима дальнейшая научно-исследовательская проработка темы индивидуального комплексного подхода в реабилитации и ресоциализации зависимых людей с использованием принципов кейс-менеджмента, применительно к условиям Российской Федерации.

### **Библиографический список**

1. Анисимова О.П. Применение технологий кейс-менеджмента в социальном сопровождении несовершеннолетних нарушителей // Вузовская наука – Северокавказскому региону: Мат. XI науч.-техн. конф. Т. 2. Общественные науки. Ставрополь, 2007.
2. Вайсов С.Б. Наркотическая и алкогольная зависимость. Практическое руководство по реабилитации детей и подростков, СПб, 2008, 54-60 с.
3. Валентик Ю.В. Реабилитация в наркологии. М, 2001. 48 с.
4. Вешнева С.А., Бисалиев Р.В. Современные модели реабилитации наркозависимых // Наркология. 2008. №1. С. 55-62.
5. Власовских Р.В., Гаспер И.Б., Давлетов Л.А., Копоров С.Г., Агибалова Т.В., Вальчук Д.С. Оценка эффективности программы реабилитации зависимых от психоактивных веществ в амбулаторном реабилитационном отделении наркологического диспансера // Вопросы наркологии. 2013. №. 3. С. 60 - 69.
6. Дудко Т.Н. Организационно-методические аспекты реабилитации наркологических больных в Российской Федерации/ Т.Н. Дудко, В.Е. Пелипас, М.Г. Цетлин, Л.Н. Рыбакова// Современные проблемы наркологии. Сб.науч.тр./Под ред.чл-корр.РАМН Н.Н. Иванца. Москва, 2005. С.236-256.
7. Зобнев В.М. Опыт деятельности психотерапевтического сообщества больных алкоголизмом и членов их семей (в условиях летнего загородного оздоровительного лагеря).// В сб.: Актуальные проблемы алкоголизма. М., 1986, с.68-71.
8. Кулаков С.А., Вайсов С.Б., Руководство по реабилитации наркозависимых, Санкт-Петербург, 2006. 112-156 с.
9. Кутянова И.П. Методы разработки индивидуальных программ реабилитации и ресоциализации зависимых от наркотиков. // Современная социальная психология. Теоретические подходы и прикладные исследования. М., 2013. №4. С. 44-53.
10. Мудрик А.В. Социализация человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
11. Gossop M, Marsden J, Stewart D, Kidd T. The National Treatment Outcome Research Study (NTORS): 4–5 year follow-up results. *Addiction*. 2003;98 (3):291–303.
12. Siegal, H.A.; Rapp, R.C.; Kelliher, C.W.; Fisher, J.H.; Wagner, J.H.; and Cole, P.A. The strengths perspective of case management: A promising inpatient substance abuse treatment enhancement. *Journal of Psychoactive Drugs*. 1995;27(1):67–72.
13. Siegal, H.A.; Rapp, R.C.; Li, L.; Saha, P.; and Kirk, K. The role of case management in retaining clients in substance abuse treatment: An exploratory analysis. *Journal of Drug Issues*. 1997;27(4):821–831.
14. Simpson DD, Joe GW, Fletcher BW, Hubbard RL, Anglin MD. A national evaluation of treatment outcomes for cocaine dependence. *Archives of General Psychiatry*. 1999;56 (6):507–14.
15. Sindelar JL, Jofre-Bonet M, French MT, McLellan AT. Cost-effectiveness analysis of addiction treatment: paradoxes of multiple outcomes. *Drug and Alcohol Dependency*. 2004;73 (1):41–50.
16. Sullivan, W.P.; Wolk, J.L.; and Hartmann, D.J. Case management in alcohol and drug treatment: Improving client outcomes. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Service*. 1992; 73:195-201.

УДК 159.99

### **СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН**

**П.Н. Лысюченко**  
медицинский психолог Тутаевской ЦРБ  
Россия, Ярославль

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности и вопросы оказания консультативной психологической помощи беременным женщинам.

**Ключевые слова:** психология, психологическое консультирование, беременность.

На сегодняшний день беременная женщина окружена вниманием медиков, ставящих своей целью физическое здоровье ребенка и сохранение здоровья матери. В то же время, в период внутриутробного развития закладываются основы не только физического, но и психического здоровья ребенка, а так же происходят изменения как в физической, так и в эмоциональной сфере будущей мамы. У семьи, ожидающей ребенка, меняется социальная ситуация, могут обостряться скрытые конфликты в супружеской паре и их ближайшем окружении. Сравнительно недавно в женских консультациях в России стали появляться медицинские психологи. Поддержка беременной женщины должна стать двусторонней - обеспечение безопасности матери и ребенка, осуществляемая врачом гинекологом и другими специалистами, и психологическая поддержка и помощь женщине и ее семье в этот период. Беременность необходимо рассматривать комплексно, как особое целостное психофизиологическое состояние.

Многие исследования, в том числе проведенные Н. В. Боровиковой, показали, что в период вынашивания ребенка у женщин возникают проблемы, корни которых часто скрываются на бессознательном уровне.

Принятие себя в новом состоянии беременности. Эта проблема связана с естественным изменением восприятия себя как на телесном, физиологическом, так и на психологическом уровне. Проведенные психодиагностические исследования показали, что в период беременности происходят переоценка ценностей и смысложизненных приоритетов, переориентация в плане выполняемых социальных ролей и взаимоотношений с другими людьми.

Принятие новой жизни — ребенка в себе. Восприятие себя в новом образе, статусе и роли осложняется для беременной женщины постоянно существующим в этот период ощущением ребенка внутри себя. Появление тревоги за жизнеспособность еще не рожденного ребенка, за успешность будущего материнства в определенной степени создает ситуацию отвержения, а иногда и агрессии по отношению к зарождающейся новой жизни в собственной утробе.

Принятие окружающего мира в состоянии беременности. Исследования мотивационной сферы, особенностей межличностных отношений в период беременности показывают своеобразную эгоцентрическую ориентацию женщины. Источники эмоционально значимых переживаний, поступающих извне, сужаются. Прослеживается явное изменение конструкта «Я и окружающий мир». Женщины в соответствии с новым восприятием действительности склонны наделять даже привычное свое окружение (отца будущего ребенка, родителей, референтную группу и т. п.) новыми качественными характеристиками на фоне повышенной требовательности и притязаний по отношению к другим. В некоторых случаях возникает недоверие к окружающим людям, которое провоцирует ощущение покинутости и одиночества. [3, 188].

Во время беременности могут актуализироваться старые, еще детские травмы. Иногда просыпаются давние обиды, обостряются отношения с собственной матерью. Временами снятся сны о детстве, в которых снова звучат давно неактуальные конфликты.

Женщина становится более чуткой, ранимой, иногда капризной, непредсказуемой, раздражительной. Близким надо уметь спокойно принимать подобные эмоциональные перепады, не включаясь в выяснения отношений, не пытаясь воспитывать и стыдить.

Очень напряженно переживается беременность, приносящая женщине переживания несвободы. Стресс усиливается, когда она думает о том, что ее независимость навсегда закончилась, что теперь она уже никогда не сможет принимать решения, считаясь только с собой [4].

Все перечисленные факторы показывают, что в период беременности женщина может нуждаться в своевременной психологической помощи. Важность этой помощи обуславливается еще и тем, что неблагоприятный психоэмоциональный фон протекания беременности, все переживания и страхи женщины в этот период отрицательно сказываются на развитии ребенка.

Важно заметить, что вопросы принятия женщиной своей беременности, ее отношение к себе и будущему ребенку, а также к окружающим изучены еще недостаточно, хотя без этого невозможно говорить о полноценном существовании как самой матери, так и ее ребенка.

Психологическое консультирование беременных женщин может быть направлено на актуализацию и осознание ими радости материнства, собственной женственности, несомненно необходимо безусловное принятие ценности жизни и родительства как блага.

С психологической точки зрения работа в период беременности должна быть сфокусирована на следующих моментах: ознакомление с физиологическими аспектами протекания беременности и связанными с ними изменениями в данный период; предоставление будущей матери информации о возможных эмоциональных и поведенческих особенностях, характерных для женщин, в период вынашивания ребенка; прояснение актуальных желаний и ожиданий в отношении своей жизни и жизни будущего

ребенка; рассмотрение ситуаций, складывающихся при взаимодействии с близкими значимыми людьми (обязательна проработка диадических отношений “Я и моя мама” как материал для построения собственного жизненного сценария и “Я и отец будущего ребенка”); помощь в осознании своих чувств и внутриличностных конфликтов (возвращение к состоянию Я-ребенок как источнику материнской интуиции; научение заботе о себе); работа с фобиями (собираем “коллекцию материнских страшилок”); телесно и личностно-направленное проигрывание ситуаций собственных родов и родов своего ребенка (психокоррекционная работа с ложными установками, диагностика психологического протекания беременности); отработка умения принимать решения (написание открытого письма акушеру-гинекологу с вербализацией ожиданий в отношении медикаментозного ведения родов, присутствия отца будущего ребенка, первых минут общения с малышом, грудного вскармливания и т. п.); соотнесение своего материнского начала с представлениями и знаниями о себе, своей личности, принимаемыми социальными ролями, имиджем для последующей ассимиляции этих представлений в результаты предыдущего опыта (психокоррекционная работа по преобразованию статуса “женщина-дочь” в статус – “женщина-мать”); нахождение творческих способов адаптации к состоянию беременности и принятие ответственности за их реализацию (психологическими составляющими творческого развития содержательной стороны Я являются саморефлексия, духовность, социальная зрелость потребностей) [1].

