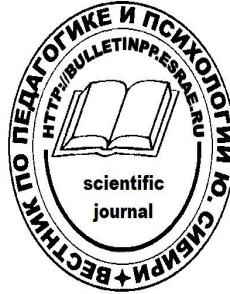


ISSN 2307-7018

18+

Научный журнал



**«Вестник по педагогике
и психологии
Южной Сибири»**

№ 2. – 2014
(сетевой выпуск)

ISBN 978-5-499-01447-9

МОСКВА-ЧЕРНОГОРСК, 2014

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М.
Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 30.06.2014 (Online), 06.05.2014 (Print).

Выпускающие редакторы Г.В. Вержибок, Л.Ф. Чупров.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

© Авторы сообщений, 2014.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2014.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.
Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

СОДЕРЖАНИЕ

Об этом номере журнала (вступительное слово главного редактора).....	5
--	---

Педагогические науки

Шнейдер Л. Б. Образовательные инновации: позитивное и негативное.....	6
Марусинец М. М. Формирование профессиональной рефлексии: процессуально-технологическое обеспечение.....	19
Маматов Д. К., Собирова Ш. Т. Самостоятельная работа студентов, как фактор мотивации учебной деятельности.....	31

Психологические науки

Семилет Н. В. Концепция трангенерации коллективной травмы: способы исцеления.....	37
Конonenko А. А. Программа тренинга самопрезентации преподавателя социогуманитарных дисциплин.....	50
Собирова Д. А., Саидназарова Г. Социальный интеллект, как инструмент коммуникативного и организационного взаимодействия.....	59
Лакеева М. Ю., Белобрыкина О. А. Роль методического обеспечения в формировании профессиональной компетентности психолога.....	65
Вальо Л. И. Психологические основы оптимизации процесса реадaptации педагогов предпенсионного возраста.....	73
Безушко С. В. Некоторые аспекты формирования у будущих учителей гендерной педагогической культуры.....	91
Бердыева Д. Ш. Стили управления, их обусловленность особенностями личности руководителя.....	96
Исаханова М. Э. Психологические основы формирования критического мышления.....	102
Сабанин П. В. Социально-экономические условия жизнедеятельности и их роль в когнитивном развитии.....	108
Мишкулинец Е. А. Социально-психологическая адаптация младшего подростка к условиям обучения в основной школе: теоретико-прикладной аспект исследования.....	113
Фомина И.С. Психологические особенности исследования	

восприятия художественного образа студентами гуманитарных и творческих специальностей.....124

Медицинские науки

Гавраилова Д. Роль специализированной подготовки медсестер в профилактике диабетической стопы.....133

Научный архив

Чупров Л. Ф. Патология речи: терминологический аппарат логопедии и нейропсихологии как проблема междисциплинарного исследования.....140

Сведения о рецензентах.....146

Сведения об авторах / AUTHORS.....147/156

ABSTRACTS.....149

СОДЕРЖАНИЕ / TABLE OF CONTENTS.....3/158

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (вступительное слово главного редактора)

Этот номер журнала выходит на фоне сложной социально-политической ситуации в мире. Тем не менее, редакции и редакционной коллегии удалось сохранить творческие научные связи со своими коллегами с многострадаальной Украины.

Если в предыдущем номере доминировали болгарские авторы, то этот номер представляют с полным правом наши коллеги, педагоги и психологи из Украины.

К началу третьего года своей работы журнал вышел на запланированную траекторию своего развития. Теперь и электронное приложение «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» получил самостоятельный ISSN: 2312-9352 (Online).

Л. Б. Шнейдер (Москва), *М. М. Марусинец* (Киев), *Д. К. Маматов*, *Ш. Т. Собирова* (Бухара, Узбекистан) освещают вопросы технологии подготовки специалистов в высшем учебном заведении. В определенной степени, психологические аспекты этой проблемы рассмотрены в публикациях *М.Ю. Лакеева*, *О.А. Белобрыкина* (Новосибирск, Россия), *А. А. Кононенко* (Одесса, Украина), *С.В. Безушко* (Николаев, Украина).

Как самостоятельный цикл исследований можно выделить ряд материалов по когнитивной психологии, рассматривающих различные аспекты этой несколько забытой области психологических исследований. Это *П.В. Сабанин* (Москва), *Д.А. Собирова*, *Г. Саидназарова* (Бухара), *М.Э. Исаханова* (Коканд, Узбекистан), *И.С. Фомина* (Херсон, Украина).

Направление психологической коррекции и социально-психологического тренинга представлены в материалах авторов *Н.В. Семилет* (Симферополь), *Л.И. Вальо* (Свяляява, Украина). К ним примыкает материал *Д.Ш. Бердыевой* (Бухара).

Раздел «Медицинские науки» представляет статья *Д. Гавраиловой* (София, Болгария).

Заключает номер раздел «Научный архив» с материалом *Л.Ф. Чупрова* (Черногорск).

Л. Ф. Чупров, главный редактор.

УДК 37:001

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ: ПОЗИТИВНОЕ И НЕГАТИВНОЕ¹

Л.Б. Шнейдер. Московский психолого-социальный университет (Москва, Россия), e-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Резюме. В статье анализируется вопрос об инновациях в современном образовании. Анализируются положительные и отрицательные аспекты данной проблемы.

Ключевые слова: образование, инновации, проблемы.

Современное состояние цивилизации в настоящее время еще более высветило значимость системы образования. Мир стал сложным, взаимозависимым, целостным, быстро изменяющимся, непредсказуемым в своем развитии. Самым влиятельным процессом идентификации в обществе становятся средства массовой коммуникации и разнообразные информационные технологии. Они транслируют социальный опыт и знания, модели поведения и стили жизни, тем самым, создавая условия, как для интегрирования, так и для фрагментации «самости». Прежде чем изменять такой мир, его надобно *понять*. Современная наука и техника позволяют человеку совершать колоссальные по масштабу действия, но во многих случаях не позволяют предвидеть не только отдаленные, но и ближайшие последствия запускаемых процессов. Сейчас человек живет в сложной урбанизированной среде. Последствия недостаточного уровня профессионализма чреватые уже не локальными, как было прежде, а глобальными катастрофическими последствиями. Стихийное развитие цивилизации закончилось, – это резко увеличивает ответственность общества – за подготовку кадров. В основе классической системы образования лежит императив подготовки человека *знающего*, в то время как мир больше всего нуждается в человеке *понимающем* – понимающем других людей, другие культуры, специфику современного бытия. В настоящее время человек, не уме-

¹ Материал рекомендовала **О. А. Белобрыкина**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, факультет психологии (Новосибирск, Россия).

ющий вписать себя в сложный окружающий мир, не способный к диалогу, преодолению собственного эгоизма становится социально опасным.

Научить жить по-новому, в соответствии с реалиями современного мира — задача системы образования. Для обеспечения эффективного вписывания человека в быстро изменяющийся мир необходима переориентация общественного сознания на приобретение качественно новых знаний и навыков. Каждый специалист должен уметь видеть свое место в системе, осознавать ответственность за последствия своих действий. В этих условиях система образования в XXI веке все больше превращается в крупнейшую отрасль общества, которая, с одной стороны является источником формирования мировоззрения, показателем степени культурности общества, с другой — формирует и развивает главную производительную силу — самого человека. Содержание и цели педагогической деятельности состоят в том, чтобы ввести молодого человека в жизнь, вооружив его всеми необходимыми знаниями, навыками, обеспечив максимальное раскрытие его способностей. Современная жизнь требует, во-первых, глубоких профессиональных навыков, во-вторых, готовность к неоднократной смене своей деятельности в кратчайший срок и с минимальными затратами усилий. Подобное требование предполагает способность человека к активной выработке новых видов деятельности и связанной с этим способности к самообучению и непрерывному обучению. Речь идет о том, чтобы подготовить человека к непрерывному учению — учению как процессу, который постоянно сопутствует процессу труда. С этой точки зрения цель обучения и образования — формирование творческой активности, которая откроет специалисту возможность самому порождать новые способы и виды деятельности, входить в новые для него профессиональные сферы, позволит в короткий срок переориентировать направленность своего труда. Сегодня этот тезис переосмыслен, как требование не просто транслировать информацию, а учить обобщенным способам деятельности, самому мышлению. Только при такой структуре учебного процесса учащийся в отведенный ему для обучения период сможет подключиться к современной культуре.

Новая идея образования должна исходить не только из идеи подготовки подрастающего человека к зрелости, подготовки, предполагающей усвоение знаний, сколько из идеи вовлечения человека в активный процесс открытия, освоения мира (миров). Педагог должен приоткрывать для ученика новые миры (начиная от мира геометрии и арифметики, кончая миром нравственного действия), помогать ему войти в них, делиться соб-

ственным опытом погружения в эти миры и их освоения. Не столько преподавать, сколько заряжать интересом, увлекать, помогать, делиться опытом. В свою очередь, ученик, открывая для себя новые миры, входя в них, осваивая их, должен рассматривать образование как процесс принципиально двусторонний: не только направленный в мир, вовне, но и обращенный *на самого себя*. Необходимым требованием современного образования является и этическая (духовная) ориентация развития человека. Образованный человек – это человек культуры, человек воспитанный, имеющий такое мироощущение, что его жизнедеятельность способствует сохранению культуры, укрепляет ее. Образованный человек – это именно человек, подготовленный как к нормальной жизни и отлаженному производству, так и к испытаниям, к *сменам образа жизни*, к *изменениям*. Не менее важно учесть требование о том, что образовательные воздействия должны обеспечивать свободу выбора, индивидуальность образовательного пути для личности. Подобный шаг знаменует смыкание образования с самообразованием. Не менее существенно, что переход к самообразованию связан с иным типом психологического изменения: образование через самообразование подчиняется в этом случае целям личностного роста и совершенствования, становится моментом психической активности человека, формой его культурного бытия.

Формирование инновационной образовательной системы предстает в настоящее время как современная образовательная революция информационного общества, в ходе которой формируется инновационная образовательная деятельность. Становление информационной цивилизации предполагает развитие новой образовательной системы, расширение инновационной деятельности в образовании. Переход к главенству человеческих ценностей, который осуществляется в процессе информатизации общества, означает качественное изменение статуса образования в общественной жизни. Оно превращается в важнейшее средство достижения человеком самостоятельно определенных целей, а удовлетворение от их достижения становится универсальным стандартом ценностей. Приоритетом развития страны является рост экономики на основе массового распространения инфо-коммуникационных технологий (ИКТ), привлечения населения в электронную среду, повышения качества среднего и высшего образования за счёт активного внедрения ИКТ (Федеральная целевая программа «Электронная Россия»). В ходе информатизации всех сфер общественной жизни происходит формирование образовательной системы информационного общества на новых цивилизационных принципах дестан-

дартизации, антицентрализма, десинхронизации, оптимизации, деспециализации, рассредоточения. Такие черты новой экономической системы, как превращение знаний в основное богатство, новый капитал в обществе, посредством которого реализуется власть в экономической системе, оказывают принципиальное влияние на развитие, как сферы знания, так и всей образовательной системы. Очевидно, что без нововведений в образовании немислим рост профессиональной компетенции. К настоящему времени сложилась целая область знаний – инноватика. Она определяется А.И. Пригожиным как новая область знаний, необходимых для более эффективных решений, задач интенсификации и ускорения. Он полагает, что инноватика как наука о нововведениях стала формироваться в ответ на требования практики [4]. Поиск психологических закономерностей освоения инноваций лежит в фокусе рассмотрения вопросов отношения индивида к новому. Однако до настоящего времени многие аспекты этой проблемы остаются мало изученными.

Таблица 1 - Перечень факторов, оказывающих отрицательное и положительное отношение к инновациям в деятельности

<i>Факторы, способствующие нововведению</i>	<i>Факторы, препятствующие нововведению</i>
1. Личные интересы работников	
Увеличение заработной платы в результате нововведения	Уменьшение заработной платы в результате нововведения
Расширение прав	Сокращение прав
Сокращение обязанностей	Расширение обязанностей
Улучшение положения и позиции (в организации и вне ее)	Ухудшение положения и позиции (в организации и вне ее)
Улучшение шансов на будущее (в организации и вне ее)	Ухудшение шансов на будущее (в организации и вне ее)
Улучшение возможностей для самоутверждения	Ухудшение возможностей для самоутверждения
Полное использование знаний и способностей	Неполное использование знаний и способностей
Хорошая информированность (в организации и вне ее)	Плохая информированность (в организации и вне ее)
Повышение престижа (в организации и вне ее)	Снижение престижа (в организации и вне ее)
Расширение неофициальных возможностей улучшения благосостояния для работника и членов его семьи (образование, досуг, медицина и др.)	Сокращение неофициальных возможностей улучшения благосостояния для работников и членов его семьи (образование, досуг, медицина и др.)

2. Отношения с другими работниками	
Улучшение отношений с руководством в результате нововведения	Ухудшение отношений с руководством в результате нововведения
Улучшение отношений с подчиненными	Ухудшение отношений с подчиненными
Улучшение отношений с сотрудниками	Ухудшение отношений с сотрудниками
Соответствие нововведения сложившимся коллективным традициям, целям, нормам, ценностям	Несоответствие нововведения сложившимся коллективным традициям, целям, нормам, ценностям
3. Характер и содержание труда	
Более интересная работа в результате нововведения	Менее интересная работа в результате нововведения
Более удобный режим работы в результате нововведения	Менее удобный режим работы в результате нововведения
Менее напряженная и нервная работа	Более напряженная и утомительная работа
Более самостоятельная и ответственная работа	Менее самостоятельная и ответственная работа
Более безопасная работа	Менее безопасная работа
Более комфортные психофизиологические условия работы	Менее комфортные психофизиологические условия работы
Лучшие возможности для саморазвития и повышения квалификации	Худшие возможности для саморазвития и повышения квалификации
4. Процесс изменений	
Необходимость, цели и процесс реализации нововведений четко сформулированы и обоснованы	Необходимость, цели и процесс реализации нововведений нечетко сформулированы и обоснованы
Работники объекта нововведения включены в процесс возникновения, разработки и реализации нововведения	Работники объекта нововведения не включены в процесс возникновения, разработки и реализации нововведения

В последнее время исследователи все чаще обращают внимание на исследование комплекса объективных и субъективных факторов, определяющих характер отношения работников к нововведению. Это тип и этап ин-

новационного процесса, ожидание позитивных и негативных последствий от внедрения новшества, особенности состава работников и их взаимоотношений до и в процессе нововведений. Приведем в Таблице 1 все факторы, как способствующие нововведению, так и препятствующие.

Для понимания инновационных процессов важно выделить целевые ориентации основных групп участников процесса нововведения, выражающиеся в их позиции по отношению к нововведению. Такой подход учитывает характеристики человеческого фактора инновационных процессов. На этой основе формируются основные ролевые группы: инноваторы, организаторы, изготовители и пользователи. Позицию выделенных групп по отношению к нововведению определяют как инициативу, содействие, бездействие [1]. Нововведения в строгом смысле рассматриваются как планируемые и целенаправленные изменения. Следовательно, отношение к ним (принятие, непринятие, активное участие и сопротивление) может исследоваться в понятиях социально-установочной готовности и личностной предрасположенности к восприятию нового. Все формы проявления негативного отношения к нововведениям могут быть разделены на три группы [1].

Первая – пассивные формы проявления (отсутствие убежденности в необходимости и своевременности осуществления новшества в данном коллективе, в возможности реальных изменений; отсутствие желания улучшить привычные формы и методы работы, систему разделения труда, структуру работы, структуру межличностных коммуникаций, сложившиеся механизмы принятия решений и разделения ответственности, установившуюся иерархию знаний, опыта; отсутствие готовности принять личное участие в мероприятиях по осуществлению новшества, в контактах с инициаторами нововведения; отсутствие готовности выделить необходимые для осуществления нововведения материальные, финансовые и людские ресурсы, производственные площади и специальное время; боязнь возникновения дополнительных трудностей, связанных с нововведением, у своего подразделения, у своей организации, у себя лично).

Вторую группу образуют **активные** формы проявления отношения к нововведению. Они выражаются в стремлении некоторых членов ограничить круг лиц, с которыми контактируют инициаторы нововведения, время контактов и дополнительные источники информации; умолчать о своих реальных функциях в данном процессе, используемых методиках и инструкциях работы, а также критериях выбора того или иного варианта решения; противопоставить квалификацию и опыт «своих» и «чужих» работ-

ников, объем и значение работы этих групп, нормы и манеры их поведения, а также размеры их заработной платы и премий; обвинить инициаторов нововведения в отсутствии с их стороны внимания к просьбам и замечаниям, с которыми обращаются к ним работники коллектива – объекта инновации; выдвигать все новые и новые требования к инициаторам нововведений под предлогом необходимости их бесконечного улучшения.

*Третью группу образуют **крайние** формы негативного отношения к новшеству. К ним можно отнести такие явления, как: выдача информации в меньшем объеме, чем было запрошено инициаторами нововведения; выдача недостаточно достоверной информации или ее сознательное искажение, нарушение инструкций, форм документации, порядка действий, предложенного инициаторами нововведения; небрежное хранение и эксплуатация приборов, оборудования, материалов и коммуникаций, связанных с осуществлением новшеств; стремление использовать финансовые, людские и материальные ресурсы, выделенные для осуществления новшеств, не по их прямому назначению, а главным образом для решения текущих задач коллектива. Для успешного управления процессами нововведений необходимо дифференцированно изучать проявления негативного отношения на каждом конкретном этапе инновации: на этапах разработки, внедрения и функционирования нововведения. И делать это нужно в каждом коллективе данного образовательного учреждения независимо от того, сам ли коллектив разработал и осуществил нововведение или инновация привнесена извне и коллектив является лишь ее пользователем. Отрицательную роль в процессе нововведения играет выявленное у части его пользователей *потребительское отношение* к инновации. Под потребительским отношением понимается стремление некоторых работников улучшить условия и показатели своей работы, не принимая активного личного участия в совершенствовании процессов, связанных с нововведением. Вместе с тем, негативное отношение к инновации может играть и *положительную роль*. Во-первых, оно нередко препятствует проведению в жизнь скоропалительных и недостаточно продуманных волевых инновационных решений, для которых еще не созрели объективные условия или которые не соответствуют имеющимся потребностям. Оно препятствует таким модификациям нововведения, которые извращают его первоначальный смысл, и предохраняют соответствующую сферу жизнедеятельности трудовых коллективов от преждевременных или вредных для нее нововведений. Во-вторых, психологический барьер выполняет по отношению к инновационному процессу катализирующую функцию. Оно ак-*

тивизирует деятельность инициаторов нововведения, заставляет их существенно увеличивать свои усилия, не останавливаясь на достигнутом уровне, а выявлять недостатки своего первоначального замысла и искать более совершенные варианты. В то же время возникшее отношение к нововведению активизирует и самих исполнителей, интересы которых затрагиваются соответствующим нововведением, побуждает их задуматься над сложившейся ситуацией, обращает внимание на их роль в своем коллективе и на «весомость» их мнения в организации. *В-третьих*, отношение к нововведению всегда выполняет индикаторную функцию, оперативно, надежно и нелицеприятно информирует инициаторов нововведения о конкретных слабостях принятого решения, выявляет все недостаточно проработанные элементы инновации, показывает основные направления необходимых корректировок [1].

Стратегия инновационного развития профессиональной деятельности начинает складываться особенно интенсивно в три последних десятилетия. Одной из стрессогенных причин их нереализованности является то, что внедрение нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении. Одной из основных трудностей нововведений является отсутствие в обществе **инновационной среды** – *определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в широкую профессиональную практику*. Установлено, что, чем сложнее инновация, тем хуже эмоциональное отношение к ней и ниже показатели участия в ее реализации. Отмечается, что если инициатива внедрения возникла внутри коллектива, то у его членов формируется более позитивное отношение к нововведению, чем в ситуации, когда оно «спущено сверху». Инновационная деятельность означает проведение сознательных изменений. Но изменения – не самоцель. Кроме того, изменения требуют энергичных действий. Любая организация и ее сотрудники выдержат лишь ограниченное число изменений в единицу времени. В настоящее время инновационные изменения в образовании количественно опережают их качество. Остановимся на этом подробнее, для чего обратимся к таблице 2.