Как показывает опыт, для успешного ведения беременности требуется не только медицинское обследование, но в равной мере – психологическое.

Психологическая работа должна прицельно охватывать социум, семью, биографию, наследуемые признаки, определяющие формирование требуемого, развивающего и созидющего Я будущей матери. При проведении психокоррекционной работы, необходимо опираться на психолого-акмеологические резервы, способствующие продуктивному развитию Я беременной женщины (природные задатки и наработанные самой женщиной способности; потенции, присущие родовой основе, и опыт индивидуального развития конкретной женщины).

Психологическая помощь женщинам, собирающимся стать матерями, может быть оказана поэтапно: до принятия решения иметь ребенка, во время беременности и после родов.

Сегодня практический психолог, работающий с беременными женщинами, имеет в своем распоряжении ряд валидизированных диагностических методик (Г.Г.Филиппова, В.И.Брутман, Е.И.Исенина, Е.И.Захарова, И.В. Добряков). Что до консультативной, психокоррекционной и психотерапевтической практики, психологи применяют самые разнообразные техники групповой, телесноориентированной, семейной, игровой, арт-терапии, психодрамы, психосинтеза, аутоотренинга, транзактного анализа и другие известные им методики, руководствуясь скорее принципом эклектизма.

В руках грамотного психолога интеграция методик дает возможность работы с различными аспектами материнской сферы [2].

Безусловно, структура и методологический аппарат психологического консультирования женщин в период беременности разработана недостаточно, и работа в этой области необходима. Системный подход к физическому и психологическому состоянию женщины позволит в большей мере прогнозировать благоприятное родоразрешение и последующее родительство. Практика показывает, что своевременно оказанная помощь специалиста помогает женщине и ее ближайшему окружению благополучно перестроиться, адаптироваться к беременности и будущему материнству.

### **Библиографический список**

1. Боровикова Н. В., Посохова С. Т. Психологическая помощь беременным // Русский медицинский сервер <http://www.rusmedserv.com/psychpregn/Pswork.htm> /
2. О применении экзистенциального гуманистического подхода в психологическом консультировании беременных женщин и молодых родителей. Ланцбург М.Е. Электронное периодическое издание «Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы» 1/2010
3. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под редакцией М. К. Тутушкиной / Санкт-Петербург, Издательство «Дидактика Плюс», 2007
4. Титаренко Т. М. Испытание Кризисом: Одиссея Преодоления. – Изд. 2-Е, Испр. – М.: «Когито-Центр», 2010 – 304 С.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ФОКУСЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ КАРЬЕРНОМ РОСТЕ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

**Н.В. Марьясова**

к.п.с.н., доцент, психолог МЦБС  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** О подходах организации консультационных услуг в области моделирования библиотечной карьеры: индивидуальное консультирование с последовательной проработкой отдельных вариантов карьеры; различные формы самооценки проблем сотрудника; метод перспективной профессиональной поддержки, сочетающий в себе глубину индивидуального консультирования с экономическими преимуществами групповой оценки библиотечных сотрудников.

**Ключевые слова:** библиотека, карьера, профессия, помощь, исследования, конкурентоспособность, планирование, информирование, судьба, молодёжь.

Теория и практика современного библиотековедения свидетельствуют о том, что структуры, допустившие дефицит компетентных молодых сотрудников, теряют престиж и перспективу. Библиотекам необходимо найти оптимальные пути решения данной проблемы. Ими могут быть выработка стратегии управления профессиональной карьерой молодых специалистов, придание целевого характера профессиональному обучению, стартовая материальная поддержка, формирование позитивного образа профессии библиотекаря.

На наш взгляд, только постоянная заинтересованность руководства библиотеки в развитии своего персонала, прежде всего, изначально мотивированного и потенциально эффективного, могут стать залогом успешности библиотеки в международном профессиональном сообществе. В нашем социуме на этапе включения в трудовую деятельность причиной неудач молодых сотрудников библиотеки, может быть, неуверенность в выбранной профессии. Они, как правило, добросовестно выполняют свои обязанности, но вносят в работу слишком мало инициативы и творчества. Действенную помощь в этих ситуациях могут оказать психологические службы. Программами поддержки на этапе включения в трудовую деятельность должны стать предварительное реалистичное информирование о работе, обязательное своевременное и качественное введение в должность, поручение оптимальных по трудности для данного сотрудника заданий с делегированием ответственности за них и при успешном выполнении этих заданий поощрение этого сотрудника перед коллегами.

В XXI веке роль молодёжи в жизни общества становится всё более значимой, – об этом свидетельствуют социологические исследования и прогнозы последних лет. Наступает время, когда на первый план выходят молодые профессионалы с их креативным, динамичным, современным мышлением. Инвестиции в кадровые ресурсы и, в первую очередь, в молодых, становятся долгосрочным вложением в конкурентоспособность библиотечных учреждений.

Судьбу библиотеки определяет сегодня хорошо обученный, правильно организованный, мотивированный на саморазвитие и развитие своей профессиональной карьеры персонал, который хочет и может работать независимо от социально-политического положения в стране, недостатка финансирования и невысокого, в сравнении с другими, рейтинга нашей профессии.

Известно, что каждый человек стремится к достижению своих целей в жизни. Немаловажными из них являются работа и карьерный рост, потребность в реализации своих возможностей, достойный заработок, способность обеспечить качественный уровень жизни себе и своей семье.

Однако далеко не все могут справиться с этими целями и добиться положительных результатов. Причиной этому могут стать некоторые психологические факторы. Поэтому просто необходимо знать их, чтобы избежать проявления этих неудач в вашей жизни. Какие возможности и перспективы в реализации собственных профессиональных устремлений существуют для библиотечной молодёжи? Вопрос сложный, но решаемый. На этапах профессионального развития требуются различные знания и компетенции для принятия правильного решения и ответа на поставленный вопрос. Как показывает практика и результаты исследований, правильное планирование и чёткое целеполагание при высокой мотивации и стремлении позволит реализовать себя на профессиональном библиотечном поприще и достичь успеха.

Первые шаги в данном направлении необходимо начинать уже на этапе выбора профессии и продолжать в течение всей сознательной жизнедеятельности. Однако осознанность выбора профессии будущим молодым специалистом ещё не гарантирует успешности его карьеры. Конкурентоспособность выпускника определяется качеством его подготовки в вузе, а именно практико-ориентированным обучением и развитием личностной готовности к будущей профессиональной деятельности. Вуз может влиять на соотношение активных и пассивных в отношении карьеры студентов, увеличивая, тем самым, число реализовавших себя в профессиональной деятельности молодых специалистов.

Однако случаются психологические проблемы и в самом начале карьерной лестницы. Зачастую поиск работы сопряжён с нервным напряжением, так как старания привлечь внимание к своей персоне и навязать свои профессиональные навыки работодателю не всегда приводят к положительному результату.

В целях профилактики проблем на рассматриваемом этапе необходимо преодолевать сложившееся вокруг сотрудника мнение о его профессиональных или личностных недостатках. В случае низкого статуса молодого сотрудника в коллективе следует поручать ему те участки работы, которые позволят ему выступать в роли организатора. Кроме того, следует практиковать личные собеседования руководителя с сотрудником с целью определения творческих возможностей последнего, его удовлетворённости работой, психологическим климатом в организации. Методом сопровождения карьеры на этом этапе может выступать профессиональная консультация психолога, направленная на оказание психологической помощи людям в профессиональном самоопределении, планировании профессиональной карьеры, а также преодолении трудностей профессиональной жизни.

Профконсультация на данном этапе состоит из изучения психических и личностных особенностей претендента на профессию; затем, характеристики содержания труда, требований профессии и их описание в психологических терминах; и сопоставления индивидуальных особенностей человека с требованиями профессии и принятие решения о пригодности человека. Так же, на этапе включения в трудовую деятельность активно применяется развивающая консультация. Основное её содержание заключается в активизации процесса формирования психологической готовности личности к профессиональному самоопределению.

Главный момент в этой профконсультации – перенесение акцента с акта выбора профессии или рекомендации по решению профессионально обусловленной проблемы на психологическую подготовку личности к определению своей позиции и самостоятельному принятию решения. Вместе с тем, ничто не заменит практического опыта и здоровых амбиций молодых библиотечных специалистов.

На наш взгляд, для успешного построения карьеры практическое освоение библиотечной профессии лучше начинать ещё во время обучения, хотя бы на последних курсах в режиме неполной занятости. Самое главное для молодого специалиста – возможность получить хороший опыт и убедиться в правильности выбора профессии.

Социально-психологические программы предусматривают вербализацию проблем карьеры с профессиональной помощью психологов. Реализация этих программ позволяет чётко осознать суть проблем профессиональной карьеры, выявить конструктивный способ их преодоления для конкретного работника. На данном этапе могут быть использованы различные направления профконсультирования.

Стимулирующее профконсультирование предусматривает оказание помощи лицам, переживающим профессиональную стагнацию, депрессию. Главным при этом является формирование у молодого специалиста внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития, повышения квалификации, профессионального роста и карьеры. Важно обогатить представление личности о своих профессиональных возможностях, заложить уверенность в собственных силах и мотивировать профессиональное самосовершенствование.

Коррекционное профконсультирование направлено на оказание помощи лицам, переживающим кризис профессионального становления, трудности в профессиональном общении и сотрудничестве, конфликты. Проведение такого рода консультации требует глубокого психологического анализа внутреннего мира человека, использования психотерапевтических технологий, установления доверительных отношений между психологом и сотрудником.

Экономико-организационные программы поддержки профессиональной карьеры предусматривают альтернативное передвижение сотрудника, позволяющее вывести его из кризисной ситуации профессионального пути.

Исследования показывают, что понижение работника в должности на этапе переоценки ценностей целесообразно, например, в следующих случаях: во-первых, когда человек ценит качество жизни, определяемое специфическим географическим местоположением; во-вторых, когда сотрудник рассматривает понижение как способ установить и закрепить основу для будущего продвижения; в-третьих, когда сотрудник стоит перед альтернативой увольнения или перехода на нижестоящую должность; в-четвёртых, когда сотрудник чувствует тягу к обретению самостоятельности и возможности для самовыражения, связанных с внерабочей деятельностью, в-пятых, когда сотрудник чувствует необходимость больше заботиться о состоянии своего здоровья.

Знание возрастных особенностей человека, учёт его индивидуально-психологических характеристик – непереносимое условие психологически компетентного сопровождения профессионального становления личности. Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.

Ещё одной причиной неудач в развитии карьеры может стать заниженная или завышенная самооценка. И та и другая оценка своих возможностей может привести к провалу, так как излишнее бахвальство оттолкнет работодателей, а неуверенность в себе не даст возможности развиваться как специалисту. Следующим психологическим фактором является умение разговаривать, то есть вести переговоры, быть коммуникабельным, уметь переубеждать людей. Если вы обладаете этими навыками, то с большей долей вероятности вы добьётесь отличных успехов в своей карьере.

Немаловажную роль имеет такое понятие как самоотдача или экономическая заинтересованность в работе. Именно от этого фактора во многом зависит успешность карьеры. То есть то, насколько ваша работа является оплачиваемой, будет определять желание, с которым вы будете работать. Ведь нет большего источника для мотивации – чем материальная сторона вопроса. Кроме того, помимо этого удовлетворения, наша работа должна быть источником пусть не удовольствия, но всё же приятного ощущения от самореализации.

Социально-психологическим основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и основание субъектом тех или иных инноваций, путей профессионального становления. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями.

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права ещё не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги. В психологическом сопровождении нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. Опыт показывает, что создание подобных объединений решает серьёзную проблему – целенаправленно создаёт команду молодых специалистов, способных занять лидирующие позиции в системе библиотек города, региона, страны.

Молодые библиотечные специалисты развивают в себе способность к самообразованию, учатся делиться приобретёнными знаниями и опытом, что позитивно влияет не только на качество труда молодых библиотекарей, но и способствует укреплению внутрикorporативных связей и ценностей. А наличие положительной корпоративной культуры, в которой психологический комфорт и чувство причастности к «команде библиотеки» стоят не на последнем месте, зачастую является важным мотивационным моментом в развитии профессиональной карьеры молодого специалиста. Используя особенности нашего менталитета, его склонность к групповой работе и неформальному общению, библиотеки можно превратить в прогрессивные центры, где молодые станут генераторами и двигателями всего нового.

Молодёжь, ориентированная на успех и лидерство в выбранной библиотечной профессии, является важным ресурсом в деле формирования устойчивого позитивного имиджа организации, поэтому жизненно важной сегодня становится разработка Концепции молодёжной кадровой политики в сфере нашей российской культуры.



## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Мишечкина

магистрант ФНО Института детства МПГУ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы о необходимости профессиональной подготовки и психологического консультирования учителей начальных классов для проведения работы на развитие воображения младших школьников.

**Ключевые слова:** воображение, учебная деятельность, информационная компетентность, профессиональные способности, творческий потенциал, психологическое консультирование.

Важным аспектом обучения младших школьников является развитие воображения. Воображение является существенной основой для понимания младшими школьниками других людей и межличностной коммуникации. Следует отметить, что воображение является неотъемлемой частью учебной и других видов деятельности, социального взаимодействия и познания младших школьников: участвует в произвольной регуляции познавательных процессов и психических состояний ребенка, влияет на характер протекания эмоциональных и волевых процессов, обеспечивает целенаправленное планирование и программирование различных видов деятельности [5]. Многие психологи считают, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным, сензитивным периодом для развития творческого воображения и фантазии. Данный психический процесс следует развивать, начиная с первых лет обучения в школе. Перейдем к раскрытию содержания понятия «воображение». В большой советской энциклопедии говорится, что под воображением понимается психическая деятельность, которая состоит в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в реальности [2]. В работе В.Д. Шадрикова [8, с.90] представлено следующее определение термина: «...воображение - как создание нового образа на основе замыкания новых связей между следами прежних восприятий». Также в работе автора [8, с.91] следует рассмотреть еще одно определение данного термина: «Основным содержанием процесса воображения большинство авторов считает преобразование представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, приведение образов в новое сочетание».

Следует также отметить, некоторые виды воображения: в зависимости от наличия волевых усилий, выделяют, преднамеренное и непреднамеренное воображение; воображение связано с волей человека, на этом основании выделяются произвольное и произвольное воображение; в связи с прошлым опытом выделяют два вида: воссоздающее и творческое. Необходимо отметить с помощью чего осуществляется воображение, так называемые приемы создания образов. К ним относятся: аналогия, типизация, агглютинация, приращение, перемещение и акцентирование.

Большая роль в развитии данного психического процесса принадлежит педагогу. Педагог должен быть готов к целенаправленной работе по развитию воображения у младших школьников, начиная с первого класса или на этапе подготовке детей к обучению. Одним из важных условий целенаправленного решения педагогом задач по развитию воображения в процессе школьного обучения является наличие профессиональных способностей, информационной компетентности, творческого потенциала у педагога для успешной работы по развитию воображения. Рассмотрим такое понятие как «профессиональные способности». В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике можно увидеть следующее определение понятия «профессиональные способности» [6]. В нем отмечается, что под профессиональными способностями понимается индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения. Профессиональные способности являются и условием, и результатом профессиональной деятельности, профессионального типа личности. В работе В.Д. Шадрикова [9, с.299] говорится следующее: «под профессиональными способностями следует понимать индивидуальные способности, обеспечивающие успех деятельности. По отношению к конкретной деятельности они выступают как одаренность. Последняя является интегральным проявлением способностей в целях конкретной деятельности». Обобщая вышеизложенные определения, можно сделать вывод, что профессиональные способности – это индивидуальные способности личности, которые способствуют успеху про-

фессиональной деятельности. Перейдем к определению понятия «информационная компетентность». В работе В.Д. Шадрикова [9, с.224] говорится о том, что информационная компетентность подразумевает под собой «постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности».

Работа по развитию воображения у младших школьников должна быть основана на диагностике уровня и особенностей развития воображения у младших школьников. В процессе диагностической работы могут быть использованы известные методики диагностики воображения (методика «Где чье место?»; метод трех слов (тест Масселона); тест «Круги» и т.д.). Основываясь на результатах диагностики воображения у младших школьников важно подбирать средства дальнейшего развития воображения у детей, в том числе, с учетом индивидуальных особенностей. Для развития воображения используют различные средства, такие как: конкретные задания на развитие данного процесса; различные терапии, например, арт-терапия, музыкотерапия (где нужно представлять образы при прослушивании музыки), сказкотерапия и многие другие; различные игры, например, дидактические игры; проведение специально разработанных и подготовленных квестов. Такие средства развития воображения, как дидактические игры и квесты, можно активно использовать в процессе обучения на разных учебных предметах, в том числе, и во внеурочной деятельности, что способствует дополнительной стимуляции учеников, в частности младших школьников, к учебной деятельности. В исследовательской работе Мишечкиной Н.А. [4] было выявлено следующее, что при использовании дидактических игр и квестов в процессе обучения, уровень заинтересованности в учебной деятельности у младших школьников был выше, чем до внедрения данных средств. Для осуществления работы по развитию воображения важно учитывать готовность учителей начальных классов, их компетентность и мотивацию. Важно учитывать мнение учителей, которое может быть определено на основе анкетирования. В ходе экспериментальной работы было проведено анкетирование среди учителей начальных классов. Первая анкета была на тему «Развитие воображения у младших школьников», а также, было проведено анкетирование, позволяющее выявить уровень творческого потенциала у учителей. Общее число опрошенных учителей составило 10 человек. Анкетирование проходило анонимно, это было сделано для получения максимально достоверных результатов. Ниже будут продемонстрированы результаты экспериментальной работы. Анкета для учителя начальных классов по теме "Развитие воображения младших школьников" содержала 10 вопросов: Необходимо ли развивать воображение? С какого возраста необходимо развивать воображение? Какие методы способствуют лучшему развитию воображения? Какие трудности могут возникнуть у учащихся во время выполнения заданий на развитие воображения? На каком уровне развито воображение у учащихся вашего класса? На каких уроках чаще всего используете задания на развитие воображения? Какие задания помогут развивать воображение? Как вы выявляете уровень воображения у учащихся? Как часто на уроках вы используете задания на развитие воображения? После прочтения книги, учащиеся могут развивать воображение, создавая образы героев? [1]