Таблица 2 – Инновационные «потoki» в образовании и их оценка

Новшества как факты	Позитивная составляющая	Негативные аспекты
ведение ЕГЭ	Использование объ-	Реальное

	<p>активных критериев сравнения</p> <p>Упрощение процедуры поступления в вузы</p>	<p>сравнение всех образовательных школ по результатам ЕГЭ нигде не представлено</p> <p>Отбор в вузы (за исключением небольшого числа элитных учреждений) фактически прекращен</p>
<p>Введение новых ФГОС</p>	<p>Обновление содержания и направленности образования</p> <p>Выделение новых приоритетов</p>	<p>Методическая, техническая и кадровая необеспеченность</p> <p>Усиление формальных показателей, увеличение планов, программ, отчетов и пр.</p>
<p>Переход от специалитета к бакалавриату и магистратуре</p>	<p>Переход к международной системе профессиональной подготовки</p> <p>Конвертируемость образовательных услуг</p> <p>Углубление исследовательского характера вузовского образования</p>	<p>«Чехарда» с программами (первого, второго, третьего и т.д.) поколений</p> <p>Утрата и размывание опыта отечественного образования</p> <p>Организаци-</p>

		онная неопределенность
Введение в оборот мер по антиплагиату	Пересечение заимствований и переписываний	Формализация текстовой проверки, содержательные аспекты, существенные умозаключения – вне зоны внимания ²
Внедрение инклюзивного обучения	Предоставить детям с ОВЗ возможности для равноценного обучения	Отсутствие подготовленных кадров для работы в массовой школе с такими детьми Необеспеченность поддержкой со стороны родителей и других учеников
Слияние науки и вузовского образования	Повышение наукоемкости профессионального образования Приобщение молодежи на стартовых рубежах к серьезным научным разработкам	Размывание и депрофессионализация и большой науки, и вузовской подготовки. Погоня за гранта-

² Одна студентка представила работу с показателем в 98% по антиплагиату: заимствований действительно не было, вместо «самооценка», она писала – «самоцессия», «психическое развитие» заменила на «развитие мозгового вещества» и т.п. Ни одного упоминания ученых (она их и не читала), никаких цитат (она о них понятия не имеет)! Все девственно чисто в работе...

		ми (любыми и любой ценой) Кадровая, организационная, экономическая и пр. сумятица
Проверка вузов на эффективность/неэффективность	Привнесение объективных методов в процедуру оценки вузов Выявление их реального рейтинга	Безалаберность в оценке с утратой содержательных критериев Распространение такой оценки вуза на всех преподавателей

Этот перечень можно было бы продолжать довольно долго. Главное, что обнаруживается в инновационной образовательной лавине, это магистральные тренды глобализации, коммерциализации, стандартизации и модернизации. В нынешнее время, похоже, образование как понятие выходит из употребления. На смену ему активно, я бы даже сказала, агрессивно приходят образовательные услуги. При этом явно обнаруживают себя следующие диспозиции: универсальное – уникальное, доступность – избирательность, количество – качество, формализм – содержательность, инновация – традиция. За этим скрываются существенные модификации школьной реальности. Вместе с тем, отмирая, прошлое «имеет привычку» впечатывать свой лик в настоящее. А настоящее, отказываясь от связующих пут прошлого, нередко «выплескивает и ребенка». Решая задачи образовательной инноватики, упускаются из виду вопросы скорости изменений, их объема, глубины, преемственности, а в итоге – их логичности и целесообразности. Как справедливо замечает П.С. Гуревич: «Но приходилось ли кому-нибудь подсчитать убытки, которые принесли реформы, примечательные разве только своим абортным рождением?» [3, с. 5]

Исследователи замечают, что к концу XX века образование, с одной стороны, стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности.

С другой стороны, бурное расширение сферы образования сопровождается резким обострением ситуации в этой сфере. Критическое отношение к системе образования выражается в обвинениях по поводу снижения уровня обучения или его эффективности. На стадии разочарования складывается мнение, что система образования не справляется со своей задачей, не обеспечивает ожидаемых от нее экономических и социальных выгод. Главным вопросом инновационной деятельности в образовании является равновесие между изменениями и стабильностью. Речь идет об установлении быстроты изменений. Основным в инновационной деятельности представляется умение видеть состояние целей деятельности образовательного учреждения в динамике. Цель – это направление, поэтому достижение цели предполагает постоянную готовность к изменениям и реагирование на необходимость внутренних и внешних изменений. К изменениям нужно привыкнуть, их нужно освоить и «присвоить». А.Ф. Балакирев, рассматривая затруднения специалиста как процесс, вычленяет следующие его этапы, легко обнаруживающиеся при внедрении инноваций:

1) этап беспричинного затруднения - период, когда индивид испытывает затруднение, не осознавая причины его возникновения;

2) этап затруднения с осознанной причиной - период, когда профессионал, осознав причину его затруднения, пытается найти решение, выход из сложившейся ситуации;

3) этап осложнений — возможный период, возникающий через определенный промежуток времени, по истечении которого специалистом не найдена причина или способ решения педагогической задачи, а «сил» для этого уже не осталось [2].

В последнем случае происходит спад инновационного интереса. Специалист при этом прекращает инновационную деятельность, или она сводится к ее имитации. В личностном плане он переживает неудовлетворенность, растет пессимизм, возникает чувство хронической усталости. В итоге человек начинает функционировать в стрессовом режиме.

Следует обратить внимание на тот факт, что, когда из-за неспособности разрешить затруднение, порожденное инновационным «цунами», оно усугубляется, накапливается и может привести к отказу от дальнейших попыток с ним справиться. Таким образом, складывается противоречие. С одной стороны, инновационная деятельность, являясь, по сути своей, деятельностью, активизирующей внутренний творческий потенциал личности специалиста, может служить важным фактором, позволяющим предотвра-

тить наступление у него «синдрома эмоционального сгорания». С другой стороны, сам «синдром эмоционального сгорания» может рассматриваться как барьер на пути вовлечения и осуществления индивидом инновационной деятельности.

На наш взгляд, разрешение данного противоречия лежит в разработке профилактических мер, позволяющих предупредить наступление данного вида профессиональной деформации, открывая специалистам тем самым путь к личностной самореализации в инновационной деятельности. В данном случае, речь идет о создании специальных психологических программ, направленных на стимулирование стремления человека к саморазвитию и личностному росту, на активизацию и дальнейшее развитие его творческого потенциала в инновационной деятельности.

Литература:

1. Алексеев А., Пигалов А. Деловое администрирование на практике: инструментарий руководителя. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. – 136 с.

2. Балакирев А.Ф. Затруднения учителей в инновационной деятельности. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Шуя: Иванов. гос. ун-т., 2000. – 20 с.

3. Гуревич П.С. Традиция как гарант стабильности // Философия и культура, №7(43), 2011. – С. 4-7.

4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

5. Шнейдер Л.Б. Ученичество, образование и образовательные услуги: соотношение понятий и проявлений // У истоков развития. Сб. научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). – М.: ГБОУ МГППУ, 2013. – С. 227-237.

Shnejder L.B. Obrazovatel'nye innovacii: pozitivnoe i negativnoe / L.B. Shnejder // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. - 2014. – С. 6-18.

© Л. Б. Шнейдер, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК: 37.01(075)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ: ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

М. М. Марусинец, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова (Киев, Украина), e-mail: Marusynetsm@ukr.net

Резюме. В статье обсуждаются теоретические и методологические вопросы профессиональной подготовки специалиста, педагогической технологии этого процесса. Излагается авторская концепция профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: обучение, педагогическая технология, рефлексия.

На значимости рефлексии для деятельности педагога с целью всестороннего понимания сущности человеческой природы, поиска эффективных методов воспитания и обучения указывал в свое время К. Ушинский [6]. Это ярко воплощено в фундаментальном труде педагога «Человек как предмет воспитания - главные черты человеческого организма по искусству воспитания», которая отражает синтез философских, психологических, педагогических взглядов автора.

В психолого-педагогической литературе последних лет исследователи К. Абульханова-Славская, Е. Климов, А. Маркова, В. Орлов, А. Савченко, Т. Шамова и др. акцентируют внимание на важности рефлексии для процесса профессионального становления будущего специалиста как стержневого компонента, определяющего соотношение между смыслом жизни и профессиональной деятельностью.

Данное обеспечение интегрировано представлено в разработанной нами технологии формирующего процесса, в котором основным механизмом является пошаговое (шаг за шагом) использование соответствующим образом структурированного содержания. Единицами этой структуры является учебная ситуация и учебная задача. Указанные структурные элементы представлены в соответствующей системе.

Сначала обратимся к общей характеристике технологического процесса. Для его выяснения определим сущность исходного понятия «технология». В социальных и гуманитарных науках использования этого термина зависит от различных его признаков и сферы применения той или иной

технологии. Для примера: *технология обучения, учебная технология, образовательная технология, педагогическая технология, инновационная технология, технология учения, технология преподавания.*

К наиболее употребительным понятиям принадлежит педагогическая технология, хотя по ней однозначно принятого толкования нет. А. Савченко объясняет это тем, что применение такого понятия в организации обучения является сложным и недостаточно исследованным, хотя потребность в совершенствовании его методического обеспечения велика, поэтому многие исследователи обращаются к выяснению этого феномена с целью уточнения и методического наполнения. Так, до сих пор остаются противоречивыми общие и отличительные признаки в определениях понятий «технология», «метод», «технология обучения», «метод обучения».

Технология, замечает А. Савченко, кроме целей обучения, содержит описание условий и процедур, с помощью которых можно достичь конечного результата. Существенным признаком технологии является детальное описание каждого шага через достижение результатов и обязательность воспроизведения образа действий. Она имеет четко определенные процессуальные характеристики, которые при применении дают положительный результат.

Методика же предусматривает разнообразие способов достижения целей, которые допускают внесение изменений и не гарантируют ожидаемого результата. В этом состоит их отличие и многоаспектность. Относительно профессиональной подготовки учителей применяемой в педагогическом общении является «педагогическая технология», хотя по ней однозначного толкования тоже нет.

Разработке педагогических технологий уделяют большое внимание как отечественные, так и зарубежные ученые (В. Беспалько, И. Зязюн, М. Кларин, А. Пехота, А. Савченко, Г. Селевко, С. Сысоева и др.). Они пришли к мнению, что использование педагогических технологий повышает эффективность педагогического процесса, позволяет его оптимизировать через четкое программирование совместной деятельности педагога и ученика. Фактически в каждой технологии используют элементы рефлексии.

В работах С.Сысоевой «педагогическая технология» составляет созданную в соответствии с потребностями и возможностями личности и общества теоретически обоснованную учебно-воспитательную систему социализации, личностного и профессионального развития и саморазвития человека, которая по оптимальности ресурсов и усилий всех субъектов

образовательного процесса гарантированно обеспечивает реализацию его цели и возможности воспроизведения процесса на уровне мастерства педагога.

Современные педагогические технологии профессионального образования, отмечает В. Орлов, являются сочетанием основных компонентов педагогического процесса, обеспечивающих активное усвоение предусмотренных программой знаний, умений и навыков одновременно с формированием личности специалиста, развитием его профессиональной культуры и обеспечением профессионального становления. Главным в педагогической технологии профессионального становления является проектирование процесса формирования личности студента, будущего специалиста, а потому на первый план выдвигается интенсификация ее интенций на результат профессиональной подготовки, профессиональное становление личности в условиях формирования профессионального сознания и потребности в самосовершенствовании» [4].

А. Савченко, раскрывая технологию формирования ключевых компетенций субъектов учебного процесса, обязательным условием их формирования называет рефлексивные умения, обеспечивающие способность личности осознавать свои возможности для выполнения определенной деятельности; анализировать и оценивать собственные способы действий, ставить новые требования по ее совершенствованию.

Элементы рефлексии активно используются в разработке педагогических технологий (В. Библер и Ю. Курган, Г. Селевко, С.Сысоева, Т. И. Шамова, А. Хуторской и др.).

Рефлексия является элементом технологии развивающего обучения, которую успешно применяют в школьной практике (В. Давыдов, Л. Занков, И. Якиманская и др.). В частности, в концепции развивающего обучения В. Давыдова центральным компонентом формирования у младших школьников учебной деятельности является способ решения учебной задачи, который непременно предполагает рефлексивную деятельность, направленную на преобразование условий с целью нахождения общего способа, построение частных задач, решаемых этим способом, контроля за их решением и оценкой результата их выполнения. И. Якиманская, разрабатывая технологию личностно ориентированного, развивающего обучения, утверждает, что учебные задания должны содержать рефлексии учения как субъектной деятельности. Однако, в указанных технологиях, на наш взгляд, рефлексия является преимущественной ориентацией на от-

дельные ее элементы (самоконтроль, самооценка) или толкуется как качество, имманентно присущее человеку.

В исследовании Ф. Маклашовой применен системный подход к развитию рефлексии [3]. Она вводит понятие *рефлексивной технологии* как процессуального организационно-педагогического алгоритма конструирования рефлексивной ситуации, инициирует поэтапную рефлексивную деятельность учителя, стимулирует его к самостоятельному усвоению необходимых знаний, развития личностно значимых педагогических умений и усвоения новых способов профессиональной деятельности в проблемной педагогической ситуации. Исследовательница сосредоточивает внимание на отдельных показателях формирования рефлексии педагогической деятельности, но не учитывает специфику подготовки будущих учителей начальной школы.

В работах О.Савченко предложен алгоритм, которым могут пользоваться как студенты, так и молодые учителя в организации и проведении таких уроков. Прежде ученый советует им с первых дней работы с учащимися последовательно рассуждать над тем, как лучше достичь на уроке целей и побуждать к этому и учащихся. И, как образец, приводит следующую последовательность работы:

Первый шаг - определение целей уроков в их системе.

Второй - определение содержания урока, анализ возможностей учебника (и других источников) для реализации целей и задач урока в соответствии с готовностью детей усваивать учебный материал.

Третий шаг - выбор и сочетание методов и приемов обучения.

Четвертый - выбор форм организации учебной деятельности.

Пятый - взаимосвязь структурных компонентов урока и его относительная завершенность.

Шестой - предвидение способов взаимобратной связи, контроля и оценки знаний учащихся.

Седьмой - составление плана урока, в котором необходимо четко предусмотреть все этапы урока, основной фактический материал, оценку, домашнее задание [5].

Учитывая формирующий потенциал технологического подхода, а также общепедагогические алгоритмы [5;7], мы разработали *технологию формирования профессиональной рефлексии будущих учителей начальных классов*. В ее структуре выделяем концептуальную основу, содержательное наполнение обучения (цели и содержание учебного процесса),

собственно процессуальную часть, содержащую технологические шаги формирования и результативный компонент.

Основной подход к разработке технологии формирования профессиональной рефлексии мы определили как рефлексивно-инновационный, направленный на обеспечение профессионально-личностного развития и самосовершенствования личности будущего учителя на основе рефлексивной активности в процессе различных видов индивидуальной и коллективной деятельности, когда переосмысливается собственный прошлый опыт такой деятельности при рефлексивном диалоге преподавателя со студентом. В соответствии с этим процесс профессиональной подготовки будущего учителя может быть представлен через рефлексивную стратегию, в которой реализуются определенные нами принципы.

Содержательная часть технологии связана с определением и усвоением содержания обучения, имеющей целью усвоения студентами всех составляющих профессиональной рефлексии.

Исходя из принципов проблемности и познавательной активности, содержание обучения мы структурировали в виде разноуровневых педагогических задач, решение которых будет способствовать развитию профессионального мышления и усвоению опыта профессиональной рефлексии.

Цели усвоения содержания психолого-педагогических дисциплин определяются, с одной стороны, потребностью глубокого и прочного овладения студентами системой этих знаний и отработкой рефлексивных умений и навыков их использования в профессиональной деятельности (когнитивный и операционно-технологический компоненты профессиональной рефлексии). С другой – способностью подбирать содержание задач таким образом, чтобы студенты могли осмыслить субъектность и принять ценность профессиональной рефлексии как необходимого условия достижения высокого качества будущей профессиональной деятельности (аксиологическая составляющая). В связи с этим содержимое эмоционально и ценностно обогащено для того, чтобы у студентов активизировать соответствующие чувства и осознания, благодаря которым можно профессионально определиться, оценить свою подготовку и развить профессионально важные качества личности (*эмоционально-оценочная составляющая*).

Выбранное таким образом технологически реализованное содержание мы рассматриваем как систему учебных ситуаций, в процессе которой актуализируются личностные качества студентов, способствующие развитию профессиональной рефлексии (*личностная составляющая*).

В соответствии с задачами эксперимента система учебных задач охватывала:

1) аналитические задачи (отработка умений анализировать и оценивать ситуации профессиональной деятельности);

2) проективные (формирование умения самостоятельно искать и применять способы решения задач, поставленных перед студентом как будущим учителем начальных классов);

3) игровые (задания, моделирующие ситуации профессиональной деятельности и реальное взаимодействие учителя с учениками);

4) алгоритмические (задания на определение последовательности рассуждений в построении рефлексивных суждений, использование алгоритма для формирования рефлексивных умений);

5) рефлексивно-эвристические (задачи, позволяющие определить эвристическую роль профессиональной рефлексии в решении новых для студентов профессиональных задач) [1].

Содержание и логику применения этих задач определялись с учетом этапов усвоения опыта профессиональной деятельности, когда будущий специалист приобретает опыт знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности. Адекватное использование учебных задач в соответствии с этапами усвоения рефлексивного опыта будет способствовать тому, чтобы студенты постепенно переходили от репродуктивных к репродуктивно-творческим способам решения задачи, пользовались умениями самоанализа и самоорганизации собственной деятельности.

Процесс формирования профессиональной рефлексии должен осуществляться на протяжении изучения всего цикла психолого-педагогических дисциплин и предусматривать участие студентов в специально разработанных учебных ситуациях не только на учебных занятиях, но и во время внеаудиторной и самостоятельной работы.

Итак, мы опираемся на принципы рефлексивного управления саморазвивающей деятельностью студентов, когда будущий специалист занимает позицию активного субъекта обучения в процессе совместной деятельности с другими субъектами профессиональной подготовки. Тогда, как сам педагогический процесс организован через учебные ситуации благодаря решению учебно-познавательных задач на основе рефлексивного диалога преподавателя со студентом, субъект-субъектного и полисубъектного обучения.

Процессуальная часть технологии предполагает освещение методического обеспечения формирования профессиональной рефлексии. Рассмотрим ее пошаговую этапность.

Первый шаг (объектная стадия) формирование предполагает использование приемов и средств активизации рефлексивной позиции, основанной на механизмах становления субъектной позиции студентов в учебно-профессиональной деятельности. Она предусматривает развитие умений самопознания, самооценки, самоотношения, авторефлексии; формирования приемов рефлексивной саморегуляции, усвоения навыков рефлексивного аутотренинга; обучения умений прогнозирования, децентрации, дивергентного мышления; формирования способности к педагогическому наблюдению, распределению внимания; становления рефлексивной позиции в межличностных отношениях, субъектного взаимодействия, овладение невербальными средствами общения в образовательной среде. Активизации рефлексивного мышления содержания способствовала организация рефлексивно-проблемных форм проведения занятий; усвоения приемов рефлексии альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем методом «позиционной дискуссии», рефлексивного диалога и полилога.