После проведения анкетирования были получены результаты о том, что практически все учителя считают важным развивать воображение у младших школьников и используют в своей работе творческие задания, но с разной частотностью. По данным исследования было выявлено, что, по мнению большинства испытуемых, именно игровые методы являются лучшим способом для развития воображения. Анализ полученных данных показал, что уровень воображения учащихся различен, что является следствием разной частотности использования заданий на развитие воображения. Суммируя вышеизложенное, отметим, практически все учителя начальных классов, которые проходили анкетирование, считают важным развивать воображение у младших школьников. Отметим, что некоторые учителя не смогли привести конкретных заданий, проводимых с учениками в процессе обучения, но отметили, что задания на развитие воображения проводятся регулярно и то, что уровень развития воображения в их классе высокий. Такие ответы скорее говорят о сложности для ряда учителей в формулировании заданий на развитие воображения или в отнесении используемых на уроке и вне его заданий для учащихся к заданиям на развитие воображения.

На заключительном этапе в экспериментальной работе было проведено анкетирование на тему «Творческий потенциал». Анкета была заимствована с электронного ресурса [3] и подкорректирована автором. Анкета содержала в себе 18 незаконченных предложений: Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен... Думаете ли вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира... Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесли бы значительный прогресс в той сфере деятельности, в которой вы работаете... Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить... Когда вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли вы, что осуществите свое начинание... Испытываете ли вы желание заняться

делом, которое абсолютно не знаете... Вам приходится заниматься незнакомым делом... Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства... Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все... Когда вы терпите неудачу... По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из... Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли... Сразу же после какой-то беседы сможете ли вы вспомнить все, о чем говорилось... Когда вы слышите слово на незнакомом языке, то можете повторить его по слогам, без ошибки, даже не зная его значения... В свободное время вы предпочитаете... Вы занимаетесь каким-то делом... Решаете прекратить это занятие только тогда, когда... Когда вы один... Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней. Когда вы отстаиваете какую-то идею...

Результаты проведенного анкетирования показали, что среди 10 учителей нет ни одного, чьи результаты можно отнести к категории - «заложен значительный творческий потенциал и доступны разнообразные проявления творчества». Все 10 респондентов имеют показатели выраженности творческого потенциала на среднем уровне. Возможно предположить, они просто не задавались целью самореализоваться. Данное анкетирование было проведено для выявления уровня творческого потенциала у учителей начальных классов, так как именно учителя способствуют развитию воображения у младших школьников. Развивать воображение у другого может только творческий человек. После анализа полученных результатов можно сделать вывод, что для развития воображения недостаточно одного лишь желания его развивать. Мало иметь представление того, как проводить подобные работы. Важно, чтобы в разработке и проведении подобных работ участвовал психолог, который имеет детальное представление о специфике данной деятельности. Полученные результаты анкетирования, изложенные выше, могут использоваться для организации и проведения психологического консультирования педагогов по вопросам развития воображения у младших школьников, с учетом их возраста и индивидуальных особенностей, условий учебной и внеучебной деятельности, а также в процессе просвещения учителей и родителей младших школьников. При этом психологическое консультирование осуществляется на основе деятельностной методологии в системогенетической парадигме [7].

#### **Библиографический список**

1. Анкета для учителя начальных классов по теме "развитие воображения младших школьников" // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/anketa-dlya-uchitelya-nachalnih-klassov-po-teme-razvitie-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov-2923765.html>
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия URL: <https://slovar.cc/enc/bse/1998471.html>
3. Каков Ваш творческий потенциал // Тестотека. URL: <http://testoteka.narod.ru/pozn/1/02.html>
4. Мишечкина Н.А. Дидактические игры для развития воображения на уроках математики // Молодой ученый. - 2017. - №52. - С. 199-201.
5. Особенности развития воображения младших школьников [https://psyera.ru/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov\\_9981.htm](https://psyera.ru/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov_9981.htm)
6. Профессиональные способности // Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](https://psychology_pedagogy.academic.ru/)
7. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма; 2-изд., перераб. и доп. Москва: МПГУ, 2015.416с.
8. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007 — 284 с.
9. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. - М.: Университетская книга, 2010. - 320 с.

УДК 159.99

### **СИСТЕМОГЕНЕЗ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

**Е.И. Петанова**

к.пс.н., доцент кафедры психологии образования и педагогики СПбГУ  
Россия, Санкт-Петербург

**Аннотация.** В статье сообщается об изучении «мишеней» и механизмов психологической профилактики нарушений жизнестойкости преподавателей вуза. В эмпирическом исследовании участвовали 57

преподавателей разных гуманитарных факультетов СПбГУ. Методики исследования: опросники «Способность самоуправления» (Пейсахова), «Жизнестойкость» (Мадди, в адаптации Леонтьева, Рассказовой). Статистический анализ позволил установить, что у преподавателей вуза предикторами жизнестойкости являются: общая способность самоуправления и операция прогнозирование. Активизация результативности самоуправления психотехническими средствами может способствовать позитивной динамике жизнестойкости преподавателей вуза.

**Ключевые слова:** преподаватели вуза, жизнестойкость, операции самоуправления.

В известных парадигмах развития вузовской образовательной среды предлагается сосредоточиться на формировании для всех субъектов вузовского обучения «психологически и физиологически безопасных» условий профессионального труда, т.е. условий, обеспечивающих сохранение и укрепление профессионального здоровья. Однако преимущественно объектом рекомендаций и различных практических внедрений становятся студенты, хотя преподаватели вузов также нуждаются в более пристальном внимании к их профессиональному здоровью. Многие из отечественных исследователей выделяют преподавательскую деятельность как наиболее деформирующую личность (Митина Л.М., 2003; Дудченко З.Ф., 2003). По данным эмпирических исследований (Ваганова Л.И., Горбач Н.А., Жалагина Т.А., Камаева А.А., Козлова А.В и др.) у преподавателей вуза целый ряд показателей профессионального и физического здоровья ниже нормативных.

В последнее десятилетие стало очевидным, что для успешной профессиональной самореализации и всестороннего проявления когнитивно-личностного потенциала преподавателей вуза необходимы некоторые преобразования в условиях их профессиональной деятельности, а также внедрение декларируемого, но не реализуемого на практике, психологического сопровождения, при котором возможно достичь более продолжительного и продуктивного научно-педагогического творчества.

С точки зрения С. Мадди одной из наиболее значимых составляющих психологического здоровья следует считать жизнестойкость, как базовое качество личности, обеспечивающее преодоление трудных жизненных и профессиональных обстоятельств. В качестве «мишени» психологического сопровождения преподавателей мы выделили жизнестойкость преподавателей вуза. На вопрос, каким образом оптимизировать проявление жизнестойкости преподавателей вуза, ответ следует искать в содержании современных технологий психокоррекции, которые основываются не только на выделении «коррекционной мишени», но и на выделении психокоррекционных механизмов, обеспечивающих ожидаемые преобразования в степени выраженности «заданного» качества личности. Коррекции предшествует система доказательных эмпирических процедур, направленных на выделение предикторов в структуре конструкта взаимосвязанных личностных характеристик. Оптимизация предиктора психотехническими методами может способствовать позитивным изменениям детерминируемой составляющей конструкта.

По мнению Мадди - автора концепции «жизнестойкости личности», об этом качестве следует судить по тому, какова степень позитивной вовлеченности личности в деятельность, по специфике контроля и способности к риску в связи с трудным выбором пути самореализации в профессиональных и житейских ситуациях.

Целью нашего эмпирического исследования было изучение операций самоуправления как предикторов жизнестойкости преподавателей высшего учебного заведения. Инструментами исследования были выбраны следующие методики: опросник Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления» и «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева.

Выборку составили 57 преподавателей гуманитарных факультетов СПбГУ разнообразных специальностей: боганика, география, история, психология, юриспруденция, иностранный язык, педагогика, филология, философия, экономика; из них: 9 респондентов - мужчины и 48 - женщины; возраст преподавателей был от 27 до 45 лет; по профессиональному статусу среди респондентов были 29 ассистентов кафедр и преподавателей, а также 28 доцентов и профессоров.

Эмпирически установлено, что по шкалам жизнестойкости: «вовлеченность» (35,7+/-2,56) и «контроль» (27,56+/-2,29) показатели преподавателей соответствуют средним нормативным; а по фактору «принятие риска» (10,06 +/- 3,48) значимо ниже нормативных. Эти показатели отражают жизненный стиль преподавателей, обеспечивающий уровень их жизнестойкости. В трактовке Мадди, *принятие риска* (challenge) — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, (неважно, позитивного или негативного). Так как данный показатель у преподавателей вуза ниже нормы, то можно сказать, что респонденты - преподаватели не готовы к деятельному включению в проблемные ситуации.