Одним из результатов этого шага стало умение студентов в процессе групповой работы составлять схемы, отражающие современные характеристики профессиональной рефлексии. Приведем два примера выполнения этих задач студентами II-х курсов на практическом занятии по педагогике на тему: «Структура личности учителя как субъекта педагогической деятельности». Во время такого практического занятия студенты углубляют знания о структурных компонентах личности, в частности личности педагога как субъекта педагогической деятельности, осуществляют самоанализ профессионально важных качеств, опираясь на собственный опыт и знания по психологии и педагогике, раскрывая и интерпретируя содержание понятия «самопознания» и его производных: самонаблюдение, самоанализ, самоосознание, самооценка.

Для понимания, уточнения и дальнейшего оперирования этими понятиями каждый студент пользовался собственной записной книжкой «Шаги моего познания», где записывал те определения, выражения, которые характеризовали его личностное и профессиональное «Я». Материал для выполнения такого вида работы студенты брали с научных и справочных источников (психологических, педагогических словарей, учебных пособий, автобиографий известных людей и т.д.) или давали свое определение,

которое идентифицировалось с личностными и профессиональными качествами. Приведем один из фрагментов записей, которые сделала студентка II-го курса: «*Самонаблюдение* - способность постоянно наблюдать за собой, за своим внутренним миром, своими поступками, переживаниями, мыслями, чувствами, особенно тогда, когда ты остаешься наедине с самим собой. *Самоанализ* - рассуждения о своем поведении, поступках, действиях с позиций духовности, критичности, самоосуждения. *Самооценка* - некая высшая инстанция, которой наделяет себя человек; динамику, к которой стремится, к результату, который она хочет достичь. *Самоосознание* - это осознание самого себя, своего «Я», своих желаний».

На втором шаге (объект-субъектная стадия) осуществляется обучение студентов основам профессиональной рефлексии благодаря анализу методологии, основных составляющих содержания, структуры профессиональной рефлексии. Создается информационно-рефлексивный фон, актуализируется познавательная рефлексия студентов, происходит понимание рефлексии ценностей и смыслов учебно-профессиональной деятельности, усвоение методик изучения ценностных и смысложизненных ориентаций, овладение умениями рефлексии индивидуальных проектов, фрагментов профессиональной деятельности, умений проектирования, моделирование жизненного и профессионального пути, проектирование лично-профессиональной перспективы; воспитание потребности в рефлексии личностной и профессиональной самореализации.

На третьем шаге (субъект-субъектная стадия) формируются такие качества профессиональной рефлексии студентов, как рефлексивная готовность к самостоятельной постановке и профессионального решения жизненных и профессиональных задач; элементы профессиональной проектной культуры; рефлексивно-преобразовательного отношения к собственной жизнедеятельности; рефлексивные механизмы деятельности, поведения и общения, выполняющие регулятивную функцию. На этом этапе проводились тренинги по педагогическому общению, организационно-деловые игры, были задействованы индивидуальные способы рефлексии творческого самовыражения в образовательном процессе, осуществлялся рефлексивный поиск индивидуального стиля жизни и профессиональной деятельности, проводилось обучение основам рефлексивно-инновационной деятельности.

Четвертый шаг (собственно субъектная стадия) формирования заключался в обучении студентов практическим основам реализации индивидуальных рефлексивных программ стимулирования, профессиональ-

ного личностного саморазвития, рефлексивного анализа учебно-профессиональных и жизненных достижений, «узловых этапов саморазвития», «точек роста»; осуществление функций рефлексивной коррекции собственной жизнедеятельности; формирование потребности в рефлексии самосовершенствования; статусного роста в личностном и профессиональном аспектах в социально-коммуникативной компетентности; анализ рефлексивных установок субъекта относительно собственного жизненного и профессионального пути, диагностика и формирование рефлексивной позиции в организационно-деятельностных играх.

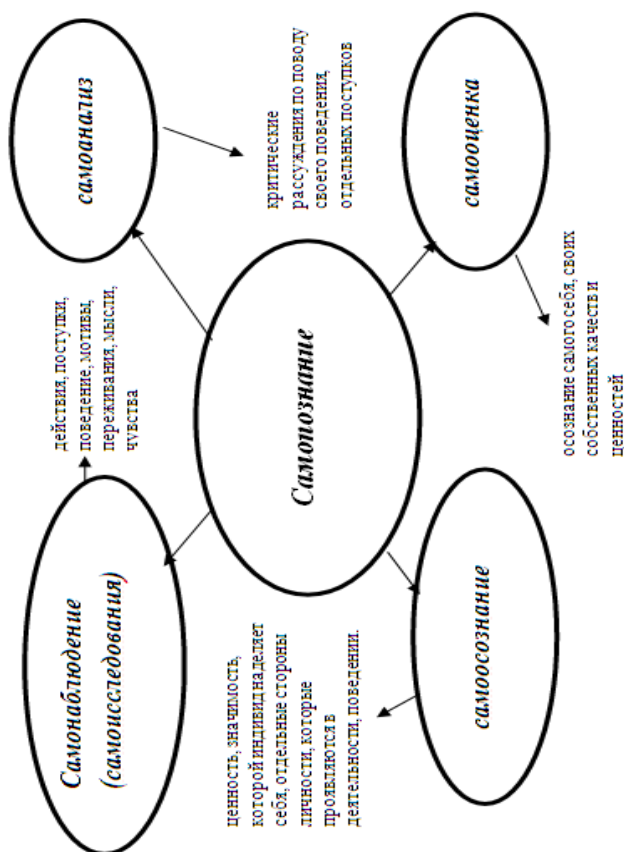
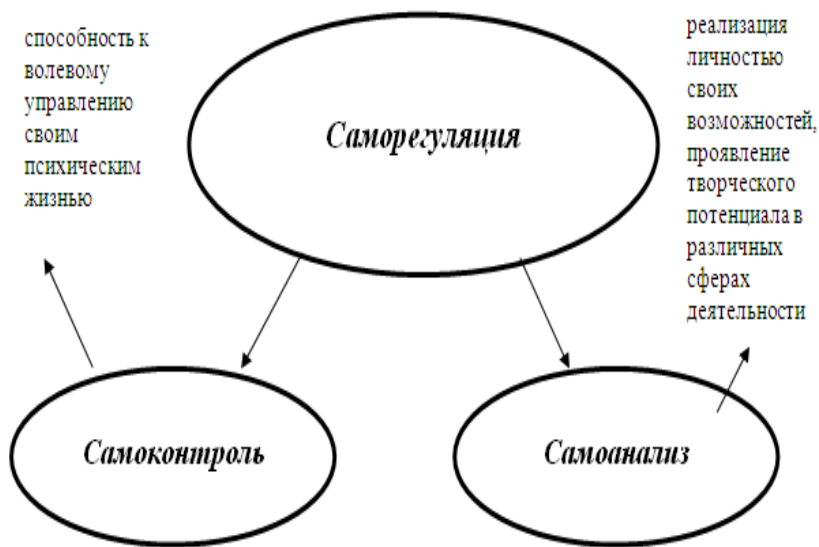


Схема 1. Сущность и проявления самопознания личности

На этом этапе широко использовались схемы для поддержки соображений студентов. Так, в процессе рефлексивных практикумов по педаго-

гике при изучении тем «Закономерности развития личности», «Возрастная периодизация в педагогике», «Воспитание, самовоспитание и перевоспитание: содержание и составляющие» второкурсники готовились к семинарскому занятию, опираясь на следующие схемы (1, 2, 3):



Для развития, формирования и коррекции такого личностного и профессионального качества как *самосовершенствование* мы использовали на практических занятиях *психосоматические приемы*: *самовнушение* (монолог - рассуждение, сознательное воздействие на различные функции организма), *расслабление, релаксацию, сублимацию* (монолог - внутреннюю установку). Так, студентам предлагалось (даже во время проведения урока) для снятия чувства усталости, раздражительности, возбудимости воспользоваться этими приемами: пройтись по аудитории, переключиться на медленный темп изложения материала, дать задание работать самостоятельно, совершить с учениками физкультминутку. *Внутренняя установка*: «Я взволнована, мне надо успокоиться», «У меня все будет хорошо», «Я могу это сделать, это посильно для меня», «Я делаю все

правильно», «Я могу иметь успех, если...», «Я спокойно общаюсь с учениками», «Меня никто не раздражает».

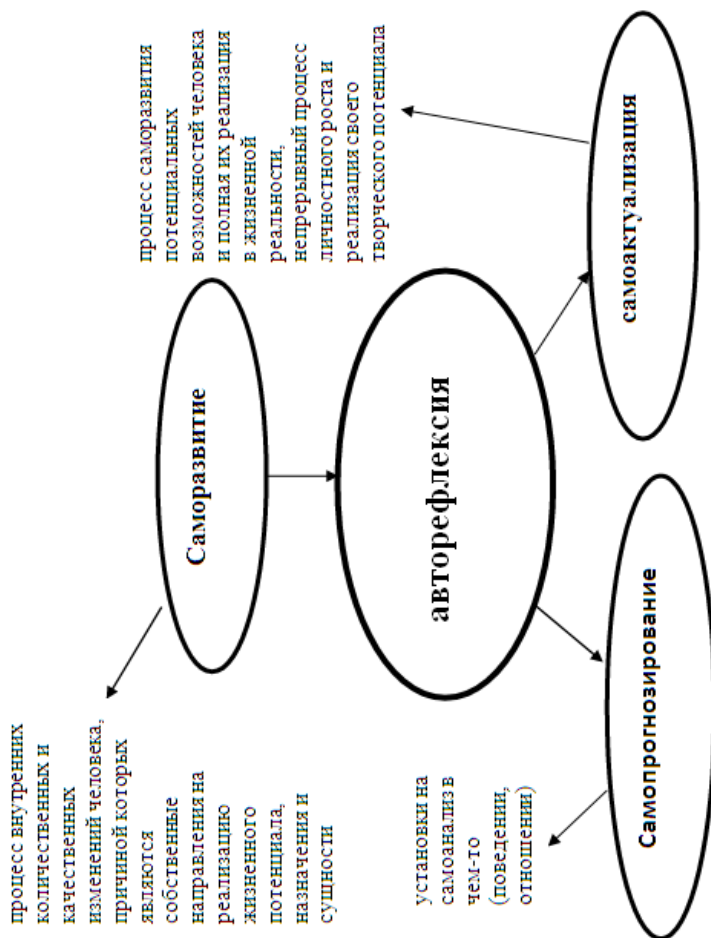


Схема 3. Сущность и проявления авторефлексии

Выполняя такие упражнения, студенты приходят к выводу, что в случаях, когда установка работает на то, «что я это не сделаю», или «не знаю», обычно так и получается. Дискуссии, которые возникали у них на предмет разрешения таких проблем и поиск правильного ответа, приводили к саморефлексии о тех внутренних противоречиях, которые возникают из-за конфликта с самим собой (иерархия мотивов) или противоречиям

между субъект-субъектными и полисубъектными взаимодействиями. На таких занятиях педагог не должен допускать у студентов поспешных оценочных суждений, однозначных решений, а наоборот - стимулировать их к высказыванию собственного мнения, позиции, обращаться к опыту не только своего, но и к опыту своих одноклассников, наставников, педагогов.

Таким образом, использование таких приемов самопознания, как монолог - установка, монолог-рассуждение, монолог-доказательство, по нашему мнению, пошагово формирует у студентов способность не только к самоанализу, но и к таким рефлексивным умениям, как: самосовершенствование, саморазвитие, самоактуализация, самоуверенность, саморегуляция, самоустановка, самоприказ, которые способствуют развитию как личностной, так и профессиональной рефлексии.

Литература:

1. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Ин-т психологии РАН, 2002. – 413 с.

2. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

3. Маклашова Ф. Г. Рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маклашова Флера Гансовна; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2008. – 199 с.

4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / Валерій Федорович Орлов ; [за заг ред. І. А. Зязюна]. – К.: Наук. думка, 2003. – 276 с.

5. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / Олександра Савченко // Почат. шк. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т / Константин Дмитриевич Ушинский ; [под ред. А. И. Пискунова]. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 1. – 557 с.

7. Хуторский А. В. Содержание образования. Современная дидактика : учеб. для вуз. / Андрей Викторович Хуторский. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.

8. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 35–41.

Marusinec M. M. Formirovanie professional'noj refleksii: processual'no-technologicheskoe obespechenie / M. M. Marusinec // Vestnik po pedagogike i



УДК: 37.041

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ – КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ³

Д.К. Маматов, Ш.Т. Собирова. Бухарский государственный университет
(Бухара, Узбекистан), e-mail: psixologiya_jurnali@rambler.ru

Резюме. Самостоятельная работа – важнейшее условие успешного окончания института. Это объясняется тем, что она рассматривается как равноправная форма учебных занятий, наряду с лекциями, семинарами, экзаменами и зачетами, но реализуемая во внеучебное время, в виде выполнения различных учебных заданий и т.п. В тоже время эффективность аудиторных занятий во многом зависит от того, как умело, студенты организуют в ходе них свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Самостоятельная работа предлагает также самообразование и самовоспитание, осуществляемое в интересах повышения профессиональной компетенции. В статье идет речь о самостоятельной работе как фактор мотивации учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная деятельность, мотив, побуждения, метод, техника, фактор.

В современных условиях в высших учебных заведениях проявляется тенденция к возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями и навыками.

Научные исследования и накопленный в вузах опыт убеждают, что без систематической организованной и целеустремленной самостоятельной работы невозможно стать высокопрофессиональным специалистом, а главное - невозможно самосовершенствоваться после окончания вуза в процессе профессиональной деятельности. Именно поэтому самостоя-

³ Материал рекомендовал **Адизов Бахтиёр Рахманович**, доктор педагогических наук, профессор. (Бухара, Узбекистан).

тельная работа студентов рассматривается как важнейшая составляющая их познавательной учебной деятельности, мощный резерв повышения качества образования, усиления эффективности учебно-воспитательного процесса.

Формирование познавательных и профессиональных мотивов – задача исключительно сложная и ее решение возможно только в ходе существенной перестройки всего учебно-воспитательного процесса в университете. Однако некоторые возможности такого формирования, по-видимому, имеются и при построении собственно самостоятельной работы.

Так, обычно любая деятельность бывает полимотивированной, т.е. побуждается сразу несколькими мотивами. Среди этих мотивов чаще всего можно выделить один ведущий, другие же являются дополнительными.

В процессе динамики и развития деятельности соотношения между ними могут изменяться: так, на одном из этапов ее протекания мотив, прежде бывший дополнительным, может стать ведущим и наоборот. При этом «судьба» таких мотивационных перестроек во многом связана с богатством предметного содержания деятельности, которое может постепенно открываться или приобретаться на последующих ее стадиях по сравнению с начальными. В использовании этого факта при организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов и заключается принцип «динамической полимотивации», находящий все более широкое применение в различных вузах страны.

Использование этого принципа заключается в следующем. Студента вовлекают в начало выполнения конкретной учебно-познавательной деятельности, заинтересовав его одним из уже имеющихся у него сильных мотивов (не столь важно, каким: стремление к самоутверждению, желание общения, нацеленность на решение личных проблем и т. п.); затем, когда студент в какой-то степени занят этой деятельностью, обеспечивается главное: подбор содержания деятельности и организацию процесса ее дальнейшего протекания осуществляют таким образом, чтобы при этом создавались все большие предпосылки для перехода познавательных и профессиональных мотивов из ранга дополнительных (в такой позиции они присутствуют у большинства студентов) в ранг ведущих. При этом исходят из признания того, что практически любого студента можно заинтересовать каким-нибудь мотивом (ведь абсолютно ни на что не мотивированных людей нет).

Разумеется, что некоторое время такая переориентация мотивов не может быть массовой и тем более устойчивой. Однако по мере приобрете-

ния опыта участия, таким образом, в учебно-познавательной деятельности эти мотивы постепенно увязываются с все более широким кругом отношений, насыщаются все более весомыми фактическими результатами, и подкрепляются все более совершенными способами (понятно, что этот момент в осуществлении деятельности следует выделить, создавая для закрепления мотивов специальные внешние условия, формируя новые цели и задавая новые способы деятельности). Тем самым создаются все более благоприятные предпосылки для их усиления и закрепления в качестве ведущих.

Подбор первоначальных мотивов («зацепок») должен осуществляться строго индивидуально и при этом у каждого студента должен быть свой особый их набор. Однако есть и некоторые общие группы мотивов, типичные для большинства студентов, среди которых и следует искать их «индивидуальные наборы». Прежде всего, это такие группы мотивов: личностные проблемы, уже существующие интересы, самоутверждение, общение.

В других случаях введение студентов в самостоятельную работу можно осуществлять через «увязывание» содержания изучаемого предмета с уже имеющимися у студента интересами. Например, организация самостоятельной работы по общественным наукам может предваряться мотивирующими задачами. Следует подчеркнуть, что такая ориентация задается, прежде всего, с целью включения студентов в изучение материала. Функцию введения в самостоятельную работу может выполнять и постановка конкретно-научных проблем, соотнесенных с будущей специальностью студента.

Такая проблема обусловит необходимость изучения ряда конкретных вопросов курса. При этом студент будет последовательно переходить от рассмотрения одних вопросов к другим, вовлекая в процесс размышления все большее их количество и руководствуясь при этом логикой как первоначально сформированной проблемы, так и новых, возникающих по ходу ее решения проблем. Если эти новые, «вторичные» проблемы будут со временем «вытеснять» центральную, - это значит, студент научился ориентироваться в содержании изучаемого курса.

Особый личностный смысл деятельности студента актуализируется с помощью целого ряда имеющихся мотивов (самовыражения, повышения престижа, направленности на общение с детьми и т. д.), в процессе реализации которых оказывается вероятным появление собственно познавательных и профессиональных мотивов.

Такой подход существенно распространенного способа задания студентам самостоятельной работы, когда преподаватель говорит примерно следующее: «А вот эти вопросы мы в лекциях затрагивать не будем, изучайте их сами. Вот вам литература», или «Буду спрашивать об этом и об этом; но поскольку на занятиях изучить это мы не успели, почитайте об этом сами.

Подобные «установки», не выполняя подлинной мотивирующей функции самостоятельной работы и часто оказываются попросту лишь декларативными или вызывают активность, крайне бедную по содержанию и неустойчивую по силе.

С точки зрения принципа динамической полимотивации в организации самостоятельной работы, на начальных этапах полезны и «внешние побуждения (оценка, необходимость сдать отчет и т.п.). Более эффективными оказываются внешние побуждения, не формальные, а ориентированные на индивидуальность студента (например, преподаватель на одном из первых занятий или в ходе индивидуальной беседы говорит, что хочет узнать научный потенциал данного студента, познакомиться с особенностями стиля его мышления и т.п., и изучение раздела, выносимого для самостоятельного изучения, и даст возможность студенту в ближайшее время проявить себя). Полезно также четко определить срок, к которому должен быть завершен некоторый этап самостоятельной работы, и на первых порах он должен строго соблюдаться, вплоть до применения негативных санкций к неуложившимся в него студентам. Цель этих внешних побуждений — лишь усилить еще, возможно, не «окрепшие» внутренние побуждения (мотивы), выступающие как основные.

С точки зрения психологии, для развития мотивов и деятельности в целом наиболее благоприятно такое положение дел, когда на начальных этапах осуществления деятельности мотивы дополняются еще и внешними побуждениями. Затем при знакомстве с новым предметным содержанием и собственными творческими возможностями создаются предпосылки для усиления и обогащения мотивов. По мере их усиления внешние побуждения должны сниматься. Дальнейшее же их сохранение при наличии устойчивых и действенных мотивов только вредит, ослабляя эти мотивы.

Предложенный подход к использованию внешних побуждений в учебно-познавательной деятельности помогает найти их подлинное место в системе побудителей активности студентов (дополнительные усилители ряда внутренних мотивов на первых этапах становления деятельности) и

позволит избежать крайностей в их использовании: от полного отвержения каких бы то ни было внешних побуждений до строгого и последовательно их применения абсолютно на всех этапах осуществления деятельности.