Несомненно, что способность к самоуправлению отражает степень зрелости регуляторных способностей личности, однако результаты изучения самоуправления преподавателей таковы, что по всем диагностическим шкалам констатируется только средний уровень активности реализации операций самоуправления (ниже 5-6 баллов): анализ противоречий ( $4,16 \pm 0,28$ ), прогнозирование ( $3,8 \pm 0,99$ ), целеполагание ( $3,2 \pm 1,1$ ), планирование ( $3,7 \pm 1,6$ ), выделение критериев для оценки качества результата деятельности ( $3,1 \pm 0,45$ ), принятие решений ( $4,4 \pm 0,78$ ), самоконтроль ( $3,9 \pm 1,4$ ), коррекция ( $3,6 \pm 1,4$ ). Такие результаты не могут быть приняты как удовлетворительные, так как в профессиональной деятельности преподавателя вуза необходима более высокая степень самоуправления по каждой из операций указанного алгоритма. Наиболее высокий показатель был получен по шкале «принятие решения», а наименьший по шкале «критерии качества». Это дает основание предположить, что принятие решения не всегда основано на прогнозировании, планировании и выделении критериев качества, а коррекция не достаточно выражена в структуре самоуправления.

Были выделены значимые корреляции между компонентами жизнестойкости и операциями самоуправления (остановимся на тех корреляционных взаимосвязях, которые имеют уровень значимости  $p \leq 0,01$ ). Суммарный показатель «жизнестойкости» взаимосвязан с операцией самоуправления «прогнозирование» ( $r=0,563$ ,  $p \leq 0,01$ ), а компонент жизнестойкости «контроль» значимо взаимосвязан с операциями «прогнозирование» ( $r=0,702$ ,  $p \leq 0,01$ ) и «принятие решения» ( $r=0,480$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Для выявления предикторов жизнестойкости из десяти характеристик самоуправления был выполнен регрессионный анализ, результаты которого представлены в таблице.

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дарбин-Уотсон
1	,588 <sup>a</sup>	0,346	0,323	12,615	
2	,670 <sup>b</sup>	0,448	0,407	11,799	2,391

a. Предикторы: (константа), интегральная способность самоуправления.

b. Предикторы: (константа), интегральная способность самоуправления, операция прогнозирование.

c. Зависимая переменная: Жизнестойкость.

Значения коэффициента детерминации R составляет 0,670 ( $>0,5$ ), что свидетельствует о наличии тесной линейной взаимосвязи между жизнестойкостью и способностью самоуправления, а также способностью к прогнозированию.

Коэффициент R-квадрат составляет 0,448, что говорит о том, что регрессионная модель описывает 44,8% случаев, когда самоуправление и способность к прогнозированию являются предикторами жизнестойкости преподавателей вуза.

Таким образом, было доказано, что жизнестойкость преподавателей вуза детерминруется такими аспектами их самосознания как самоуправление и операцией прогнозирование, и активизация самоуправления может рассматриваться как механизм позитивного влияния на составляющие жизнестойкости преподавателей вуза.

Эмпирические результаты обосновали содержание психологических коррекционных программ, в которых предполагается развивать навыки самоуправления (посредством когнитивных технологий). Это возможно позволит оптимизировать жизнестойкость преподавателей вуза.

### Библиографический список

1. Ваганова Л.И. Состояние здоровья и образ жизни преподавателей вузов. – Избранные вопросы клинической медицины. /сб.н.-пр. работ. Челябинск, 1998. № 2, с.47-51.
2. Горбач Н.А., Лисняк М.А., Трепашко Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» у преподавателей вузов. /журнал Психопедагогика в правоохранительных органах, 2010, № 2(41), с.28-30.
3. Дудченко З.Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вузов). Дис. к. пс. н., СПб., 2003, 184 с.
4. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза. Дис. к.пс.н., 19.00.03, 19.00.07, Тверь, 2004.
5. Камаева А.А., Конышева В.М., и др. Состояние здоровья преподавателей вуза. Казанский медицинский журнал. – 1990, №5, с.385-386.
6. Козлова А.В. Психологические особенности профессиональной деформации личности преподавателя высшей школы. Дис.к.пс.н., 19.00.13. М., 2006.

7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 С.
8. Митина Л.М. Типы саморегуляции преподавателей в педагогическом общении. Автореф. дис. к.пс.н., 19.00.07. М., 2003.
9. Практическая психология : (Науч. основы) / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. - Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1991. 119 С.

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО РАЗВИТИЮ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

**Г.А. Суворова**

д.пс.н., профессор кафедры психологии младшего школьника ФНО Института детства  
директор Центра психологического консультирования МПГУ  
Россия, Москва

**В.Э. Турубара**

магистрант ФНО Института детства МПГУ, учитель начальной школы № 1557  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье представлен анализ изучения общих способностей у первоклассников в обучении в целях психологического консультирования родителей. Консультирование рассматривается как длительный процесс, включающий информационный, диагностический и развивающий этапы в синтезе. Показано, что единство действий субъектов образования повышает продуктивность общих способностей первоклассников и является основой индивидуального подхода в обучении.

**Ключевые слова:** психологическое консультирование, общие способности, системогенез учебной деятельности, субъекты психологического консультирования, внимание, память, мышление, родители, психолог, учитель.

Поступление в школу кардинально меняет весь образ жизни детей. В первую очередь, меняется социальный статус: теперь они школьники, хоть и находятся на начальном этапе получения образования. Появляется новый авторитет и окружение — учитель и класс, с которыми нужно найти общий язык. Свойственная детям беспечность, беззаботность, игривость уходят на второй план, наряду с появлением новых требований, ограничений, правил и нагрузок. Привычная детям двигательная активность ограничивается, а мыслительная увеличивается. Возрастает психоэмоциональная нагрузка, изменяются стереотипы поведения ребёнка. Компетентны ли современные родители в вопросах поддержки первоклассников? Беспокойство родителей понятно, ведь успешное начало школьного обучения — залог хорошей успеваемости в последующие годы; от этого зависит и отношение ребёнка к школе, и его отношение к самому процессу учения. Родители стремятся дать детям как можно больше предметных знаний и сформировать у них навыки: письма, чтения и счёта. Однако они не осознают в полной мере важность сформированности способностей у своих детей. Способности занимают центральное место в процессе психолого-педагогической готовности ребенка к обучению, они входят в состав учебно-важных качеств, от сформированности которых зависит успешность самого обучения.

В работе была поставлена *цель*: исследование общих способностей (перцептивных, мнемических, мыслительных, аттенционных процессов со стороны характеристик продуктивности) у первоклассников в обучении в целях психологического консультирования родителей. *Предметом исследования выступило* психологическое консультирование родителей первоклассников. В качестве *объекта исследования выбраны* общие способности первоклассников в обучении: перцептивные, мнемические, мыслительные и аттенционные процессы со стороны характеристик продуктивности. *Была выдвинута гипотеза*: своевременное консультирование родителей по развитию способностей первоклассников поможет не только сократить негативные и долговременные процессы адаптационного периода, но и эффективно повысить продуктивность общих способностей у первоклассников. *Методологической основой исследования* являлось изучение консультативно-психологического процесса в начальной школе с опорой на концепцию психологического консультирования в обучении Г.А. Суворовой [4-5,7], концепцию психологической готовности детей к обучению в школе Н.В. Нижегородцевой [2-3] и понимание способностей в

теориях системогенеза деятельности и способностей В.Д. Шадрикова [6]. *Задачами исследования были:* 1. Теоретический анализ литературы по проблеме психологического консультирования в обучении. 2. Теоретический анализ литературы по проблеме общих способностей учащихся. 3. Выбор психодиагностических методик исследования общих способностей у первоклассников. 4. Психодиагностика общих способностей первоклассников в начале и в конце учебного года. 5. Количественная обработка опытных данных, их качественный анализ в целях психологического консультирования родителей. *Использованы методы исследования:* теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; диагностические тестовые методики общих способностей первоклассников («Таблицы Шульте», «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия, «Рисование бус» И.И. Аргинской, гибкости и быстроты мышления [1]), методы статистической обработки экспериментальных данных (анализ значимости различий средних показателей по Т-критерию Стьюдента с использованием электронных таблиц программы Microsoft Excel). Исследование было проведено на базе ГБОУ «Многопрофильная школа №1577» в 2017-2018 учебном году; в исследовании приняло участие 25 учащихся 1-ого класса (12 девочек и 13 мальчиков) и 25 родителей учащихся 1-ого класса (24 мамы и 1 папа). Обобщение научных представлений о психологическом консультировании и определение сущности консультативно-психологического процесса с позиции деятельностного подхода выполнены Суворовой Г.А. в монографии «Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма» [4], а также в ряде работ [5,7]. Она определяет психологическое консультирование, как «совместную деятельность психолога-консультанта с субъектами психологического консультирования по исследованию сформированности психологической системы деятельности у ученика и разработки адресных психологических рекомендаций по формированию у него разнообразных механизмов научения». Важно отметить, что субъектами психологического консультирования являются учащиеся, родители и педагоги, а связывает их в едином образовательном процессе именно школьный психолог (педагог-психолог) [6].