Следует подчеркнуть, что основной смысл активизации, подключения и использования широкого круга различных мотивов (личные мотивы, личные проблемы, практические проблемы, самоутверждение, общение и др.) и внешних побуждений — вовлечение студента в самостоятельную работу. В процессе ее осуществления наблюдается появление или усиление познавательных и профессиональных мотивов, которые и являются подлинными двигателями самостоятельной работы, обеспечивая более высокий уровень ее развития, а главное, ее самодвижение.

Студент, прежде всего, должен научиться учиться самостоятельно, как непосредственный источник усваиваемых знаний (только активную самостоятельную деятельность, а не через восприятие их в готовом виде студент только и может качественно овладевать специальными знаниями).

К сожалению, проблема формирования полноценной учебно-познавательной деятельности студентов на сегодня не может считаться решенной. Хотя, на протяжении последних лет, и ведется разработка психологической концепции самостоятельной работы студентов, отчасти, сформировано представление о ее структуре (мотивы, цели, способы исполнения как совокупность мыслительных и мнемических приемов и др.), о закономерности ее организации (формирование перечисленных структурных компонентов, осуществление контроля за ней, преодоление психологических барьеров и др.), а так же о степени ее сформированности (от низшей, начальной, до высшей, на какой студент активно развивает и реализует собственную личность средствами учебно-познавательной и профессиональной деятельности) [1, 2].

При таком подходе главной целью формирования и улучшения учебного процесса выступает развитие и усовершенствование у студентов различных мотивов, стимулирующих учебу, психологических механизмов целевосприятия и целеположения, благодаря чему студент лично принимает и стремится решать учебные задачи (разные по смыслу и параметрам приближения - отдаления), а также различность конкретных приемов понимания и запоминания учебного материала, среди которых самую важную роль играют средства решения учебно-специальных проблем и навыки работы с наполнением научных текстов.

Для этого, прежде всего, нужно:

- наладить систему поточного комплексного диагностирования уровня развития и качественных особенностей мотивации;

- подбирать для каждого студента индивидуальные проблемно-поисковые задания, какие он может решать самостоятельно;

- с целью существенного усовершенствования мыслительных и мнемических приемов проводить групповые интеллектуальные тренинги, направленные на формирование и улучшение умений анализировать, систематизировать, сопоставлять, осмысливать новый учебный материал, а так же навыков понимания и запоминания основных видов текстов: объясняющего, описательного, повествовательного и смешанных [2, 174].

Таким образом, возрастание роли самостоятельной учебной деятельности студентов в получении высшего профессионального образования - устойчивая тенденция, характерная для всех высших учебных заведений. Значительный багаж знаний, навыков и умений, способность анализировать, осмысливать и оценивать современные события, факты, решать профессиональные задачи на основе единства теории и практики приобретаются и вырабатываются, прежде всего, в процессе самостоятельной работы.

Следовательно, прежде чем приступать к изучению учебной программы по выбранной специальности, студент должен научиться работать самостоятельно, овладеть соответствующей методикой и техникой самостоятельной учебной деятельности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т./ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980.

2. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить. - М., 1997.

3. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе //Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №5. – С.13-19

4. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе //Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №6. – С.21-32.

Mamatov D.K., Sobirova Sh.T. Samostojatel'naja rabota studentov, kak faktor motivacii uchebnoj dejatel'nosti /D.K. Mamatov, Sh. T. Sobirova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №2, 2014. – S. 31-36.

© Д. К. Маматов, Ш. Т. Собирова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

УДК: 615.85

КОНЦЕПЦИЯ ТРАНСГЕНЕРАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТРАВМЫ: СПОСОБЫ ИСЦЕЛЕНИЯ⁴

Н.В. Семилет. СЕГИ Таврического национального университета (Севастополь, Россия), e-mail: semilet@mail.ru

Резюме. В статье рассматривается зависимость процесса квантования жизненного пути и создание семантических полей от травматического опыта. Рассматривается феномен травмы на индивидуальном и коллективном уровнях, механизмы трансгенерационной передачи травмы последующим поколениям. Выявлены условия преодоления травматического опыта как освоение полнезависимого поведения и выявление природной идентичности.

Ключевые слова: жизненный путь, трансгенерация, квантование, психотравма, коллективная травма, семантическое поле, полнезависимость, идентичность.

Каждое взаимодействие субъекта жизненного пути с окружающим миром оставляет в психике человека след, который может быть описан в трех координатах (силы – потенции, валентности – привлекательности, активности – подвижности). Есть обстоятельства, события, в которых личность может проявить себя как субъект жизненного пути, изменяя эти обстоятельства, переосмыслив их. Есть обстоятельства, не зависящие от субъекта проектирования жизни, глубина и сила пережитых следов не всегда может быть переосмыслена. И здесь очень важна роль психолога практика, психотерапевта. Потери, энергетические пустоты, отражают прерванную жизнь (подобно вторжению в организм), что может быть обозначено как «потенциальная яма» или психотравма, выраженная как интроект – переведённый в психику человека образ объекта, не соответствующий его природе и актуальным потребностям. Квантование жизненного пути как проектирование перспективы в таком состоянии

⁴ Мнения автора статьи и редакции журнала по ряду вопросов могут не совпадать. Как интерпретация результатов исследования, так и теоретические позиции – это целиком точка зрения автора статьи.

становится невозможным, или испытывает значительные деформации.

Также, кроме индивидуального измерения, сегодня все чаще говорится о травмировании нации и, вообще, человечества. Во второй половине XX века появляются катастрофические картины будущего, теория прогресса теряет значение, а социальные изменения воспринимаются как постоянный, непреодолимый «хронический» кризис нескольких поколений. В то же время появляется идея, согласно которой сама по себе изменчивость может подрывать нормальный ход общественной жизни, наносить членам общества своего рода удар, вызывать стресс и порождать состояние своеобразной «травмы» (П. Штомпка).

Целью статьи является рассмотрение зависимости процесса квантования жизненного пути и образования семантических полей от травматического опыта, что проявляется не только на индивидуальном, но и на коллективном уровнях.

Концепции психической травмы возникли на основе психоанализа (З. Фрейд, М. Хан, Ш. Ференци, М. Балинт, Г. Кристел), юнгианской психологии (Д. Калшед), когнитивной психологии (С. Епштейн, Р. Янив-Балмэн).

Формирование теории коллективной травмы начинается с проблематики идентичности, в частности, анализа нарушений национальной идентичности А. Нейл (кризис ценностного мира американцев), Дж. Александер (трагедии холокоста), Р. Айерман (проблема порабощения негров), П. Штомпка (ценностные коллизии народов восточной Европы). Культурная травма становится предметом исследования П. Штомпки, А. Аарелайд-Тарт, С.Ушакина и др. Социальные аспекты травмы, которые вызывают нарушение идентичности, рассматривают П. Горностай, А. Шутценбергер, П. Келлерман, Дж. Пайнз.

Симптомами коллективной травмы по П. Штомпке является синдром недоверия, отчаявшийся взгляд в будущее, ностальгия по прошлому, политическая апатия и т.п.

Даже если травмирующие изменения ожидаемы и в целом прогрессивны (например, демократическая революция), они все равно неблагоприятно влияют на общество, вносят дезорганизацию, нарушают равновесие в нём. Изменения несут травматические последствия и на индивидуальном уровне, поскольку угрожают таким ценностям человека, как стабильность, уверенность, безопасность, возможность предвидеть

события своей жизни.

В контексте теории жизненного пути актуальны исследования Ф. Василюка, который много внимания уделял проблематике кризиса в жизни человека [1].

Когда перед лицом событий, затрагивающих жизненно важные отношения человека, его воля в перспективе реализации жизненного замысла парализуется, возникает критическая ситуация – кризис. Будущее теории кризиса Ф. Василюк связывал с индивидуальным бытием человека, воспринимающимся как целое, разворачивающимся в форме жизненного пути личности [1, с. 68].

В масштабе индивидуальной биографии травма исследуется в психоанализе, но коллективная травма во многом задает уровень индивидуальной (служит фоном) и создает предпосылки для «отыгрывания-вымещения», «вынужденного бессознательного повторения». Так, например мы наблюдали как севастопольцы с большим удовольствием и эйфорией праздновали день подписания президентом России акта «...вхождения Крыма как субъекта Российской Федерации...», поскольку это была «победа-протест над стремящимися в Евросоюз Западными украинцами и «отыгрывание за, в свое время, их переход на сторону немцев-окупантов (как «предательство славянского единства»). Эти события совпали с 70-летием освобождения Симферополя от немецко-фашистских оккупантов. Особенности конфигурации ментальных схем могут быть следствием травматического опыта, укорененного в коллективной памяти. Ранее такие состояния обозначались как кризисные, но в кризисном сознании заложена возможность выхода из нежелательного состояния, поиска единственно верной стратегии действий, развития. В травматическом сознании есть один путь – «вынужденное повторение», движение по кругу, образования смыслов не по ценностным характеристикам, а по бессознательным мотивам повторения.

Социальные последствия психотравмирующего влияния показаны в следующих понятиях, отражающих определенные состояния человека: «патологическое горе» (Лидерман), «синдром узников концентрационных лагерей» (В.Франкл), «посттравматический синдром выживших» (Леопольд), «синдром изнасилованных» (Бургес), «базисный дефект» (М. Балинт) и др.

Концептуальную модель травмы предложил З. Фрейд. Прежде всего, травма вызвана вмешательством извне (травма по-гречески «рана,

повреждение»).

3. Фрейд пишет, что «такие возбуждения извне, которые достаточно сильны, чтобы проломить защиту, мы называем травматическими. Я утверждаю, что понятие травмы включает в себя нарушения защиты от возбуждения. Такое событие, как внешняя травма, вызывает, вероятно, огромное расстройство энергетики организма и приведет в движение все защитные средства; принцип наслаждения при этом остается бессильным» [2, с. 416].

3. Фрейд исследует травматический опыт от «провалов» в памяти (история Доры) до навязчивого желания повторить подавленный опыт. Он объясняет характерный для травмы феномен остановившегося времени. Пациент «вынужден повторять вытесненное как переживание настоящего вместо того, чтобы ... вспоминать о нем как о части своего прошлого» [2, с. 205]. В этой эволюции фрейдовской мысли можно проследить, «как с «пропасти» в символической структуре («несвязная история») травма превращается в структурирующий принцип («навязчивое повторение»)» [3, с. 13]. 3. Фрейд связывает травматический опыт с отщепленным либидо и долговременным нарушением распределения энергии, «мы установили, что бессознательные душевные процессы сами по себе находятся «вне времени». Это, прежде всего, означает, что они не упорядочены во времени, что время ничего в них не изменит, что представление о времени нельзя применить к ним» [2, с. 415]. Подобная мысль встречается у К.Юнга: «часть нашего психического находится вне времени и вне пространства, ... в определенной части психического время вообще не существует» [4, с.322].

М. Балинт считал, что индивид развивается нормально до тех пор, пока не получает психическую травму, «с этого момента доминирующее влияние на его развитие осуществляет то решение, которое он нашел для того, чтобы справиться с последствиями конкретной травмы» [5, с. 111]. Вытесненное травматическое воздействие «забывается» человеком, но сохраняет присущую ему психическую энергию влечения (катексис). Стремясь вернуться в сознание, вытесненное может ассоциироваться с другим вытесненным материалом, формируя психические комплексы (подмена). Ослабление защитных механизмов способствует возвращению вытесненного в сознание. Вытеснение не только самый простой, но и самый опасный механизм. Отмежевание от Я может полностью нарушить целостность личности. В таком случае ситуацией владеет «Сверх-Я», его контролирующая функция, делая индивида слепым и глухим в отношении

информации, несет угрозу системе защит. С этим связан феномен отделения эмоциональной компоненты травмы от когнитивной. Человек помнит ситуацию, но осознает ее сугубо рационально и фрагментарно. Так, будто она вполне нейтральна и не несет угрозу для личности. Это объясняет феномен нежелания избавиться от травмы, ведь выход из нее может быть угрозой для жизни человека [5]. В исследовании травматического опыта наблюдаем три понимания: травма – событие (утрата), травма – процесс (травма как сюжет), травма как коллективное явление.

Связь индивидуальной и коллективной травмы в трудах психоаналитиков неоднократно отмечается через изучение механизмов психологической защиты.

В экстремальных, критических условиях жизни защита закрепляется, приобретая фиксированные формы [5], проявляясь в неподходящих ситуациях взаимодействия, которые вызывают проекцию и резонанс. Люди, прошедшие через горнило холокоста, находясь в концлагерях, выжили благодаря «отрицанию», «регрессии», «расщеплению», но после освобождения не смогли избавиться от этого способа реагирования.

Травмы прошлого мы воспринимаем в условиях неосознанного пребывания в новой травматической ситуации. Переживание «культурного шока» со временем создает у людей «защитный слой», «важным социальным механизмом преодоления травмы является возникновение эффекта расщепления» [6, с. 66] З. Фрейд и И. Брейер обнаружили этот механизм в результате гипнотического воздействия. Некоторые авторы объясняют эффект расщепления как двойную биографию.

На протяжении XX века в исторической психологии и культурологии усиливается внимание к биографическому методу. А. Аарейлайд-Тарт уверена, что «культурологическо-травматический дискурс возник именно в ходе биографических обсуждений, когда респонденты взвешивали правильность выбора и верность принятых на разных жизненных этапах решений как единственно возможных» [6, с. 69]. Несколько параллельных биографий – обычное явление для людей, живших в тоталитарной системе (сокрытие истинной биографии от быстрых изменений доктрины). Смещение после разрушения системы актуализирует стратегию создания защитного слоя («я такой как вам нужно»), или – конструирование смысла происшедшего, как самоинтерпретация. Формируется новый тип «гибкой» идентичности, включающий различные варианты реагирования.

Механизм преодоления травмы для каждой нации является уникальным, однако, например, травмированное сознание западных украинцев отличается от травмированного сознания восточных украинцев, так как их исторические пути были разными. Травматический опыт может быть объединяющим началом нации в определенной полярности, если она имеет одного и того же травмирующего объекта – агрессора. Так, например, в период оккупации дружеской российской армии Крыма в канун 8-го марта 2014 года, совершающей защиту русскоязычного населения от «наступления фашизма», не учитывая настроений крымских татар, украинцев и других национальных меньшинств, мы стали свидетелями вывоза детей и женщин крымцев в западную часть Украины, мусульмане начали объединяться с греко-католиками, как не парадоксально, но факт, не говоря уж о познавших такую интервенцию грузинах, которые, как и армяне принимали активное участие в протестных акциях Евромайдана. Крымские вокзалы весной 2014 года, начали очень напоминать московские 90-х годов. Малые народы объединяются и сопротивляются вторжению, нарушению их границ целостности. По своей сути, мотивации, акции вторжения российской армии есть ничто иное как «отыгрывание», вымещение аффекта, обид на западных украинцев и перенос этих обид на весь народ, за их содействия немецкой армии в начале Великой отечественной войны, а также желание возвернуть («вынужденное повторение») былое Величие России. Очевидно – отсутствие глубинной психотерапии в верхних стратах российской власти.

Стабилизация негативного опыта может служить основой национальной идеи и патриотизма в их негативных проявлениях – фанатичной слепоте, необходимости борьбы с «врагом», как «отыгрывание» пережитых предидущим поколением не отреагированных тайн, обид.

Если травмы не нашли достаточной психологической переработки (психотерапии), то происходит трансгенерационная передача травмы последующим поколениям и накопления негативной энергии в плоть до разрушительных тенденций.

Подтверждением «незавершенного действия» активистов майдана 2004 года есть повышенная активность и агрессивность активистов 30 декабря 2013 и начала 2014 года.

Коллективная травма требует определенной переработки, которая может быть осуществлена в различных формах: воспевании, оплакивании, трауре, ритуализации, т.е. проигрывании ухода. По

наблюдениям очевидцев из России (журналистов живущих в Германии, работы Хеленгера), немцы «много отреагируют, визуализируют «шрамы своей оккупации», созданной «иллюзии кумира» с А. Гитлера, оказывают помощь оставшимся в живых евреям и их родственникам.

«Закрывать» коллективную травму почти невозможно. Неуловимость травмы заключается в том, что она не осознается, а, следовательно, не вербализуется («вещи не называются своими именами»), это – история молчания, вытесненного, непроговоренного.

Но, если травма не вербализуется, то она – визуализируется в образах активного воображения, проективных рисунках «линии жизни», сновидениях. Травма репрезентируется в задержке памяти (ассоциаций), соматических реакциях (следам, оставленным в теле – паралич отдельных органов, тик, покраснение и т.д.), и символизации, образах (пенек, поломанные деревья, отсеченный пенис, вырванные корни и т.д.). Эти «отщепленные» комплексы образов, интуиций и ассоциаций препятствуют видеть ситуацию реалистично и адекватно, брать ответственность за свой выбор.

Травма проявляется на организмическом уровне, как остатки соматических следов (дыхание, дрожь, скрежет зубов, стеклянные глаза и т.д.). На эмоциональном уровне она проявляется как общий фон для всех форм поведения, например, постоянная депрессия, бравада, агрессивные проявления. На смысловом уровне травма не проявляется, она маскируется. Невозможность смысловой интерпретации травмы связана с вытеснением произошедшего события, проблема в том, «что в памяти не находится места для «архивации» воспоминаний подобного рода» [3, с. 14], что говорит о ее «отщеплении» в фрейдовском понимании.

В проектировании будущего осознание травматического опыта приводит к выстраиванию двух стратегий: «жить без травмы», «жить с травмой, приспособиться к ней, порождая новые травмы». Проектирование будущего при проведении методик «Линия жизни» среди студентов, онкобольных, стариков позволило выявить образы – следы травматических событий (глубокие ямы, пустоты, зажатия в ограниченном пространстве и т.д.).

Украина имеет в своей истории много травматических событий (вспомним работу В. Васютинского «Семь страхов украинцев», «вольноблуждающий страх нации» О. Чабана), которые являются результатом вытесненных, подавленных аффектов и переживаний. Происходили также изменения восприятия и интерпретации событий,

когда подвергались ревизии определенные традиции и оценки, заново переписывалась история, бесславно терялись собственные герои, вместо одних героических мифов формировались другие.

Травматические изменения называются коллективными, когда травмируются целые сообщества – цивилизации, регионы, этнические, национальные группы. Это могут быть как внезапные, непредвиденные изменения (войны, революции, ломка общественного строя, бегство лидера, массовые миграции, экономические кризисы и т.п.), так и длительные, накопительные процессы, например, загрязнение окружающей среды, рост смертности населения, все большая интенсивность дорожного движения, распространение болезней, связанных с цивилизацией.

Событий, которые оставили такой след для украинского общества, достаточно много:

- Изменение символов естественной языческой веры, как «удар» другой культуры;

- Народ Украины, претерпев принудительное внедрение христианства, долгое время жил под гнетом татаро-монголов, поляков, австро-венгров, великороссов, которым украинцы не могли доверять, что нарушало процесс самоидентификации;

- Многочисленные войны, революции, оккупация украинского сообщества другими «дружественными» странами;

- Раскулачивание (как «отрыв» либидо от жизненно важных объектов, травма либидо);

- Голодомор (32-33, 46-48 годы XX века);

- Массовые преследования и репрессии;

- Принудительное переселение западных украинцев на Восток (тысячами людей грузили в вагоны и неделями, без еды, везли в Казахстан, по дороге они умирали на глазах у детей, трупы выбрасывали).

Респондентами субъективно оценены по глубине потрясений: война, голод, переселение (с запада на восток, с юга на восток), репрессии, потеря кормильца-мужа, отца, ребенка.