*Результаты исследования* общих способностей первоклассников представлены в таблице. *Аттенционные способности (объем, концентрация, устойчивость внимания) первоклассников.*

В начале года у первоклассников уровни аттенционных способностей распределились следующим образом: эффективность работы, характеризующая объем внимания: высокий уровень – 0%, хороший уровень – 52%, средний уровень – 24%, низкий уровень – 24%; концентрация внимания (вработываемость): высокий уровень – 16%, низкий – 84%; устойчивость внимания: хороший уровень – 56%, низкий уровень – 44%. В конце года уровни способностей внимания распределились иначе: эффективность работы: высокий уровень – 44%, хороший уровень – 44%, средний уровень – 4%, низкий уровень – 8%; вработываемость: хороший уровень – 36%, низкий – 64%.

Таблица 1.

**Средние показатели развития общих способностей (перцептивных, мнемических, мыслительных и аттенционных) на начало и конец года**

Показатели общих способностей	Начало года		Конец года		Значимость различий	
	Mx	$\sigma$	Mx	$\sigma$	T-критерий	p
Объем внимания	67,6	131,8	56,9	83,3	0,0064	0,005
Концентрация внимания	1,03	0,001	1,02	0,004	0,47	0,05
Устойчивость внимания	0,99	0,001	0,93	0,03	0,12	0,05
Объем памяти	6,2	2,93	7,6	3,21	1,5	>0,05
Долговременность памяти	5,8	3	7,44	2,42	0,001	0,005
Слуховое восприятие	3,04	0,37	3,5	0,26	0,006	0,05
Скорость мышления	9,56	24,84	11,44	21,17	0,17	0,05
Гибкость мышления	9,68	14,14	11,64	9,32	0,05	0,05

Анализ значимости различий средних показателей по Т-критерию Стьюдента относительно показателя объема внимания равен 0,0006. Достоверность различий показателей вработываемости по Т-критерию Стьюдента – 0,47. Достоверность различий по показателю степени психической устойчивости равен 0,12.

*Мыслительные способности первоклассников.* В начале года уровни мыслительных способностей распределились следующим образом: скорость мышления: высокий уровень – 12%, хороший уровень – 36%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 12%; гибкость мышления: высокий уровень – 8%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 44%. В конце года уровни мыслительных способностей у первоклассников изменились: скорость мышления: высокий уровень – 16%, хороший уровень – 52%, сред-

ний уровень – 24%, низкий уровень – 8%; гибкость мышления: высокий уровень – 16%, средний уровень – 56%, низкий уровень – 28%. Анализ значимости различий средних показателей по Т-критерию Стьюдента: показатель скорости мышления – 0,17; показатель гибкости мышления – 0,05. Достоверность различий по показателям гибкости и скорости мышления – 0,05. *Мнемические способности первоклассников.* В начале года у первоклассников уровни мнемических способностей распределились следующим образом: объем памяти :высокий уровень-20%, средний уровень-48%, низкий уровень -32%; долговременной памяти: высокий уровень-28%, средний уровень-32%, низкий уровень-40%. В конце года уровни мнемических способностей первоклассников изменились: объем памяти: высокий уровень – 20%, средний уровень – 56%, низкий уровень – 24%; долговременной памяти: высокий уровень – 32%, средний уровень – 36%, низкий уровень – 32%. Анализ значимости различий средних показателей по Т-критерию Стьюдента относительно показателя объёма памяти – 1,5. Значимость различий показателей не значительна. Уровень различия показателей долговременности памяти равен 0,001. Значимость различий показателей – 0,005. *Перцептивные способности первоклассников.* Уровни перцептивных способностей у первоклассников на начало года распределились следующим образом: высокий уровень – 20%, средний уровень – 64%, низкий уровень – 16%. В конце года уровни способностей восприятия у первоклассников приобрели следующие изменения: высокий уровень – 48%, средний уровень – 52%, низкий уровень – 0%. При расчёте уровня значимости различий установлено, Т-критерий Стьюдента равен 0,006. Зависимость признаков статистически значима ( $p < 0,05$ ).

**Выводы.**

Сравнение средних величин показателей общих способностей в начале и конце года позволило выявить изменения в развитии способностей первоклассников. Наиболее значимыми оказались различия по следующим показателям: объём внимания, концентрация и устойчивость внимания, объём долговременной памяти, восприятие, скорость и гибкость мышления.

Психологическое консультирование родителей первоклассников по развитию у них общих способностей и тренировка этих способностей в течение года позволяет повысить их продуктивность: устойчивости внимания на 36%, объёма и концентрации внимания на 28%, долговременности памяти на 4%, восприятия на 28%, скорости мышления на 20%, гибкости мышления на 8%.

По каждому ученику по результатам первичной диагностики и консультирования были составлены индивидуальные психологические рекомендации родителям по развитию общих способностей первоклассников в течение года.

В конце года было осуществлено психологическое консультирование родителей первоклассников по результатам обучения и тренинговых занятий в течение года, на котором были обсуждены успехи и неудачи в развитии общих способностей и сформулированы индивидуальные психологические рекомендации каждому родителю по дальнейшему развитию общих способностей у детей.

### **Библиографический список**

1. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009.-533 с. Ответственный редактор: д-р психол. наук. Профессор Шадриков В.Д.
2. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, Москва, МПГУ, 2001.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос. 2001.
4. Суворова Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: МПГУ, 2015. – 416 с.
5. Суворова Г.А. Концепция деятельностно-психологического консультирования в обучения: системогенетический подход // Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» /ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал № 6 (15) /2015. Россия, Москва, 25-27.06.2015. С. 62-67.
6. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию, М.: Когито-Центр, 2009 г. – 656 с.
7. Suvorova G.A. The basics of psychological counseling of intelligence and giftedness defelopment // 15-th International scna conference «Talents in Motion», 2-5 March 2016, Vienna, Austria, s. 44.



## ТЕСТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ДИАГНОСТИКИ

**М.Н. Шарафутдинова**

профконсультант отдела организации приёма и профориентации ВятГУ  
Россия, Киров

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о конкурентоспособности старшеклассников и значимости в данном контексте феномена психологической готовности к управлению. Приводится описание нового теста-опросника психологической готовности к управлению для старшеклассников. Предлагается использование данного психодиагностического инструмента в рамках профориентационной и развивающей работы с учащимися 9-11 классов.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к управлению, конкурентоспособность, диагностика, старшеклассники.

Становление конкурентоспособного в личностном и профессиональном плане специалиста, ориентированного на высокие результаты работы, успешно взаимодействующего с другими людьми и соответствующего определённым критериям [4], является сложным и длительным процессом. Особое внимание следует уделить школьному этапу обучения будущих специалистов – именно тогда закладывается фундамент успешного профессионального пути, так как учебная деятельность является необходимым условием для развития личностных качеств и способностей учащегося [5].

Личностная и профориентационная диагностика в сфере школьного образования помогает выявить психологические особенности каждого учащегося и определить, какие сферы для него наиболее привлекательны, в каких он сможет проявить свои сильные стороны и быть потенциально конкурентоспособным. На основе качественной диагностики психолог-профконсультант может составить индивидуальный план работы с данными особенностями, скорректировать те или иные аспекты, тем самым повысить конкурентоспособность учащегося.

Мы предлагаем включить в арсенал диагностических методик школьных психологов-профконсультантов тест психологической готовности к управлению для старшеклассников (тест ПГУ-С), который выявляет общую предрасположенность к управлению собой и другими людьми, выраженную в определённых жизненных ориентациях [1]. На первый взгляд, психологическая готовность к управлению актуальна лишь для будущих менеджеров, но это не совсем верно: ориентация на грамотное управление своей жизнью и деятельностью других людей необходима для каждого человека и является неотъемлемым компонентом потенциальной конкурентоспособности будущих профессионалов различной направленности [6]. Ю.П. Поваренков в своих исследованиях подчёркивает необходимость наличия у специалистов профессионально важных и профессионально значимых качеств [2] – по нашему мнению, психологическая готовность к управлению также может рассматриваться в качестве профессионально значимого качества (ПЗК), которое определяет профессиональные и личностные ориентации учащегося. В своём первоначальном варианте тест психологической готовности к управлению был разработан коллективом авторов для диагностики управленческих кадров различного уровня [1], однако позднее был модифицирован для диагностической и развивающей работы с учащимися 9-11 классов и получил название тест ПГУ-С [7]. В соответствии с концепцией, предложенной Л. и С. Спенсерами [3], данный инструмент включает в себя пятнадцать шкал-ориентаций: «Воздействие и оказание влияния»; «Ориентация на достижение»; «Командная работа и Сотрудничество»; «Аналитическое мышление»; «Инициатива»; «Развитие других»; «Уверенность в себе»; «Межличностное понимание»; «Директивность/Настойчивость»; «Поиск информации»; «Командное лидерство»; «Концептуальное мышление»; «Понимание компании и Построение отношений»; «Забота о порядке»; «Техническая экспертиза/специализированные знания». Тест состоит из 75 пунктов – утверждений, представляющих собой жизненные принципы, которые респонденту необходимо оценить по пятибалльной шкале от «-2» («данный принцип мне не подходит») до «+2» («данный принцип мне подходит»). Пример заполненного бланка можно увидеть ниже в таблице 1.

Пример заполненного бланка ПГУ-С

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
+2	+1	-1	-1	0	+2	+1	+1	+2	+2	+2	+1	+2	-2	+1
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
+2	+1	+2	+2	+2	0	+2	+2	+2	0	+2	0	+1	-1	+1
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
+2	+2	+2	+2	-2	+2	+2	+2	0	+1	+2	+1	+1	0	+1
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
+2	+2	+2	+2	-2	+2	+2	+2	+2	-2	+2	+2	+2	+2	0
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
+2	+1	+2	+2	0	+2	0	+1	+2	0	+2	+2	+2	-2	+1

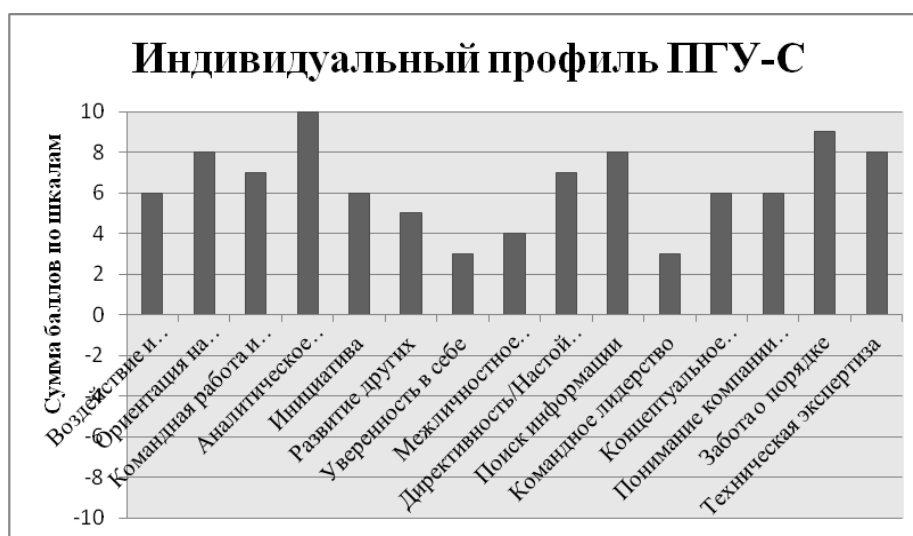


Рисунок 1. Пример индивидуального профиля (тестируемый Т.)

По итогам тестирования профконсультант высчитывает сумму баллов по каждой шкале и составляет индивидуальный профиль респондента (рис.1), наглядно иллюстрирующий выраженные и «западающие» ориентации. С целью подробного анализа данных ориентаций у конкретного учащегося желательно проведение индивидуальной психологической консультации, а также при необходимости составление программы развивающей работы (тренинги, упражнения и др.) [7].

В 2017-2018 году в рамках проверки конкурентной валидности теста было проведено двухэтапное исследование среди учащихся школ г. Кирова: 1) с применением теста ПГУ-С и опросника саморегуляции В.И. Моросановой (313 человек, из них 202 девушки и 111 юношей в возрасте от 14 до 18 лет); 2) с применением теста ПГУ-С и многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла в модификации А.Н. Капустиной (118 человек, из них 84 девушки и 34 юноши в возрасте от 16 до 18 лет). Было выявлено множество значимых умеренных (0,3-0,5) и значительных (0,5-0,7) корреляций между составляющими психологической готовности к управлению и различными стилями саморегуляции учащихся, а также личностными факторами по Р. Кеттеллу. Данный факт говорит об успешности проверки конкурентной валидности теста. В настоящее время проводится дополнительная проверка надёжности и внутренней валидности теста.

Обобщая вышесказанное, мы предлагаем рассматривать тест ПГУ-С в качестве перспективного инструмента профориентационной и личностной диагностики, в том числе определения некоторых аспектов потенциальной конкурентоспособности учащихся образовательных организаций, начиная с 9 класса.

Исследование проводится при поддержке гранта РГНФ (РФФИ) - Проект №16-36-00021 «Диагностика потенциальной конкурентоспособности старшеклассников в рамках профориентационного консультирования».

### Библиографический список

1. Низовских Н.А., Митина О.В., Тюлькин М.С., Дровосеков С.Э. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник ВятГГУ. 2012. № 4. С. 102–109.
2. Поваренков Ю.П. Проблема индивидуально-психологического содержания профессионально важных качеств субъекта труда // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 1(54). С. 34–40.
3. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005. 384 с.
4. Хазова С.А. Критерии развития конкурентоспособной личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 251–257.
5. Шадриков В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. С.11–15.
6. Шарафутдинова М.Н., Низовских Н. А. Потенциальная конкурентоспособность старшеклассников в практике профориентационной диагностики и консультирования (на примере психологической готовности к управлению) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. №1. С. 224-236.
7. Шарафутдинова М. Н. Психологическая готовность к управлению: диагностика и развитие: методическое руководство. Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2017. 55 с.

УДК 159.99

### УЧЕТ НАТАЛЬНОГО ФАКТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

**И.С. Шемет**

д.пс.н., профессор кафедры психологии, педагогики и психологического консультирования НИЕВ  
Россия, Москва

**С.С. Шемет**

соискатель кафедры психологии МПГУ  
Россия, Москва

**В.И. Парфентьев**

аспирант РГУФКСМиТ  
Россия, Москва

**Аннотация.** В статье изложен новый подход к профессиональному консультированию спортсменов, основанный на учёте натального фактора, то есть особенностей рождения, влияющих на будущую деятельность. Даны психологические характеристики восьми натальных типов и их проявление в спортивной деятельности. Показано, что волевые качества, важные для успешности в спорте, тесно связаны с особенностями рождения спортсмена. Данные особенности можно выявить путём опроса матери. На этой закономерности основана методика раннего прогнозирования успешности спортивной деятельности, которая показала высокий прогностический потенциал в ходе проведённого авторами лонгитюдного исследования.

**Ключевые слова:** натальный тип, натальный психотип, профессиональное консультирование, спортивная деятельность, волевые качества, юные спортсмены.

В профессиональном консультировании особое место занимает учёт фундаментальных врождённых характеристик, которые проявляются во всех видах деятельности. Особенно важно это при консультировании в тех видах деятельности, которые предъявляют повышенные требования к физическим и психическим ресурсам человека. Спортивная деятельность, в частности, профессиональный спорт, требует от человека функционирования на пределе своих возможностей, в связи с чем, характерологические свойства психики являются существенным лимитирующим фактором для достижения успешности. В наших исследованиях выявлен перинатальный фактор, как самостоятельный независимый фактор, обуславливающий устойчивые характеристики поведения и деятельности человека. Перинатальный

фактор – это особенности рождения человека, которые оказывают системное влияние на его поведение, деятельность и личностные качества.

Целостные концепции, посвященные выявлению роли рождения в жизнедеятельности человека, разработаны в рамках психоаналитических теорий рождения и берут своё начало в трудах З. Фрейда, развиваются и переосмысливаются О. Ранком, С. Фанти, С. Грофом, Л. Демозом.

Нами разработана классификация типов рождения в соответствии со способами родоразрешения, принятых в современной медицинской практике. Мы выделяем следующие восемь типов рождения (натальных типов): 1. Кесарево сечение проводится согласно медицинским показаниям до начала родовой деятельности. 2. Кесарево сечение проводится после начала родовой деятельности и считается экстренным. 3. Преждевременные роды: ребенок появляется на свет раньше срока на 27-36 неделе. 4. Естественные нормальные роды, занимающие по времени 4 -14 часов. 5. Сложные роды (включая роды с выдавливанием, обвитием пуповиной, ягодичным предлежанием, наложением щипцов или использованием вакуума-экстрактора). 6. Переносная беременность (срок затягивает на 2 и более недели). 7. Затяжные роды, которые длятся более 14 часов. 8. Быстрые (или стремительные) роды, протекающие от 0 до 3 часов.

Взяв за основу данную классификацию и изучив данные многолетних отечественных и зарубежных теоретико-эмпирических исследований о влиянии рождения на психическое развитие, мы пришли к выводу о том, что каждому натальному типу (типу рождения) соответствует совокупность психологических характеристик, которые предопределяют успешность освоения человеком различных видов деятельности, в том числе и спортивной.

Мы провели ряд экспериментальных психологических исследований, в которых выявлено статистически значимая взаимосвязь между натальным типом и выраженностью волевых качеств, мотивации достижения, уровня субъективного контроля и других, значимых для спортивной деятельности, характеристик на выборке свыше 700 человек. Это позволило нам сконструировать «Методику натального прогнозирования успешности спортивной деятельности», которая представляет собой стандартизованное интервью, касающееся особенностей рождения. Смысл разработанной нами методики заключается в определении натального психотипа спортсмена на основании данных о его рождении, полученных от его матери. На основании психотипа дается прогноз успешности в спорте. Натальная диагностика позволяет прогнозировать особенности спортивной деятельности, успешность спортивной карьеры, адекватно применять методы психологической коррекции психотравмирующего опыта рождения, что будет способствовать оптимизации спортивного отбора и подготовки, а также спортивному долголетию.