Вполне уверенно можно сказать, что все эти события оставили в психике коллективного подсознательного определенный семантический след. Когда по духовным и культурным ценностям общества, обычаям наносит удар другая цивилизация, начинается распад его на части, дезориентация и расщепление – обособленность от целого. Это ситуация, когда «люди теряют смысл жизни, их социальная организация распадается

... » [4, с. 283] .

Нами обнаружено, что невозможность квантования жизненного пути может быть следствием травматического опыта, имеющего корни в коллективной памяти. Но через концепцию травмы и эмоционального резонанса становится понятным, почему украинцы выбирают среди претендентов на президентское, депутатское место (даже на лучшего певца) – человека, пережившего большую травму – сироту, заключенного или человека с явными нарушениями зрения и т.д. (не лучшего профессионала). Очевидно, что травма становится образом «идеализированного Я», необходимым критерием выбора и признаком национальной идентичности.

Квантование жизненного пути как способность на основе личного ценностного выбора осознанно и неосознанно формировать собственный жизненный мир, пространство событийности, связано прежде всего с изменением сферы потребностей человека, и, соответственно, образованием специфического семантического поля, отвечающего этим потребностям.

Квантование является реализацией определенной пространственно-временной модели, в процессе квантования человек выделяет координаты семантического пространства, обуславливает выбор значимых лиц. В квантовании учитываются уровни коллективной и индивидуальной травмы. Коллективная травма задает уровень индивидуальной, служит эмоциональным фоном для интроекта, а, следовательно, и распространению в социально–психологическом пространстве.

Квантование возможно только в позитивном семантическом поле (в негативном один выход – идентификация с агрессором).

Что мы имеем в виду под положительным семантическим полем? Положительное семантическое поле раскрывает новые смыслы, а отрицательное – повторяет старые. Так, большевики уничтожали частную собственность, З. Фрейд предполагал результат этого явления как условие будущего самоуничтожения («Я и оно», 1923 г.). Положительное поле – это не ситуация, когда все очень хорошо – это оптимальный уровень трудности, необходимый для развития.

Отрицательное семантическое поле является следствием «вынужденного повторения», когда травматическая ситуация (насилие, предательство, безразличие) воспроизводится даже в новом месте и в новых обстоятельствах, она моделируется. Метафоры травм «скованные

ноги», «камень в груди», «тяжесть на сердце», нехватка воздуха, говорят также и о соматической природе этих явлений.

Отличие травмы от кризиса заключается в том, что кризис – закономерный нормативный процесс, как правило, связанный с возрастным развитием личности. Проживая его, человек по-новому видит мир, у него появляются психологические новообразования. Травма как отщепленная энергия одновременно порождает фиксированные ригидные способы защиты и вызывает угрозу повторения, имеет трансгенерационную тенденцию распространяться в пространстве (энтропия) и субъективно воспринимается как спад эмоционального тонуса, потенциальная яма. Кризис личность переживает, а травмы носит в себе, защищает как ценность. Травмированное сознание образует кванты не по ценностным характеристикам, а по бессознательным мотивам ее повторения.

Квантование возможно лишь на основе адекватности внутреннего и внешнего опыта, поэтому предполагает выход за пределы травматической замкнутости и повторяемости. Квантование предполагает наличие возможностей изменения ситуации, а значит наличие определенного энергетического потенциала. Но в любом случае, зависимость от прошлого не дает жить в настоящем.

Именно поэтому практика работы с жизненным путем личности, по сути, и является проживанием травматических событий с целью освобождения капсулированной энергии и возможности переосмыслить старые и формировать новые жизненные цели и перспективы.

Положительное семантическое поле является условием для избавления от страхов, неуверенности, агрессии, оно выступает зеркалом внутреннего мира, но есть смысл сосредоточить внимание именно на объективных характеристиках семантического поля.

Здоровый человек, сильная личность может развиваться вопреки негативному окружению, то есть уровень неприятия не превышает ее возможности сопротивляться.

Полнезависимость – ценное качество для возможностей процесса квантования перспективы жизни. Попадание в негативное семантическое поле есть проявлением страха смерти (подсознательного ее желания). Зависимость от положительного семантического поля тоже разрушительна, человек боится изменить свою жизнь – то есть боится жизни, так как она может быть непредсказуемой. В связи с этим «цепляние» за «позитивные» фигуры является «спасением». Так,

например, мужчина, держащийся за мать, не способен принимать самостоятельные решения – психологически не рожденный, не отделенный от нее. Возможность свободы его пугает, ведь брать на себя ответственность (хотя бы за самого себя) он не привык. Помощь заключается в том, чтобы гештальт своей жизни люди увидели с другой стороны, как другую структуру и, самое главное, с позиции перспективы СВОЕЙ жизни.

Наблюдение и исследование психотерапевтических групп позволило нам сделать выводы о локализации травматического опыта как застывшей модели в отношениях с людьми (внешний аспект), или в пристальном внимании к особенностям функционирования собственного организма и отдельных органов.

Итак, теория травмы, которая становится всё более актуальной в последнее время, должна быть применена к анализу жизненного пути человека и исследоваться на двух уровнях: индивидуальном и коллективном как жизненный путь сообщества или этноса, страны в целом.

Трансгенерационный механизм способствует передаче травматического опыта из поколения в поколение, но передаются также и средства преодоления травмы (народные практики, методы психотерапии). Культура и групповое бессознательное сохраняли, нарабатывали, передавая из поколения в поколение, не только не свершившиеся ожидания, но и средства преодоления травм (народные практики как способы исцеления: обращения к умершим как живущим на небе («небесная сотня», «зеленые святые» как вере в жизнь умерших в листьях деревьев, ритуал прощания с мужем при жизни, суть которых – методы психотерапии, которые обеспечивают отделения себя от погибших, умерших и эмоционального катарсиса). Все эти и много других созданных народом практик обеспечивают позитивную трансгенерацию как позитивную проекцию способов выживания последующим поколениям.

Жизненная перспектива имеет свою динамику разворачивания: идентификация с группой лидером затем поляризация (как отступление и распад группы на центостремительную тенденцию и центробежную как поиск поддерживающего, нетравмирующего «родового начала»: выезд за границу, эмиграция; следующей стадией является дезинтеграция (проявляется в дезорганизации) как необходимость принятия и переосмысление пережитого ранее травмирующего опыта и только при ее прохождении возможна интеграция личности, группы, общества в целом. Указанная модель стадий межличностной динамики процессов может

прогнозировать развитие событий в группе и обществе.

Концепция проектирования жизненной перспективы



Семантические поля, детерминирующие процесс квантования, образуются по законам постоянного преодоления травматического опыта. В тех случаях, когда возможности преодоления превышаются, образуются «иллюзорные» или отщепленные кванты, которые могут даже создавать субличности, происходит застревание в травмирующей ситуации, активизируется бессознательное, а именно: «Комплекс спасителя – архетипический образ коллективного бессознательного, и действительно естественно активизируется в эпохи, так насыщенные дезорганизацией, как, например, наша» [4, с.171]. К. Юнг в своей работе «Символическая жизнь» указывает: «Когда у отдельных индивидов начинают активизироваться архетипы, мы оказываемся окруженными историей, хотя и находимся в настоящем» [4, с. 173]. В украинском варианте мы находимся в интроецированной истории Сталинского периода, с изменением владельцев предприятий, тюремными заключениями оппозиции, внушением страха, воспеванием лидера, его многочисленными портретами, императивной позицией и т. п. С точки зрения ролевого подхода [8], настоящее – есть «проигрывание прошлого», что является признаком коллективной психотравмы. По референдным лозунгам, манипуляционным стимулам Севастополя: «Остановим фашизм – все на референдум!» можно утверждать о регрессивном характере развития социальных событий, дезорганизации и образовании полярностей, возврату взаимоотношений к 30–40-м годам прошлого столетия.

Для украинцев бегство в воображаемые миры, символизм, как

результат непрожитой жизни, является особенностью национального характера и необходимостью выживания, поэтому есть основания говорить о коллективной травме как основе идентичности украинского народа. Навязанная вера в несбывшийся коммунизм заместилась верой в «совершенство Евроинтеграции». Украинцы, избавившись от своих травм, во многом потеряют свою идентичность. Выход из мира параноидальных проекций создаст действительно непредвиденную ситуацию – свободу, – исчезновение образа «врага» и внутреннюю самодостаточность, но пока этого не произошло, актуализируется образ «Спасителя» и поиск «врага» даже в своем близком окружении. Что в свою очередь притягивает «Его появление».

Выводы. Одним из главных выводов нашей работы – необходимость массовой психотерапии для всего постсоциалистического пространства, которое захвачено иллюзией неадекватных ожиданий.

Не только индивидуальные психотравмы имеют тенденцию к повторению, но и массовые, коллективные травмирующие события (уже в следующих поколениях, а иногда и через несколько поколений).

Умалчиваемые переживания, эмоциональные состояния трансгенирируются (передаются с ростом их количества, происходит накопление отрицательных переживаний) следующим поколениям, что проявляется в межпоколенных протестных настроениях, многочисленных миграциях, эмоциональном разрыве, дезорганизации, подростковых суицидах. Следующее поколение, которое будучи опекаемым «травмированным» поколением, – преумножает пережитые травмирующие события, поскольку начинает строить свой жизненный выбор «наперекор», через протест, борьбу.

Литература:

1. Василюк Ф.В. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.В.Василюк - М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

2. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // З. Фрейд. Основной инстинкт. Сост. П. Гуревич. – М.: Олимп, 1997. – С.194-249

3. Травма. Пункты: Сборник статей / Сост. С.Ушакин. – М.: Новое литературное обозрение, 2009. – 903 с. Ил.

4. Юнг К. Символическая жизнь // К.Юнг. Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2003. – 326 с.

5. Балинт Михаэль. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии / Пер. с англ., М.Балинт - М.: "Когито-Центр", 2002. - С. 21-30

6. Аарейлайд-Тарт А. Теория культурной травмы (опыт Эстонии) // Социологические исследования / А. Аарейлайд-Тарт – 2004. – №1. – С. 63-72.

7. Шутценбергер А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. / А. Шутценбергер – М.: Изд-во института психотерапии, 2005. – 240 с.

8. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

9. Калшед Дональд. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа / пер. с англ. В. Агарков, С. Кравец. М.: Академический Проект, 2001– 345 с.

Semilet N. V. Konceptija trangeracii kolektivnoj travmy: sposoby iscelenija / N.V. Semilet // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №2, 2014. – S. 37-50.

© Н. В. Семилет, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК 159.923

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

А. А. Кононенко. Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина), e-mail: anatol_kononenko@mail.ru

Резюме. В статье изложено авторское понимание феномена самопрезентации личности и рассмотрены основные направления его изучения. Подготовка профессионально компетентного преподавателя является одной из актуальных задач и предметом научных дискуссий и размышлений ученых современности и прошлого. Самопрезентация в процессе жизнедеятельности субъекта выступает важным регулятором его социального поведения. Доказано, что самопрезентация способствует познанию себя как субъекта деятельности, совершенствованию себя, стремлению достичь само-

уважения и успешного взаимодействия с людьми из ближайшего окружения, что является важным условием для преподавательской деятельности. Предложена авторская коррекционно-формирующая программа тренинга самопрезентации, которая соотносится с авторской схемой построения и исследования структурно - функциональных моделей самопрезентации личности преподавателя социогуманитарных дисциплин, а также проверена эффективность данной программы.

Ключевые слова: самопрезентация, педагог, коррекционно-формирующая программа, структурно-функциональная модель.

Сложность и содержательная неоднозначность феномена самопрезентации в современной науке раскрывается в различных подходах к определению исследуемого психического явления. В частности, большинство исследователей рассматривают самопрезентацию как общую особенность социального поведения личности (умышленное осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления у окружающих; постоянный процесс или стремление субъекта представить желаемый образ внешне и внутренней аудитории). Другой подход рассматривает самопрезентацию как прием устранения когнитивного диссонанса, представители третьего отмечают связь между самопрезентацией и самосознанием. Многочисленные научные подходы изучают самопрезентацию через категорию самораскрытия в межличностном общении, фокусировка внимания на себе вследствие внимания к субъекту со стороны других людей, стремление к власти и особенности мотивации и т.д. Но, ни одно из исследований самопрезентации не раскрывают ее с позиций системности, что позволило бы выявить ее внутреннюю структуру и основные эмпирические гаранты.

Самопрезентация - это, в первую очередь, средство подтверждения образа Я и поддержания самооценки, то есть, осознаваемый или неосознаваемый процесс (в зависимости от ситуации), который осуществляется активным субъектом. Самопрезентация рассматривается как устойчивая личностная характеристика, базирующаяся на индивидуальных свойствах психики, является реальным средством формирования образа Я. В системе личностных ориентиров она замечает «точку пересечения» социального и психологического в структуре личности: она, якобы, исходит из социальных стандартов, которые формируются в обществе (разграничение реального и идеального образа, создание модели поведения, которое на данный момент соответствует выполняемой роли, имиджу, социально

одобряемой модели), и одновременно касается таких глубоко - психологических подструктур, как индивидуально - типологические различия, базовый эмоциональный фон психики, экстра - интраверсия, особенности реакции аффилиации т.п.

Выделяются следующие способы классификации самопрезентации: по степени осознанности действий субъекта выделяют осознаваемую (контролируемую) и неосознаваемую («автоматическую») самопрезентации; по критерию реального взаимодействия - непосредственную (субъект - субъектное взаимодействие) и опосредованную самопрезентации (субъект - объект - субъектное взаимодействие) по способу предъявления информации - прямую и косвенную самопрезентации, за основанием (стремление получить социальное одобрение или избежать значимых потерь в социальном одобрении) - самопрезентации природного и защитного стиля, а по критерию сочетание ведущего мотива самопрезентации и степени поведенческой активности выделяют четыре стиля самопрезентации: асертивную, агрессивную, защитную и оправдывающую.

К основным стратегий самопрезентаций относятся: уклонение (с защитными тактиками оправдания отрицанием ответственности, отречение и препятствия самому себе), аттрактивное поведение (с защитной тактикой извинения и с асертивными тактиками желанья и старания понравиться; пример для подражания), самовозвышение (с защитной тактикой оправдания принятием ответственности и с асертивной тактиками приписывание себе достижений и преувеличение своих достижений); самоуничижение (с асертивной тактикой просьба / мольба) и силовое воздействие (с асертивной тактикой запугивания и негативной оценки других).

В отечественной психологии сложились определенные предпосылки для формирования целостной, единой системы научных представлений о феномене самопрезентации личности. Традиционно полно представлен онтогенетический подход, в котором отмечалось, что основы формирования самопрезентации на разных этапах онтогенеза составляют возрастные особенности и базовые новообразования наиболее сензитивных периодов, к которым относили дошкольное и подростковый возраст; методологический подход нуждался применения дополнительной методологии (методологии гуманитарного знания), а общепсихологический подход рассматривал самопрезентации через дефиниции влияния, статуса, через раскрытие особенностей ее идентификации, отношение к себе или внутреннего мира вообще.

Но, несмотря на относительное многообразие научных подходов, четких представлений о существовании универсальной дифференцированной модели, раскрывающей и объясняющей устойчивость самопрезентации личности независимо от возраста, статуса, эмоционального состояния и актуальной социальной ситуации, в науке не сформировано, что побудило нас к созданию авторской структурно - функциональной модели самопрезентации преподавателя социо - гуманитарных дисциплин и разработки коррекционно - формирующей программы для работников образовательной сферы.

Итак, для построения структурно - функциональные модели самопрезентации личности важным, на наш взгляд, выступает уточнения терминологического инструментария, в частности, дифференциация понятий "психическое" и "психологический". Поскольку мы предполагаем, что концептуально модель самопрезентации может состоять из двух уровней: дифференциально - психофизиологического (нижнего, базового, который обеспечивает устойчивость выбранного стиля самопрезентации, его уникальность) и дифференциально - психологического (или личностного), который содержит личностные, социокультурные компоненты и обеспечивает качественную, содержательную своеобразии стиля самопрезентации, то, соответственно, методологически значимым для нас выступает систематизация этих двух понятий. Мы согласны с Н.В. Беломестновой, которая отмечает, что понятие "психика человека" (и его дериват - "психическое") означает психику, прежде всего, в ее биологических детерминантах [2]. Второй уровень, психологический, предполагает те свойства человека в их психосоматическом единстве, которые сформированы и проявляются в процессе социального взаимодействия, причем как в онто-, так и в филогенезе.

Структурная функциональная модель самопрезентации личности - это наиболее обобщенная, имманентная и мультисубъектна парадигма, обозначающий систему подтверждений образа Я субъекта и поддержания самооценки как осознаваемый или неосознаваемый процесс, который осуществляется активным субъектом и системе личностных ориентиров занимает промежуточное положение между социальным и психологическим в структуре личности.

Мы рассматриваем стиль самопрезентации как единство и взаимосвязь разноуровневых и определенным образом подчиненных личностно - индивидуальных свойств субъекта, среди которых ведущая роль принадлежит индивидуальным, природным свойствам.

Соответственно, обобщенная модель самопрезентации может состоять из двух уровней: дифференциально - психофизиологического (низшего, базового, который обеспечивает устойчивость выбранного стиля самопрезентации, его уникальность) и дифференциально - психологического (или личностного), который содержит личностные, социокультурные компоненты и обеспечивает качественную, содержательную своеобразие стиля самопрезентации.

Единицей анализа в контексте нашего концептуального подхода возникает категория индивидно - личностного конструкта, под которым мы понимаем интеграционные системы различного уровня сложности, в состав которых входят вторичные, менее сложные индивидно - личностные образования. Именно индивидно - личностный конструкт, действуя как единый механизм, обуславливает уникальность и неповторимость самопрезентационной поведения субъекта, его взаимоотношения с окружающим миром и отношение к самому себе и к выбранной модели.

Основными индивидно личностными конструктами, составляющих дифференциальную сложноподчиненную модель самопрезентации личности, выступают:

- Индивидных конструкт;
- Индивидно - мультисубъектный конструкт;
- Личностный конструкт;
- Личностно - мультисубъектный конструкт.

Каждый из выделенных конструктов, выполняя определенную функцию в общей модели самопрезентации может быть базовым или координационным - базовый конструкт акцентирует внимание на универсальности симптомокомплекс, входящих в него, а координационный раскрывает степень погружения симптомокомплекса в процесс субъект - субъектных отношений (мы называем его мультисубъектным конструктом).

На основе каждого из указанных конструктов формируется симптомокомплекс, т.е. совокупность взаимосвязанных психологических характеристик, входящих в семантическое поле понятия «самопрезентация личности».

Предлагаемая авторская коррекционно - формирующая программа тренинга становления функциональной модели самопрезентации преподавателя основана на практическом осмыслении вышеизложенного теоретического материала и эмпирического исследования в этом направлении и является попыткой помощи современным педагогам в области углубленного совершенствования умений в социально значимых межличностных и

профессиональных коммуникациях: в значимых и стрессовых ситуациях (общение с руководством, людьми, стоящими выше по материальному и социальному статусу, публичные выступления, важные и ответственные переговоры и т.д.) трудно справиться со своими страхами «выглядеть нелепо» или «не так, как все», внутренними комплексами и т. п. В отличие от обычного коммуникативного тренинга, основной анализ подобранных игр и упражнений делался в русле основных тактик и стратегий собственного самопрезентационного поведения.

Основная целевая аудитория, для которой предназначен предлагаемый тренинг, - это учителя школ, преподаватели высших учебных заведений I-II и III-IV уровней аккредитации, а также студенты и магистры, которые в своей деятельности очень часто сталкиваются с необходимостью самопрезентации, позиционированием своих личностных и профессиональных качеств

Цель данной программы состоит в повышении уровня личностной эффективности и осознанности в сфере самопрезентационного поведения педагогов и других представителей социэкономических профессий.