Психологические характеристики по типам рождения, влияющие на успешность спортивной деятельности, распределяются следующим образом:

Первый натальный психотип (кесарево сечение до схваток).

Слабые стороны: хорошие результаты в тренировочном процессе.

Сильные стороны: страх борьбы, прямого столкновения и агрессии; расстройства психосоматического характера (заболевает перед соревнованиями); пассивность; неуверенность; отсутствие мотивации к соревнованиям; отсутствие «спортивной злости» и напора; отсутствие задатков лидера; безынициативность; отсутствие самостоятельности.

Рекомендация: не подходит профессиональный спорт и спорт высших достижений.

Второй натальный психотип (кесарево сечение после начала схваток).

Слабые стороны: победа достигается «чудесным образом» при удачно складывающихся обстоятельствах.

Сильные стороны: самостоятельно не доводит борьбу до победы; надеется на «чудо»; испытывает ощущение тревоги и страх неожиданности; в соревнованиях не хватает личных психических и физических сил дойти до победы.

Рекомендация: не подходит профессиональный спорт и спорт высших достижений.

Третий натальный психотип (преждевременные роды).

Сильные стороны отсутствуют.

Слабые стороны: невыносливы; эмоционально нестабильны; не стремятся к борьбе; чрезмерное волнение; отсутствие мотивации; не могут находиться в условиях напряжённой спортивной деятельности; плохо переносят физические нагрузки.

Рекомендация: рекомендована адаптивная физическая культура, но занятия профессиональным спортом не принесут высоких результатов.

Четвёртый натальный психотип (естественные нормальные роды).

Сильные стороны: открытый характер; стремление к победе; выносливость; лидерские качества; хорошая обучаемость; целеустремлённость; храбрость, смелость; эмоциональная устойчивость.

Слабые стороны отсутствуют.

Рекомендация: рекомендуются занятия профессиональным спортом.

Пятый натальный психотип (сложные роды).

Сильные стороны: стремление к цели; выносливость.

Слабые стороны: не видят смысла жизни без борьбы; склонны придумывать себе препятствия, чтобы их преодолеть; не испытывают удовлетворения от победы; страдают чувством несправедливости; склонны к депрессиям; если нет борьбы в жизни, то включается самоагрессия и программа самоуничтожения; могут легко бросить спорт; нуждаются в успокоении и комфорте; отвергают помощь сторонних лиц; иногда чувствуют безысходность.

Рекомендация: рекомендуются единоборства и экстремальные виды спорта.

Шестой натальный психотип (переношенная беременность).

Сильные стороны отсутствуют.

Слабые стороны: бояться ответственности; страх перед соревнованиями; истеричность; нервные расстройства.

Рекомендация: не рекомендуются занятия профессиональным спортом.

Седьмой натальный психотип (затяжные роды).

Сильные стороны: Терпеливы.

Слабые стороны: Не дисциплинированы; нуждаются в постоянной помощи и контроле со стороны; не торопятся, тратят много времени на выполнение поставленной задачи.

Рекомендация: не рекомендуются занятия профессиональным спортом.

Восьмой натальный психотип (стремительные роды).

Сильные стороны: удачливы в тех видах спорта, где необходима быстрая реакция.

Слабые стороны: нетерпеливы; имеют трудности в приобретении новых навыков; не достигают результата из-за недостатка терпения.

Рекомендация: рекомендуются занятия профессиональным спортом.

Применение «Методики натального прогнозирования» позволяет существенно оптимизировать профессиональное консультирование в сфере физической культуры и спорта, сделать более надёжным прогноз успешности спортивной карьеры. Преимуществом методики является возможность её применения с раннего возраста, а также высокая скорость получения и интерпретации данных.

### **Библиографический список**

1. Парфентьев, В.И. Исследование взаимосвязи типа рождения и успешности спортивной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6 (часть 2). – С. 470-473.
2. Шемет, И.С., Шемет С.С., Густова Л.В., Парфентьев В.И., Парфентьева О.И. Влияние особенностей рождения ребёнка на волевые качества и успешность в спортивной деятельности // *Наука и школа*. – 2015. – № 6. – С. 184-198
3. Шемет, С.С. Натальный психотип как новый критерий успешности спортивной деятельности // *Психология. Социология. Педагогика*. – 2014. – № 3 (40). – С. 14-18.

## Принятые в издании сокращенные наименования учреждений

АГЗ	Академия гражданской защиты МЧС России
АСО	Академия социального образования
АСУ	Академия социального управления
АрхПК	Архангельский педагогический колледж
БарГУ	Барановичский государственный университет
БГПУ	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
БГУ	Белорусский государственный университет
БрГУ	Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
ВГИФК	Воронежский государственный институт физической культуры
ВУНЦ «ОВА ВС РФ»	Военный учебно-научный центр «Общевойсковой академии Вооруженных Сил Российской Федерации» им. Фрунзе
ВолГУ	Вологодский государственный университет
ВИПЭ ФСИН России	Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
ВВИМО	Вольский военный институт материального обеспечения
ВЮТ	Воронежский юридический техникум
ВНИИ	Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент»
ВЮТ	Воронежский юридический техникум
ВятГУ	Вятский государственный университет
ГГУ	Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
ГрГУ	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
ГМУ	Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова
ДГПУ	Дагестанский государственный педагогический университет
ДвГУПС	Дальневосточный государственный университет путей сообщения
ЗКГУ	Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова
ИвПСА	Ивановская пожарно-спасательная академия
ИвГУ	Ивановский государственный университет
ИРО	Институт развития образования
ИГУ	Иркутский государственный университет
ИП РАН	Институт психологии Российской академии наук
ИППО	Института педагогики и психологии образования
ИП НАПН	Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
ИПС РБ	Институт пограничной службы Республики Беларусь
ИУО РАО	Институт управления образованием Российской академии образования
КГУ им. К.Э. Циолковского	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
КГУ им. Н.А. Некрасова	Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова
КГПУ	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
КПНИ	Краснопереконский психоневрологический интернат
КубГУ	Кубанский государственный университет
КФУ	Казанский (Приволжский) федеральный университет
ЛГУ	Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
МАПН	Международная Академия Психологических Наук
МГПИ	Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева
МосГУ	Московский гуманитарный университет
МСПИ	Московский социально-педагогический институт
МГППУ	Московский городской психолого-педагогический университет
МГППУ	Московский государственный психолого-педагогический университет
МГПУ	Московский городской педагогический университет

МГУ	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
МИП	Московский институт психоанализа
МИУ	Международный инновационный университет
МПГУ	Московский педагогический государственный университет
МФЮУ	Московский финансово-юридический университет
НИЕВ	Национальный Институт имени Екатерины Великой
НГУ	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
НИУ ВШЭ	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ПИ РАО	Психологический институт Российской академии образования
ПИУ РАНХиГС	Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
РАНХиГС	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
РАО	Российская академия образования
РосНОУ	Российский новый университет
РГАУ-МСХА	Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
РГПУ	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
РГСУ	Российский государственный социальный университет
РГУ	Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина
РГУФКСМиТ	Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма
РТУ	Российский технологический университет
РЭУ	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
СПб АППО	Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
СПВИ	Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ
СПбГУГА	Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации
СПбНИУ ИТМО	Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики
МЦБС	Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова»
САФУ	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
СГЮА	Саратовская государственная юридическая академия
СГТУ	Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.
СГУ	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
СПбГУ	Санкт-Петербургский государственный университет
ССЭИ	Саратовский социально-экономический институт
СурГУ	Сургутский государственный университет
ТГТУ	Тверского государственного технического университета
ТГУ	Национальный исследовательский Томский государственный университет
ТГТУ	Тверской государственный технический университет
ТюмГУ	Тюменский государственный университет
ТИПК МВД России	Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ

УдГУ	Удмуртский государственный университет
ЧелГУ	Челябинский государственный университет
ЧГПУ	Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
ЮГУ	Югорский государственный университет
ЮУрГУ	Южно-Уральский государственный университет
ЯВВУ ПВО	Ярославское высшее зенитное ракетное училище противовоздушной обороны (военный институт)
ЯГПУ	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ЯрГУ	Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова



*Научное издание*

**Системогенез учебной и профессиональной деятельности**

**Часть II**

***Материалы***

***VIII всероссийской научно-практической конференции***

***19 - 20 ноября 2018 года***

**Состав организационного и программного комитета:**

Председатель  
программного комитета

В.Д. Шадриков

Председатель  
организационного комитета

Ю.П. Поваренков

***Программный комитет:***

Н.П. Ансимова, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов,  
Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Г.А. Суворова

***Оргкомитет:***

Н.П. Воронин, Е.В. Карпова, М.М. Кашапов, В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева, Ю.Н. Слепко,  
А.М. Ходырев, А.Э. Цымбалюк

Научный редактор Юрий Павлович Поваренков

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева

Подписано в печать 02.11.2018 г. Формат 60х90/8  
Объем 37,0 печ. л. 29,1 уч.-изд.л. Тираж 150 экз. Заказ № 210.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108  
Отпечатано в типографии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»  
150000, г. Ярославль, ул. Которосльская наб., д. 44