Коррекционно - формирующая программа тренинга эффективной самопрезентации содержит комплекс практических и теоретических информационно-образовательных модулей, часть которых может быть модифицирована с учетом специфики профессиональной деятельности аудитории.

Разработанная программа тренинга самопрезентации соотносится с авторской схемой построения и исследования структурно - функциональных моделей самопрезентации личности преподавателя социогуманитарного профиля: личностно - мультисубъектного блока (предоставление теоретической информации о модели самопрезентации и ее роль в жизнедеятельности современного преподавателя; тренинг коррекции агрессивности и конфликтности; тренинг преодоления стресса) и личностного блока (тренинг коррекции и формирования значимых характерологических особенностей; тренинг коррекции и формирования адекватной самооценки; тренинг коррекции и формирования соответствующей мотивации).

Итак, коррекционно - формирующая программа должна была пройти эмпирическую верификацию, то есть необходимо проверить ее эффективность на выборке преподавателей социогуманитарного профиля. Однако, известно, что социально - демографические особенности выборки могут оказывать существенное влияние на динамику коррекционных мероприятий, направленных на развитие коммуникативных качеств и т.п.. Для того, чтобы учесть эти факторы, был проведен анализ особенностей становле-

ния и проявления основных симптомокомплексов самопрезентации в различных социально - демографических группах преподавателей.

Основными критериями для выделения этих групп были следующие: возраст, пол, стаж работы преподавателем в вузе, ученая степень, ученое звание.

Нами проводился сравнительный анализ между социально - демографическими группами по психологическим параметрам. Психологическими параметрами для сравнения выступали интегральные переменные, ведь они отражали основные характеристики исследуемых конструктов структурно - функциональных моделей самопрезентации личности преподавателя социогуманитарного профиля.

Сравнительный анализ проводился с помощью однофакторного дисперсионного анализа. С помощью этого анализа устанавливалась статистическая значимость различий средних значений психологических параметров в группах испытуемых, выделенных по критериальным параметрам. Гипотеза о статистической значимости (p) различий проверяется по F -критерию Фишера (1982)[1].

Итак, наиболее существенные различия по психологическим параметрам личностного и личностно - мультисубъектного конструктов были обнаружены между группами специалистов образовательной отрасли выделялись по ученому званию. Это касалось таких интегральных переменных, как активность, сотрудничество, зрелость функций Эго и эффективное преодоление. Поэтому, необходимо учитывать этот фактор при проверке эффективности коррекционно - формирующей программы.

С целью проверки эффективности коррекционно – формирующей программы в каждой из профессиональных подвыборок преподавателей социогуманитарного профиля было выделено по две группы испытуемых, составили соответственно: контрольную группу (в которой не проводилось никаких коррекционно - формирующих мероприятий) и экспериментальную группу (группу, в которой осуществлялось проведение указанной программы).

Согласно анализу особенностей становления и проявления основных симптомокомплексов самопрезентации в различных социально - демографических группах преподавателей выборка была разделена на две подвыборки по критерию наличия ученого звания.

Показателями эффективности коррекционной программы выступали интегральные параметры психологических методик, которые характеризовали личностный и личностно - мультисубъектный блоки, а именно: нейро-

тизм, активность, сотрудничество, добросовестность / открытость к опыту, зрелость функций Эго, агрессивность, фрустрационная нетерпимость, эффективное преодоление, самопрезентация.

Предполагалось, что параметры, которые отвечают за указанные конструкты под влиянием программы должны существенно измениться в соответствующих направлениях. Согласно нашей гипотезы статистически значимая тенденция к повышению должна быть зарегистрирована по активности, сотрудничеству, добросовестности / открытости к опыту, зрелости функций Эго, эффективному преодолению и самопрезентации. Статистически значимая тенденция к снижению должна быть проявлена по нейротизму, агрессивности, фрустрационной нетолерантности. Оценка эффективности коррекционно – формирующей программы проводилась с помощью соответствующих статистических критериев.

Можно утверждать, что среди педагогов без ученого звания коррекционная программа значимо способствует повышению активности, сотрудничества и добросовестности / открытости к опыту - показателей мотивационной, ценностной и коммуникативной сферы личности. Относительно нейротизма и зрелости функций Эго мы считаем, что проведенная программа не имела на них влияния, ведь эти показатели свидетельствовали о более устойчивых индивидуально - психологических качествах.

По сравнению между собой экспериментальная и контрольная группы педагогов вуза к эксперименту статистически значимо не отличались между собой ни по одному из интегральных переменных. По результатам повторного тестирования статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами уже появились: а именно по показателям эффективности преодоления и самопрезентации. Однако по первому показателю эти различия нельзя считать результатом воздействия коррекционной программы, ведь при парных сравнениях статистически значимых различий в экспериментальной группе для параметра эффективности преодоления не обнаружено. Также не выявлено этих разногласий для показателей агрессивности и фрустрационной толерантности. Единственный параметр, по которому зарегистрирована значимая динамика при вторичной психодиагностике - это самопрезентация. Кроме того, в контрольной группе статистически значимых различий между первичной и вторичной психодиагностикой не обнаружено. Следовательно, среди преподавателей вузов с ученым званием коррекционное влияние было только эффективным в отношении навыков самопрезентации.

Таким образом, проведенная коррекционно - формирующая программа для работников образовательной сферы имела существенное влияние на качество личностного и личностно-мультисубъектного конструктов. У преподавателей без ученой степени программа влияла на активность, способность к сотрудничеству, а также добросовестность и открытость к опыту. Значения этих параметров после эксперимента статистически значимо повысились. У педагогов со званием доцента и профессора коррекционно – формирующие мероприятия способствовали развитию способности к сотрудничеству, добросовестности и открытости к опыту, а также навыков самопрезентации.

Литература:

1. Афифи А., Эйзен С. Статистический анализ: Подход с использованием ЭВМ. - М.: Мир, 1982. – С. 488
2. Беломестнова Н.В. Индивидуальность человека как интегративная категория / Интегративный подход в психологии. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. - С.70-90.
3. Котлярова М.Н. Теории самопрезентации. – СПб, 2002. – С. 163.
4. Соколова-Бауш Е.А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте // Мир психологии. - № 3. – 1999. –С. 132-139.
5. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации. - СПб, 2001. - 193 с.

Kononenko A. A. Programma treninga samoprezentacii prepodavatelja sociogumanitarnyh disciplin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 50-58.

© А.А. Кононенко, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО И ОРГАНИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Д.А. Собирова, Г. Саидназарова. Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан), e-mail: psixologiya_jurnali@rambler.ru

Резюме: Анализ теоретических и экспериментальных подходов в психологической науке показывает, что социальный интеллект является понятием, которое не имеет единой, однозначной трактовки. Разнообразие подходов к определению социального интеллекта демонстрирует неоднозначность его структуры. Особую актуальность проблема социального интеллекта и повышения уровня его развития приобретает профессионально важным качеством для профессий типа «человек-человек».

Социальный интеллект - способность человека правильно понимать свое поведение и поведение других людей в обществе. Данная способность необходима человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект реализует познавательные процессы, связанные с отображением человека как партнера по общению и деятельности.

Ключевые слова: социальный интеллект, интеллектуальный уровень, социальное развитие, коммуникативная компетенция, социальные способности.

Жизнедеятельность человека во всех сферах носит социальный характер, который проявляется либо как во взаимодействии с социальным окружением, так и в профессиональной деятельности. Как бы человек не был изолирован профессиональной средой, как бы не избегал живого общения с другими людьми, ему всё равно приходится вступать в социальные контакты. Более того, профессиональная деятельность в системе субъект-субъектных отношений требует наличия специальной способности, которая необходима для успешного взаимодействия с людьми. Данную способность специалисты назвали «социальный интеллект».

Социальный интеллект является профессионально важным качеством для профессий типа "человек-человек". Термин "социальный

интеллект" был введён в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения "дальновидности в межличностных отношениях". Многие известные психологи внесли своё понимание в интерпретацию этого понятия. В 1937 г. Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Олпорта — особый "социальный дар", обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом, которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Создателем первого надёжного теста для измерения социального интеллекта стал Дж. Гилфорд. Согласно Дж. Гилфорду, социальный интеллект — это система интеллектуальных способностей, связанных с познанием поведенческой информации. способность предвидения последствий поведения

По мнению Дж. Гилфорда, социальный интеллект представляет систему интеллектуальных способностей, не зависимую от факторов общего интеллекта. Эти способности, также как и общеинтеллектуальные, могут быть описаны в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж. Гилфорд выделил одну операцию - познание и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Эта способность включает шесть факторов:

1. Познание элементов поведения — способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (способность, близкая к выделению "фигуры из фона" в гештальт — психологии).

2. Познание классов поведения — способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении.

3. Познание отношений поведения — способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении.

4. Познание систем поведения — способность понимать логику развития целых ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях.

5. Познание преобразований поведения — способность понимания исходного значения сходного поведения (вербального и невербального) в разных ситуационных контекстах.

6. Познание результатов поведения — способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность (на практике выделяют адекватное поведение человека в условиях макро- и микро-социальной среды). Такими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Под первым понимается способность человека помещать себя в реальный социальный контекст и намечать свою линию поведения в соответствии с таким «воображением». Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Бобнева М.И. считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. И принципиально важно, что уровень общего интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок и т.д.

Другой исследователь, Ю.Н. Емельянов, изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности – повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Определяя социальный интеллект, он пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события»⁵. Автор предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации

⁵ Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: ЛГУ, 1985. С. - 34

социальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, и навыков. Эмпатия является основой сенситивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая в свою очередь формирует социальный интеллект. Ученый подчеркивает, что с годами эмпатическая способность тускнеет, вытесняется символическими средствами представленности. Таким образом социальный интеллект выступает относительно независимым праксеологическим образованием.

Емельянов так же, как и другие исследователи, связывает социальный интеллект и ситуативную адаптацию. Социальный интеллект предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, – всеми видами семиотических систем. Автор дополняет коммуникативную компетенцию элементами, относящимися к осознанию деятельностной среды (социальной и физической), окружающей человека, и способность воздействовать на нее для достижения своих целей, а в условиях совместной работы делать свои действия понятными для других. Этот «акциональный» аспект коммуникативной компетенции требует осознания:

а) собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы;

б) своих перцептивных умений, т.е. способность воспринимать окружающее без субъективных искажений и «систематизированных слепых пятен» (стойких предубеждений в отношении тех и лииных проблем);

в) готовности воспринимать новое во внешней среде;

г) своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур (реальный интернационализм);

д) своих чувств и психических состояний в связи с воздействием факторов внешней среды (экологическая психокультура);

е) способов персонализации окружающей среды (материальное воплощение «чувства хозяина»);

ж) уровня своей экономической культуры (отношение к среде обитания – жилищу, земле как источнику продуктов питания, родному краю, архитектуре и т.п.).

Говоря о пути повышения коммуникативной компетенции, Ю.Н. Емельянов замечает, что коммуникативные умения и интеллект

межличностных отношений при их несомненной важности, тем не менее, являются вторичными (как в филогенетической, так и онтогенетической перспективе) по отношению к фактору совместной деятельности людей. Поэтому, ключевые способы повышения коммуникативной компетенции нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей.

А.Л. Южанинова также выделяет социальный интеллект как третью характеристику интеллектуальной структуры, в дополнение к практическому и логическому интеллекту. Последние отражают сферу субъект-объектных отношений, а социальный интеллект – субъект-субъектных.

Она рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения.

Социально-перцептивные способности – это такое целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения индивидуальных, личностных свойств реципиента, особенностей протекания его психических процессов и проявления эмоциональной сферы, а также точность в понимании характера отношений реципиента с окружающими. С другой стороны, учитывая связь рефлексивных процессов с социально-перцептивными, следует дополнить психологическое содержание данного феномена способностью самопознания (осознание своих индивидуально-личностных свойств, мотивов поведения и характера восприятия себя другими).

Социальное воображение – это способность адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, а также способность прогнозирования характера поведения реципиента в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия.

Социальная техника общения – это «действенный» компонент, проявляется в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие в нужном для личности русле, в богатстве техники и средств общения. И высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности является способность

воздействовать на психические состояния и проявления других людей, а также оказывать влияния на формирование психических свойств окружающих.⁶

Исследования, которые провела А.Л. Южанинова, а также ряд других ученых, выявили, что социальный интеллект слабо связан с оценками общего интеллекта, со шкалой интеллектуальной продуктивности теста ММРІ (Гауер, 1957), с данными по фактору В теста Кеттелла. Все эти данные позволяет говорить о правомерности выделения социального интеллекта в качестве самостоятельного компонента общей системы познавательных способностей личности. Были обнаружены корреляции с некоторым шкалам теста ММРІ. Значимая положительная связь с оценками шкалы «играние роли» (Макклеланд, 1951). Таким образом, умение взаимодействовать с окружающими, быть социально приемлемой личностью – компонент социального интеллекта. Значимая отрицательная с оценками шкалы «уверенность в себе» (Гибсон, 1955). Очевидно, что завышение самооценки действительно связано с неспособностью ориентироваться в социальном окружении. Слабая теснота связей с «социальной преемственностью» и «социальной уверенностью». Чем выше социальный интеллект, тем общение с человеком желательнее для окружающих, тем увереннее он себя чувствует. Нелинейная связь, имеющая характер инвертированной V-образной кривой, с тревожностью.

Таким образом, вывод о том, что чем выше социальный интеллект, тем более адаптивен человек, кажется вполне оправданным. Значение данной стороны психики с особой наглядностью обнаруживаются на многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира (имеющие высокий общий предметно-ориентированный интеллект), оказываются беспомощными в области межличностных отношений.

Литература:

1. Каримова В.М. Ижтимоий психология. Т., 2012
2. Фозиев Э. Психология. Т., "Ўқитувчи", 1994.
3. E.G`oziyev. Sotsial psixologiya. Т.,2012
4. Андреева Г.М. Социальная психология. М., Аспект пресс, 1996.

⁶ Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, 1984.- С. 176 – 183.

5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: ЛГУ, 1985.

6. Иванова И. А. Основные направления исследования социального интеллекта в отечественной науке и за рубежом // сборник научных трудов СевКавГТУ серия «Гуманитарные науки» № 3. // <http://www.ncstu.ru>

7. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / Проблемы оценивания в психологии. - Саратов, 1984

Sobirova D.A., Saidnazarova G. Social'nyj intellekt, kak instrument kommunikativnogo i organizacionnogo vzaimodejstviya /D.A. Sobirova, G. Saidnazarova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 59-65.

© Д.А. Собирова, Г. Саидназарова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК: 378.016

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА

М. Ю. Лакеева, О.А. Белобрыкина. Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия), e-mail: olga.belobrykina@gmail.com

Резюме. В статье рассматривается проблема методического обеспечения, в частности, обсуждено одно из средств формирования профессиональной компетентности психолога. На примере анализа одного из методических приемов посвященный низкий уровень предлагаемых экспертов производства отдельной публикации в реализации профессиональной деятельности показывают формированию оптимизации индивидуальности посредством сказкотерапия.

Ключевые слова: оптимизация, сказкотерапия, методическая деятельность обеспечения, профессиональная компетентность, практическая психология.

В настоящее время все острее встает проблема невротизации общества и, как следствие, жизни человека, в связи, с чем социальный запрос на психологическую помощь приобрел особую популярность. По мысли Э. Фромма, современному человеку свойственно чувство потери себя: «Если я – это то, что я имею, и если я потеряю то, что я имею, то кем же я тогда буду? Не кто иной, как поверженный, опустошенный человек – жалкое свидетельство неправильного образа жизни. Так как я могу потерять то, что имею, я постоянно озабочен тем, что я потеряю то, что у меня есть» [11, с. 331]. Помочь человеку в самовосстановлении чувства идентичности призвана профессиональная психологическая практика. Однако в последние годы в силу самых разнообразных причин наблюдается попытка ее замены актуализацией принципа самопомощи («помоги себе сам», «сам себе психолог»), в обеспечении которого не последнее место отводится средствам популярной психологии. С одной стороны, можно приветствовать стремление обывателя к психологическому саморазвитию, тогда как с другой, идея психологического «самолечения», так же не продуктивна, как и уничтожение роли традиционной медицины в поддержании или восстановлении психосоматического здоровья личности. Следует отметить, что целевая установка на самообеспечение субъектом психологического комфорта возникла в обыденном сознании не на пустом месте. Не секрет, что в последние годы проблема профессионализма психологических кадров стала чрезвычайно дискуссионна. Известно, что профессиональное становление психолога начинается в период вузовского обучения и продолжается на всем протяжении его деятельности как специалиста. Уровень профессионализма психолога зависит от множества факторов – от наличия и выраженности профессионально важных качеств, от способности субъекта к самообразованию и саморазвитию, от степени сформированности профессиональной рефлексии, от качества методического обеспечения его профессиональной деятельности и ряда других условий. Именно благодаря методическому обеспечению, с помощью которого будущий психолог осваивает основы профессиональной этики и смысловые аспекты профессии, он имеет непосредственную возможность не только актуализировать отдельные умения и навыки, повысить уровень знаний, но и их качество. Соответственно, к содержанию и качеству профессио-

нального методического обеспечения, в частности, к учебным и методическим пособиям по психологическим дисциплинам, практические психологи должны предъявлять особую требовательность. И это особенно важно в современных условиях, когда книгоиздательский бум психологически ориентированной продукции привел к тому, что значительная часть методических изданий перестала отвечать требованиям научности, предметной адекватности, корректности и этической состоятельности содержания.

В качестве примера, обратим внимание на одну из методических работ, пользующуюся широкой популярностью, как у студентов, практических психологов, так и в деятельности специалистов смежных профессий – социальных педагогов, учителей, педагогов дополнительного образования и пр. Речь пойдет о книге Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Д.Ф. Фролова «Жизнь любит тех, кто любит ее, или Как научиться мыслить красиво», вышедшей в издательстве «Речь» в 2005 году (в объеме 223 страниц, тиражом 5000 экземпляров), посвященной идее «преобразования мыслей, чувств в позитивную сторону, научению мыслить оптимистично и «красиво». Абрисное знакомство с пособием показало, что возрастных и профессиональных границ для читательской аудитории авторы не задают, отмечая, что «наши читатели уже привыкли к тому, что мы издаем для специалистов только «серьезную литературу». И вдруг, «Ценность каждого дня» – популярная психология! Не нонсенс ли это?» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 3). Оказывается, это не бессмыслица и авторы действительно свою книгу определяют в разряд «популярная психология», рекомендуя ее для широкой категории читателей, интересующихся вопросами психологии.

Первое, что обращает на себя внимание при ознакомлении с пособием – это его название – «Жизнь любит тех, кто любит ее, или Как научиться мыслить красиво». Возникает закономерный вопрос, что вкладывается в понятие «мыслить красиво»? Понятие «красота», относящееся к одной из категории философии, рассматривается как «универсалия культуры субъект-объектного ряда, фиксирующая содержание и семантико-гештальтную основу сенсорно воспринимаемого совершенства» [7, с. 336]. Из обозначенной трактовки следует, что красота обусловлена культурой, субъектным восприятием (кому-то важнее красота внешняя, а кому-то – внутренняя), связана с сенсорными особенностями отдельного человека. На наш взгляд, авторы не вполне уместно используют понятие «красота мысли», так как оно в научных категориях – пока не операционализировано. В связи с этим возникает еще один закономерный вопрос: неужели

авторы сами не видят проблемы? Возможно, дело в том, что как отмечается в разделе книги «от издателя»: «Дмитрий Фролов не практикующий психолог, а, как говорят, «психолог по жизни»» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 4). В этом случае стоило ли вообще создавать *такую* популярную психологию и пускать ее в массы, если она представляет собой всего лишь увлекательное, всячески «разукрашенное читиво», влияние которого не просто спорно, а очевидно негативно. Заметим, что профессионально-ориентированное научно-методическое издание предполагает предварительную оценку рукописи компетентными специалистами в соответствующей предметной отрасли, в русле которой материалы подготовлены к печати. В обозначенной работе (как почти и во всех пособиях автора) рецензенты не указаны, а значит, содержание текста не подвергалось профессиональной экспертной оценке.

Пособию, несомненно, присущи и определенные достоинства. В частности, язык книги действительно красив, включает множество эпитетов и других средств речевой выразительности. Привлекает внимание и представленное авторами многообразие приемов терапевтического воздействия, таких, например, как обучение навыкам социального функционирования: «Многим людям хочется ссориться и ругаться со мной. Но единственное оружие, которое мне нужно, – это Улыбка!» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 138), диалог с читателем и другие, а так же обращают внимание на особенности выстраивания деятельности в достижении результата. В то же время, в качестве основного метода работы авторы описывают и предлагают к использованию сказкотерапию. Этот метод в психологической практике действительно признается достаточно содержательным и функциональным [4; 12], однако, в сказках, представленных в пособии, прослеживается преимущественно повествовательный смысл (как некое логическое изложение определенного содержания), но отсутствует наиболее важный, так называемый, смысл-опыт (идея, сущность, предназначение, конечная цель), то, что открывает для себя читатель и хранит в подсознании, интериоризирует и интегрирует в личное поведение. Подсказывать читателю рецептурным способом, что можно и чего нельзя, навязывать ему необходимое отношение и расставлять «табу» – признается в психологической практике некорректным и неэтичным [6; 9]. Сказка в своем изначальном проявлении – это опыт не одного, а всего народа, так называемая (по А. Проппу) мудрость коллективного разума [8], архетипическое (по К. Г. Юнгу) [12], культурно-генетическая память народа (по Л.С. Выготскому) [2]. Поэтому психологу всегда важ-

но соблюдать осторожность по поводу вмешательства в сказку субъекта (клиента), в его личные проблемы (даже если они оформлены метафорически) отрицательных паттернов поведения специалиста или навязывания им своего варианта решения проблемы. С грани «лечить» можно легко шагнуть в грань «калечить», пренебрегая осторожностью и не владея знанием об этике и логике ведения процесса сказкотерапии. В качестве примера приведем сказку петербургского сказкотерапевта А.В.Гнездилова «Муравьиный король», которую авторы пособия представляют в главе «Жизненные уроки». Сюжет сказки своеобразен, слог автора воспринимается сравнительно легко (по сравнению с другими сказками, представленными в книге). Данная сказка (исходя из контекста и названия главы) ориентирована на донесение до сознания читателя конкретного жизненного урока, и, соответственно, обретение им возможности вынести для себя определенную мораль. При знакомстве с содержанием сказки, возникает вопрос, что же сможет вынести для себя нуждающийся в психологической помощи читатель, если ему предлагается следующая сюжетная линия: король, который в жизни сделал много постыдного (лгал, трусил, предавал, подставлял, забывал добро, утаивал), вдруг раскаялся в одном злом деянии, затем в другом. Он начал последовательно стараться загладить свои ошибки, вину – принимал указы, помогающие народу, животным, отдавал золото и еду голодающим. Но злого в жизни он наделал намного больше. Пришла расплата – его признали виновным, и, «хотели тотчас казнить» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 156). Однако, буквально в последний момент в зал вошли двое – Лесная женщина и Муравьиный король. Они забрали короля и «никто не посмел им возразить» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 157). Вот так легко и непринужденно, без особых усилий, король избежал наказания, обрел «сына». Очевидно, ключевой жизненный урок сказки состоит не столько в необходимости искреннего раскаяния для того, чтобы избежать наказания, сколько в том, что *волшебство спасет от расплаты*. Читателю (и соответственно, клиенту психолога) эта сказка недвусмысленно внушает, что придет кто-то, кто укажет на ошибки, примет их «исправление» и простит за все. В жизни же человеку чаще всего приходится расплачиваться за свои неверные поступки, причем очень горько, а иногда расплата и во все последнее, что переживает преступивший черту дозволенности, как, например, Эбенезер Скрудж – главный герой повести Ч.Диккенса [3]. Он тоже увидел свои ошибки, попытался их исправить, но одним осознанием злых дел, совершенных им, дело не кончилось. Когда наступил час рас-

платы – Скрудж пережил собственную ненужность, испытал презрение к себе со стороны близких и знакомых, непосредственно ощутил последствия своих поступков и даже увидел свое забвение в смерти. Тругольд же в сказке А.В.Гнездилова, напротив, пережил миг: от «казнить» к «спасен». Совершенно очевидно, что жизненные уроки, которые транслирует эта сказка, весьма сомнительны.

Однако, не только сказки есть в книге «Жизнь любит тех, кто любит ее, или Как научиться мыслить красиво», в ее содержание включены притчи, таблицы, цитаты психологов и другие методы, средства и иллюстративные приемы. Заметим, что отдельные притчи довольно удачны, например, «Притча об утопающем», которая действительно показывает читателю, как бывают ошибочны в своей пессимистичной непоколебимости человеческие рассуждения. Или «Притча из «Иллюзий» Ричарда Баха», иллюстрирующая возможный способ выхода субъекта из зоны психологического дискомфорта, позволяющий ему освободиться от множества страхов и личностных барьеров, блокирующих его саморазвитие. Однако, в целом говорить о положительном влиянии большей части предлагаемых авторами средств и приемов, которые к тому же подкрепляются положениями, смысл и обоснованность которых не вполне ясна, не представляется возможным. К примеру, авторы используют в сказке про поручика К.М.Старосвирского смешение позиций христианства и оккультизма. По окончании сказки авторы резюмируют: «Допустим, в земной жизни для человека наиболее привычными переживаниями были любовь, радость, интерес к миру, стремление познавать новое. Эти чувства сделают его после смерти легким, не обрекая на участь быть привидением или, как сказано в тайных русских книгах, «мытарем». Но если человек при жизни приобрел эмоциональную привычку ненавидеть, обижаться, осуждать, завидовать, гневаться, пребывать в унынии, эти чувства, наполненные «тяжелой энергией», подвергают его после смерти мытарствам. Он рискует стать привидением и переживать привычные для себя тяжелые чувства, не имея возможности изменить ситуацию» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с.171). Парадоксально, но буквально в одно мгновение от психологии не осталось и следа. Без сомнения, авторы владеют искусством убеждения, однако идеи, даже не глав, а отдельных абзацев, так разнятся и противопоставляются друг другу, что возникает очередной, жесткий по содержанию, вопрос – кем написана эта книга? Сколько их было, «со-со-со-авторов», и какая специальность у них по образованию? Неужели все это написано профессиональными пси-

хологами? На подобные размышления наводит и предлагаемая авторами методика «Страна Сбывшихся Мечтаний», при знакомстве с содержанием которой становится ясно, что понятие «мечта», в авторском понимании – это очередная фальсификация. К «мечтам», судя по содержанию пособия, относиться все – от «нарядной обуви, одежды, красивой сумочки, галстука» до «письменного стола, своей комнаты, личного кресла». Так, повествуя о ритуале «сбора урожая» (читателю предлагается вести записи всего исполненного), авторы пишут: «Теперь, когда вы побывали в Стране Сбывшихся Мечтаний, последний час перед Новым Годом вы будете проводить иначе. Вы станете собирать Урожай. Для этого вы поудобнее устроитесь в любимом кресле, запасетесь листком бумаги и ручкой» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 13). Создается впечатление, что авторы действительно верят в чудесное свойство «заражения» своих строк желанием проводить Новый год именно так. Возникает очередной вопрос, насколько авторы-психологи знакомы со структурой деятельности по А.Н.Леонтьеву, включающую единство операционально-технической и мотивационно-потребностной составляющих [5]. Анализ текста предлагаемой методики показывает, что именно мотивационно-потребностная сторона деятельности обесценивается авторами. Например, они предлагают за каждое мгновение, которое читатель вписывает в список, как «сбывшаяся мечта», начислять себе по 100 баллов, а затем суммировать результаты. «Сколько вы набрали баллов хотя бы сейчас? Тысячу, две, десять? Да вы счастливый человек! И это – прекрасно» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 11). Складывается впечатление, что читатель априори будет счастлив и возможности на иной исход у него не существует. Допустим, если деятельность изначально ведет к заранее заданному результату, причем вне зависимости от условий деятельности, то что будет мотивировать читателя на ее выполнение? «Вы говорите, что я вами манипулирую?» – спрашивает автор, словно в ответ на наши замечания и вопросы. И тут же продолжает: «Я правильно вас услышал? Нет, я вами не манипулирую, я на вас цивилизованно влияю» (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. в соавт., 2005, с. 39). «Цивилизованное влияние» – вот, оказывается то, что сквозь прочтение книги *регулирует* поведение её читателя. Вместе с тем, даже студенту-психологу известно, что внешние условия того или иного поведения, без внутреннего подкрепления достаточно неустойчивы. По мысли Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна и ряда других психологов, без смысловой основы, без эмоциональной сопричастности, влияние извне

оказывается не эффективным [1; 2; 10]. Вывод, соответственно, напрашивается сам собой.

Сказкотерапия – метод, широко распространенный в настоящее время, и не только в профессиональной психологической практике [4; 12] Однако примеры достойного проведения этого метода, по данным наших наблюдений и участия в проведении фокус-групп, крайне малочисленны. К сожалению, данная книга представляет собой еще одно подтверждение этому. С одной стороны, задумки и стремления авторов интересны, актуальны. На это указывает и довольно внушительная, судя по отзывам в социальных сетях и на многочисленных форумах, по тиражу изданий, читательская аудитория, у которой книги Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой вызывают преимущественно восторженное восприятие. Но, с другой стороны, вопрос в том, что это за аудитория, и насколько читатели способны рефлексировать реальность наличия своих внутриличностных изменений (их вектора, динамики «приобретений»), а также меру профессионализма авторов, и, главное – уровень личной ответственности и границы собственной компетентности.

В заключение отметим, что, не смотря на ряд достоинств, в целом методическое пособие «Жизнь любит тех, кто любит ее, или Как научиться мыслить красиво» и как популярное издание, и как средство, оказывающее влияние на формирование профессиональной компетентности, не может рассматриваться как методически состоятельное в связи с тем, что не только искажает смысл самого процесса сказкотерапии, но и формирует в сознании читателя ложное представление о сути профессиональной психологической практики.

Литература:

1. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, ЭКСМО, 2003. – 1136 с.
3. Диккенс Ч. Рождественская песнь в прозе. – М.: Рипол Классик, 2011. – 160 с.
4. Колошина Т.Ю., Трусь А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2004. – 352 с.
6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с

англ. Т.К.Кругловой. – М: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.

7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

8. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / науч. ред. И.В.Пешкова. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.

9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000 – 712 с.

11. Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть?– М.: АСТ, 2009. – 448 с.

12. Юнг К.Г. Феноменология духа в сказках [Электронный ресурс] //Jung Land [сайт] [2002-2014]. – URL: <http://jungland.net/node/1817>

Lakeeva M. Ju., Belobrykina O. A. Rol' metodicheskogo obespechenija v formirovanii professional'noj kompetentnosti psihologa / M.Ju. Lakeeva, O.A. Belobrykina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 65-73.

© М. Ю. Лакеева, О.А. Белобрыкина, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК: 159.91

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА⁷

Л.И. Вальо. Свалявский технический колледж (пос. Свалява, Закарпатье, Украина), Marusynetsm@ukr.net

Резюме. В статье описаны критерии адаптированности педагога на этапе завершения профессиональной деятельности,

⁷ Статья рекомендована Марусинец М.М., кандидатом психологических, доктором педагогических наук, доцентом, профессором кафедры психологии и педагогики Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова.

факторы и показатели успешной реадaptации педагогов предпенсионного возраста, специфические психологические особенности педагогов предпенсионного возраста, обосновано содержание программы предоставления психологической помощи педагогам предпенсионного возраста с целью оптимизации процесса их реадaptации.

Ключевые слова: реадaptация, адаптированность, педагог, предпенсионный возраст, оптимизация, факторы реадaptации, критерии адаптированности, показатели успешности реадaptации.

В связи с трансформационными процессами в современном обществе, когда остро стоит проблема воспитания высокоморальных граждан, повышенные требования выдвигаются к личности учителя. При этом уровень его социально-экономического обеспечения ниже, чем уровень требований, что уже само по себе создает дополнительные трудности в реадaptации к постоянно меняющимся условиям социума. Вышеуказанное обуславливает необходимость изучения психологических особенностей реадaptации педагогов с целью разработки методов и способов оказания психологической помощи данной категории клиентов. А общеизвестный факт усложнения адаптации с возрастом определяет необходимость акцентирования внимания именно на такой возрастной категории, как предпенсионный период.

Цель статьи – обосновать психологические особенности педагогов предпенсионного возраста, которые должны стать базисом в разработке программ психологической помощи данной категории клиентов с целью оптимизации процесса их реадaptации.

В контексте изучения научных исследований отечественных и зарубежных ученых (Н. Завацкой, А. Маклакова, К. Поливановой, О. Холстовой, А. Чаплыгина и др.) было выяснено, что профессиональная реадaptация – структурный элемент процесса социализации личности, состоящий в адаптации к новым условиям профессиональной деятельности (физическим, профессиональным заданиям, исполняемым операциям, профессиональной информации, социальным отношениям), при которой происходит перестройка потребностно-мотивационной сферы личности, и следствием которой являются гармоничные отношения между адаптационным потенциалом личности и новыми условиями профессиональной деятельности (то есть, человек достигает надлежащего уровня профессиональной успешности, раскрывает свой профессиональный потенциал и сохраняет психическое здоровье).

Учитывая мнение Г. Залевского, характеристика успешно реадaptированной личности на этапе завершения профессиональной деятельности можно описать так: принятие старения как нормального явления, а выход на пенсию – как заслуженный отдых после многих лет работы; активность, соответствующая ее возможностям, и умение заполнить свое свободное время; реальное понимание своего состояния; приспособление способа жизни и планов к изменившимся условиям; высокая степень удовлетворения тех, или иных потребностей; чувство самореализации; готовность к новым жизненным перспективам; физическое и психическое здоровье; низкая частота переживания стрессов; высокая степень удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Анализ работ О. Авраамовой, Ф. Алексеевой, Ю. Александровского, А. Амбрумовой, Ф. Березина, В. Бодрова, О. Вытенберг, Г. Гореловой, Н. Завацкой, С. Занюка, В. Карелиной, Т. Кухаревой, С. Ларионовой, С. Посоховой, В. Селина, О. Щотки и др., позволил сделать вывод о том, что успешную профессиональную реадaptацию обуславливают:

а) факторы, связанные с самоосознанием личности: адекватная самооценка, идентификация с другими профессионально адаптированными лицами, хорошо развитая рефлексия, адекватный уровень притязаний, вера в себя, самоуважение, позитивная Я-концепция;

б) факторы, связанные с мотивационной сферой личности: мотивация достижения успеха, имеющаяся цель и адекватный план ее осуществления, общечеловеческие ценности;

в) факторы, связанные с аффективной сферой личности: эмоциональная стабильность, саморегуляция, неспособность к дезадаптивным состояниям;

г) факторы, связанные с профессионально-важными характеристиками личности: профессиональная компетентность, особый стиль деятельности, профессиональное призвание;

д) факторы, непосредственно связанные с общими адаптивными способностями: активность, готовность к изменениям, высоко развитый адаптивный потенциал, высокий уровень развития личности;

е) отношение личности к выходу на пенсию: продуктивный тип (принятие старения как нормального явления, а выход на пенсию – заслуженный отдых).

Обобщение теоретических разработок относительно критериев адаптированности личности (К. Абульхановой-Славской, Л. Августовой, Ф. Березина, А. Борискина, М. Будякина, Я. Гартманн, Г. Гореловой,

Н. Завацкой, А. Налчяджан, Г. Никифорова, М. Скубий, Л. Филиппа и др.), специфики педагогической деятельности (Ф. Алексеевой, И. Зимней, Ю. Кулюткина, Т. Лысянской, К. Марковой, Е. Климова, В. Савчина, Г. Сухобской, Т. Форманюк, Г. Шафрановой и др.) дало основания считать критериями адаптированности педагога к профессиональной деятельности на этапе ее завершения такие характеристики:

- педагога как субъекта труда: совершение деятельности без существенных нарушений здоровья, эффективность (оптимальная трата сил и распределение времени), разносторонность, гибкость, психическое равновесие, стрессоустойчивость, низкий уровень тревожности, удовлетворенность собой, адекватная самооценка, чувство реализованности собственного потенциала, поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональной деятельности, четкое определение своего будущего, умение заполнить свое свободное время; отсутствие признаков синдрома эмоционального выгорания, профессиональной деформации, синдрома хронической усталости, тенденции к невротизации и депрессии;

- самой профессиональной деятельности педагога: успешное выполнение профессиональных заданий, проявление творчества в совершении профессиональной деятельности, повышение квалификации;

- отношение педагога к своей работе: позитивное отношение к школе, позитивное отношение к педагогическому коллективу, позитивное отношение к ученикам, удовлетворенность работой, наличие личностного смысла в педагогической деятельности, желание работать, удовлетворенность трудовыми достижениями;

- отношений с коллегами и учениками: умение избегать конфликтные ситуации, высокий социометрический статус, удовлетворенность отношениями с коллегами, адекватное взаимодействие с коллегами, учениками, позитивные установки по отношению к ученикам, коллегам.

В общем анализ последних исследований и публикаций по проблеме изучения позволил нам сделать предположение о том, что психологическими особенностями реадаптации педагогов предпенсионного возраста могут выступать:

а) специфика самоосознания, мотивационной, эмоциональной и коммуникативной сфер, характеризующих педагога как субъекта труда, собственно его деятельность, его отношение к деятельности, его отношения с коллегами и учениками;

б) зависимость показателей реадaptации от типа отношения личности к выходу на пенсию; самоосознания, эмоциональной и мотивационной сфер, от профессионально-важных характеристик, общих адаптивных способностей.

С целью проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование.

Заданиями эмпирического исследования были:

1) выявление специфики самоосознания, мотивационной, эмоциональной и коммуникативной сфер, характеризующих педагога как субъекта труда, собственно его деятельности, его отношение к деятельности, его отношение с коллегами и учениками;

2) проверка зависимости показателей реадaptации от типа отношения личности к выходу на пенсию, самоосознания, эмоциональной и мотивационной сферы, от профессионально-важных характеристик, общих адаптивных способностей.

Для реализации первого задания были выбраны сравнительный метод организации исследования – осуществлялось сравнение исследуемых характеристик в трех группах: педагоги предпенсионного возраста, педагоги первой фазы, средней зрелости (по терминологии О. Щетки), а также специалисты непедagogического профиля предпенсионного возраста. Группы исследуемых были уравновешены по количеству и полу (по 50 человек, из них – 25 мужчин, 25 женщин). Выбор именно таких групп обусловлен важностью выяснения влияния как возрастного, так и профессионального фактора на особенности реадaptации личности.

Содержание диагностического исследования (с обозначением характеристик, поддающихся изучению, и используемых методик) дано в табл. 1.

Таблица 1.

Диагностический инструментарий для изучения специфики реадaptации педагогов предпенсионного возраста

Группы исследуемых характеристик	Характеристики исследуемых	Методики диагностики
1	2	3
Само-осознание	Удовлетворенность собой	Анкета № 1*
	Самооценка	Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования (модифи-

		кация методики С. Будасси)
	Чувство реализованности собственного потенциала	Анкета № 3*
	Четкость определения своего будущего	Анкета № 1
	Поиск новых возможностей самореализации в профессиональной деятельности	Анкета № 1
Мотивационная сфера	Наличие личного смысла в педагогической деятельности	Анкета № 1
	Желание работать	Анкета № 1
Эмоциональная сфера	Психическое равновесие	Методика „Прогноз”
	Стрессоустойчивость	Тест на самооценку стрессоустойчивости личности
	Уровень тревожности	Шкала реактивной тревожности Ч. Спилберга
	Признаки синдрома эмоционального выгорания	Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. Бойко
	Признаки синдрома хронической усталости	Самооценка эмоциональных состояний по А. Узману и Д. Ригну (шкала „энергичность – усталость”)
	Тенденция к невротизации	Методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана
	Тенденция к депрессии	Шкала депрессии (В. Зунге, адаптация Т. Балашовой)
	Отношение к школе/ месту работы	Анкета № 1
	Отношение к педколлективу/ коллективу	Анкета № 1
	Отношение к ученикам / подчиненным	Анкета № 1
	Удовлетворенность работой	Анкета № 1
	Удовлетворенность трудовыми достижениями	Анкета № 1

Коммуникативная сфера	Признаки профессиональной деформации	Анкета № 2*
	Умение избегать конфликтных ситуаций	Определение уровня конфликтоустойчивости
	Социометрический статус	Анкета № 2
	Удовлетворенность отношениями с коллегами	Анкета № 1
	Удовлетворенность отношениями с учениками / подчиненным	Анкета № 1
	Установки по отношению к ученикам / подчиненным	Анкета № 1
	Установки по отношению к коллегам	Анкета № 1
Деятельность	Осуществление деятельности без существенных нарушений здоровья	Анкета № 1
	Эффективность (оптимальная затрата сил и распределение времени)	Анкета № 1
	Разносторонность	Анкета № 1
	Гибкость	Анкета № 1
	Успешное исполнение профессиональных заданий	Анкета № 2
	Проявление творчества в совершении профессиональной деятельности	Анкета № 1
	Умение заполнить свое свободное время	Анкета № 1
	Повышение квалификации	Анкета № 1

* авторские анкеты.

Для анализа полученных на данном этапе результатов исследования были использованы такие математические методы: оценка средних арифметических значений и дисперсии, χ^2 – критерий Пирсона. Выбор таких методов обусловлен их способностью выявлять распределение признаков, оценить достоверность отличий в распределении признака между выборками.

Для реализации второго задания эмпирического исследования было выявлено:

а) личные характеристики педагогов предпенсионного возраста: отношение к выходу на пенсию, характеристики самоосознания, эмоциональной сферы, мотивационной сферы, профессионально-важные качества и общие адаптивные способности (см. табл. 2);

б) показатели реадaptации педагогов предпенсионного возраста (см. табл. 3);

в) наличие и тип взаимосвязи между показателями реадaptации и личностными характеристиками данной выборки. Взаимосвязь переменных проверялась с помощью математического метода r_s – коэффициента ранговой корреляции Спирмена, что позволяет выявить тесноту и направление связи между двумя признаками.

Таблица 2.

Диагностический инструментарий для изучения личностных характеристик педагогов предпенсионного возраста

Группы личностных характеристик	Личностные характеристики	Методики диагностики
1	2	3
Отношение к выходу на пенсию	тип отношения	Анкета № 3
Самоосознание	самооценка	Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования (модификация методики С. Будасси)
	идентификация с другими профессионально адаптированными лицами	Анкета № 1
Эмоциональная сфера	Эмоциональная стабильность	Тест Кеттелла (16PF – опросник; фактор С)
	саморегуляция	Тест Кеттелла (16PF – опросник; фактор Q3)
	склонность к дезадаптивным состояниям	Диагностика профессионального „выгорания” (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Водопьяновой)
Мотивационная сфера	мотивация достижения успеха	Методика изучения мотивации успеха и боязни неудачи О. Реана

Профессионально важные характеристики	Профессиональная компетентность	Анкета № 2
	личный стиль деятельности	Анкета № 2
	Профессиональное призвание	Анкета № 2
Общие адаптивные способности	адаптивный потенциал	Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)

Таблица 3.

Диагностический инструментарий для изучения показателей успешности реадaptации педагогов предпенсионного возраста

№ п/п	Показатели реадaptации	Методики диагностики
1	2	3
1	Принятие старения как нормального явления, а выхода на пенсию – как заслуженный отдых	Анкета № 3
2	Активность, умение заполнить свободное время	Анкета № 3
3	Понимание своего реального состояния	Анкета № 3
4	Приспособление способа жизни к изменившимся условиям	Анкета № 3
5	Высокая степень удовлетворения тех или иных потребностей	Анкета № 3
6	Чувство самореализации	Анкета № 3
7	Готовность к новым жизненным перспективам	Анкета № 3
8	Физическое и психическое здоровье	Анкета № 3
9	Низкая частота переживания стрессов	Анкета № 3
10	Высокая степень удовлетворения профессиональной деятельностью	Анкета № 3

Эмпирическое исследование проводилось на протяжении 2012 по 2013 гг., с педагогами общеобразовательных школ и лицами непедagogических специальностей предпенсионного возраста. Выборка исследуемых была сделана в случайном порядке с учетом возраста. Общая числен-

ность исследуемых составляла 150 человек, среди которых 75 – женщины, 75 – мужчины.

Для выявления специфики реадaptации педагогов предпенсионного возраста были проанализированы результаты диагностики самоосознания, мотивационной, эмоциональной и коммуникативной сферы, сферы деятельности (характеризирующих педагога как субъекта деятельности, его отношение к ней, коллегам и ученикам) специалистов данного возраста. Также сопоставлялись результаты изучения обозначенных характеристик у исследуемых двух других групп (одна из которых отличается от вышеназванной по критерию возраста, другая – специальности).

В процессе такого анализа результатов исследования было выявлено, что педагогам предпенсионного возраста свойственны такие же разные уровни проявления признаков самоосознания, деятельности, эмоциональной и коммуникативной сфер, что и более младшим их коллегам и ровесникам непедagogического профиля. При этом специфическими психологическими особенностями педагогов предпенсионного возраста (отличающими их, прежде всего, от педагогов более младшего возраста) выступают:

- чувство большей реализованности собственного потенциала ($p < 0,05$),
- менее четкое видение собственного будущего ($p < 0,01$),
- склонность придавать профессиональной деятельности более высокий смысл ($p < 0,05$).

Для проверки зависимости показателей реадaptации от типа отношения личности к выходу на пенсию, самоосознания, эмоциональной и мотивационной сферы, от профессионально-важных характеристик, общих адаптивных способностей были проанализированы и обозначены личностные характеристики педагогов предпенсионного возраста.

В процессе анализа было выявлено, что:

- в отношении к выходу на пенсию педагогов предпенсионного возраста доминируют показатели выше среднего уровня – свойственны 46% исследуемых (низкий уровень – 12% исследуемых, средний – 18%, высокий – 24%);

- в сфере самоосознания доминируют показатели: адекватного уровня самооценки – свойственны 66% исследуемых (низкий уровень – 10% исследуемых, высокий – 24%) и выше среднего уровня идентификации с другими профессионально адаптированными лицами – свойственная

54% исследуемых (низкий уровень – 20% лиц, средний – 14%, высокий – 12%);

- в сфере самоосознания доминируют показатели: адекватного уровня самооценки – свойственны 66% исследуемых (низкий уровень – 10% исследуемых, высокий – 24% лиц) и выше среднего уровня идентификации с другими профессионально адаптированными лицами – свойственные 54% исследуемых (низкий уровень – 20% лиц, средний – 14%, высокий – 12%);

- в эмоциональной сфере доминируют показатели: среднего уровня эмоциональной стабильности – свойственные 80% исследуемых (высокий уровень – 20% лиц, а низкий ее уровень в данной выборке вообще не зафиксирован), средней саморегуляции – свойственный 64% исследуемых (низкий уровень – 8% лиц, высокий – 28%), высокого уровня склонность к дезадаптивным состояниям – свойственный 56% исследуемых (низкий ее уровень – 28% лиц, средний – 44%);

- в мотивационной сфере доминирует показатель нейтральной мотивации по отношению к достижению успеха или избегания неудачи – свойственный 62% исследуемых (мотивация на избегание неудач свойственна 28% лиц, мотивация достижения успеха – 10%);

- в сфере профессионально-важных характеристик доминируют показатели: выше среднего уровня профессиональной компетентности – свойственные 54% исследуемых (средний уровень – 34% лиц, высокий – 12%, низкий – не зафиксирован), выше среднего уровня проявления личностного стиля деятельности – свойственные 36% исследуемых (гибкий уровень – 2% лиц, ниже среднего – 26%, средний – 26%, высокий – 10%), выше среднего уровня проявления профессионального призвания – свойственные 56% исследуемых (средний уровень – 22% лиц, высокий – 22%, ниже среднего и низкий – не зафиксированы);

- в сфере общих адаптивных способностей доминирует показатель среднего уровня адаптивного потенциала – свойственный 76% исследуемых (низкий уровень – 10%, высокий – 14%).

Также были проанализированы показатели успешности реадaptации педагогов предпенсионного возраста – 56% исследуемых – для них характерны показатели успешности реадaptации выше среднего уровня (общий показатель в пределах 41 – 60 баллов), для 32% – среднего (общий показатель – 61–80), для 12% – высокого (общий показатель 81 – 100). При этом каждый из отдельных показателей успешности реадaptации исследуемых в группе можно охарактеризовать как выше среднего уровня: приня-

тие старения как нормального явления, активность и умение заполнить свободное время, понимание своего реального положения, приспособление способа жизни к изменившимся условиям, удовлетворение тех или иных потребностей, чувство самореализации, готовность к новым жизненным перспективам, физическое и психическое здоровье, частота переживания стрессов, удовлетворение профессиональной деятельностью. Показатели стандартного отклонения по каждой названной характеристике свидетельствуют о незначительном расхождении результатов в группе исследуемых.

Проведенный анализ наличия и типа взаимосвязи между показателями реадaptации и личностными характеристиками педагогов предпенсионного возраста с помощью математического метода r_s – коэффициента ранговой корреляции Спирмена (см. табл. 4).

Таблица 4.

Взаимосвязь показателей реадaptации и личностных характеристик исследуемых

№ п/п	Личностные характеристики	Коэффициент корреляции с показателем реадaptации
1	2	3
1	Тип отношения к выходу на пенсию	0,698
2	Самооценка	-0,068
3	Идентификация с другими профессионально адаптированными лицами	0,503
4	Эмоциональная стабильность	0,741
5	Саморегуляция	0,747
6	Склонность к дезадаптивным состояниям	-0,881
7	Мотивация достижения успеха	0,793
8	Профессиональная компетентность	0,197
9	Личностный стиль деятельности	0,711
10	Профессиональное призвание	0,075
11	Адаптивный потенциал	0,180

Как видно из табл. 4, статистически значимыми (на уровне $p \leq 0,01$) являются корреляции показателя реадaptации исследуемых с такими личностными характеристиками: тип отношения к выходу на пенсию, идентификация с другими профессионально адаптированными лицами, эмоцио-

нальная стабильность, саморегуляция, склонность к дезадаптивным состояниям, мотивация достижения успеха, личностный стиль деятельности.

При этом связи уровня реадaptации с типом отношения к выходу на пенсию, идентификацией с другими профессионально адаптированными лицами, эмоциональной стабильностью, саморегуляцией, мотивацией достижения успеха, личностным стилем деятельности носят прямой характер, что значит, что при возрастании уровня развития каждого из обозначенных свойств, возрастет уровень реадaptации личности. В то же время связь уровня реадaptации со склонностью к дезадаптивным состояниям – обратная: уровень реадaptации личности тем выше, чем ниже ее склонность к дезадаптивным состояниям (то есть, чем меньше ее эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, профессиональное выгорание в общем).

Таким образом, психологическими детерминантами показателей успешной реадaptации педагогов предпенсионного возраста являются: продуктивный тип отношения к выходу на пенсию, высокий уровень идентификации с другими профессионально адаптированными личностями, высокий уровень эмоциональной стабильности и саморегуляции, несклонность к дезадаптивным состояниям, мотивация достижения успеха, выраженный личностный стиль деятельности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило проверить выдвинутое в ходе теоретического анализа проблемы предположение о реадaptации педагогов предпенсионного возраста и, в частности, его подтвердить. Так, доказано, что психологическими особенностями педагогов предпенсионного возраста являются:

а) специфика самоосознания (чувство большей реализованности собственного потенциала, менее четкое видение собственного будущего) и мотивационной сферы (склонность придавать профессиональной деятельности более высокий смысл);

б) зависимость показателей реадaptации от типа отношения личности к выходу на пенсию; самоосознания (идентификации с другими профессионально адаптированными личностями), эмоциональной сферы (эмоциональной стабильности, саморегуляции, склонности к дезадаптивным состояниям), мотивационной сферы (мотивации достижения успеха), от профессионально-важных характеристик (выраженности личностного стиля деятельности).

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать вывод о целесообразности оказания педагогам предпенсионного возраста

психологической помощи, целью которой являлось – содействие оптимизации показателей их реадaptации.

Соответственно обозначенной цели и выводам эмпирического исследования были сформулированы такие принципы психологической помощи:

1) оптимизация реадaptации педагогов предпенсионного возраста через развитие их личностных характеристик, выступающих детерминантами успешности обозначенного процесса;

2) учитывание специфических психологических особенностей педагогов предпенсионного возраста;

3) акцентирование внимания на развитии личностных характеристик, более низкого уровня развития в сравнении с другими.

Следовательно, оказывая психологическую помощь педагогам предпенсионного возраста, следует работать с их отношением к старению и выходу на пенсию, с идентификацией с другими профессионально адаптированными личностями (их возраста и старше), эмоциональной стабильностью, склонностью к дезадаптивным состояниям, мотивацией достижения успеха, личностным стилем деятельности. Также следует учитывать чувство большей реализованности собственного потенциала в данной категории клиентов (в сравнении с их более молодыми коллегами), их менее четким видением собственного будущего и склонностью придавать профессиональной деятельности более высокий смысл. Больше внимание следует отдавать работе с эмоциональной сферой (развивать эмоциональную стабильность, саморегуляцию, снижать склонность к дезадаптивным состояниям).

Оказывать психологическую помощь педагогам предпенсионного возраста в процессе их реадaptации может психолог школьной психологической службы или же психолог районного управления образования.

При этом психологическая помощь может осуществляться на таких уровнях:

- психодиагностика (диагностируют отношение к старению и выходу на пенсию, меру идентификации с другими профессионально адаптированными личностями (их возраста и старше), уровень эмоциональной стабильности и саморегуляции, склонность к дезадаптивным состояниям, наличие эмоциональной стабильности и саморегуляции, склонность к дезадаптивным состояниям, наличием

мотивации достижения успеха, уровень проявления личностного стиля деятельности);

- психотренинг (отрабатывают некоторые поведенческие модели);

- психологическое консультирование (обсуждаются отдельные конкретные ситуации из жизни педагога);

- психотерапия (работают с более глубокими личностными образованиями, лежащими в основе их психологических характеристик, обозначенных выше психологическими детерминантами успешности реадaptации педагога в предпенсионном возрасте).

Форма оказания такой помощи может быть как индивидуальной, так и групповой, а также сочетанием групповой с индивидуальной (когда, скажем, с кем-то из группы необходимо проработать отдельные установки, жизненные позиции и т.д.).

Мы разработали программу оказания психологической помощи педагогам предпенсионного возраста в процессе их реадaptации, предполагающую групповую психотерапевтическую работу с элементами психотренинга. Задачи программы – сформировать у педагогов навыки самопомощи в реадaptации.

Структура и содержание программы базируется на методах позитивной психотерапии (5-ступенчатая модель в стратегии разработки программы в целом и каждого ее занятия, работа с притчами и метафорами), психодрамы (на этом методе построено занятие, цель которого – формировать позитивное отношение к своему будущему), психогимнастики и гештальт-терапии (используются в начале и в завершении многих занятий).

В общем программа рассчитана на 15 занятий, которые проводятся на протяжении года с периодичностью 1 раз в две недели, длительность одного занятия – 1 – 1,5 часа.

Соответственно пяти ступеням позитивной психотерапии программа структурирована таким образом:

- 1 – стадия наблюдения/дистанцирования – занятия 1, цель – формирование позитивного отношения к процессу старения и выхода на пенсию;

2 – стадия инвентаризации – занятие 2, цель – формирование идентификации участников с успешно реадaptированными людьми предпенсионного и пенсионного возраста;

3 – стадия ситуативного ободрения – занятие 3, цель – рефлексия личного стиля деятельности в совершении профессиональных функций; занятие 4, цель – рефлексия чувства реализованности собственного потенциала; занятие 5, цель – рефлексия смысла профессиональной деятельности;

4 – стадия вербализации – занятия 6,7, цель – развитие эмоциональной стабильности; занятия 8,9, цель – развитие саморегуляции; занятия 10,11, цель – коррекция склонности к дезадаптивным состояниям;

5 – стадия расширения системы целей – занятия 12,13, цель – формирование мотивации достижения успеха; занятие 14, цель – развитие позитивного восприятия собственного будущего; занятие 15, цель – рефлексия полученного опыта.

Обозначенные пять стадий содержатся в каждом занятии: в них реализуется слушание клиентов (стадия наблюдения), выявление особенностей и деталей (стадия инвентаризации), согласие с воспринятым (стадия ситуативного ободрения), целенаправленное формулирование проблемы (стадия вербализации), направление взгляда на другие цели и точки зрения (стадия расширения системы целей).

Описанная выше программа психологической помощи педагогам предпенсионного возраста была апробирована 2012 – 2013 учебного года с учителями общеобразовательной школы. Участниками психотерапевтической группы выступили 12 человек – педагогов предпенсионного возраста (среди них – 8 женского и 4 – мужского пола), сформировавших экспериментальную группу исследуемых.

Занятия проводились с периодичностью 1 раз в две недели в послеурочное время.

Для анализа эффективности совершенного психотерапевтического влияния осуществлялось:

а) сравнение результатов анкетирования (относительно показателей реадaptации) исследуемых экспериментальной группы до психотерапевтического влияния и после его внедрения;

б) сравнение результатов анкетирования (относительно показателей реадaptации) исследуемых контрольной группы (12 человек – педагогов предпенсионного возраста, среди которых 8 – женщин, 4 – мужчин) до

и после внедрения психотерапевтического влияния в экспериментальной группе;

в) сравнение изменений в показателях реадaptации исследуемых экспериментальной и контрольной группы.

Для обработки полученных данных использовался критерий знаков G (для выявления статистической достоверности вероятных позитивных сдвигов исследуемых качеств) и качественный анализ ответов исследуемых.

Использование обозначенного критерия показало, что в экспериментальной группе по всем показателям реадaptации типичными являются позитивные сдвиги. Сравнение нетипичных сдвигов (Gэмп) с критическими значениями G в каждом конкретном случае подтверждает статистическую достоверность позитивных изменений (на уровне $p \leq 0,05$ – по показателям „отношение к старению и выходу на пенсию”, „частота переживания стрессов”; на уровне $p \leq 0,01$ – по показателям „умение заполнить свое свободное время”, „понимание своего состояния”, „приспособление способа жизни к изменившимся условиям”, „степень удовлетворения тех или иных потребностей”, „чувство самореализации”, „готовность к новым жизненным перспективам”, „физическое и психическое здоровье”, „степень удовлетворенности профессиональной деятельностью”). В контрольной группе по всем показателям реадaptации типичными являются позитивные сдвиги, но, как показывает сравнение нетипичных сдвигов (Gэмп) с критическими значениями G в каждом конкретном случае, они статистически недостоверные.

Сравнение изменений в показателях реадaptации исследуемых экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о том, что только в экспериментальной группе они значимые. Это позволяет делать вывод о том, что внедряемая программа психологической помощи педагогам предпенсионного возраста содействует их реадaptации и может внедряться в практику работы психологов с данной категорией клиентов.

Таким образом, психологическими основами оптимизации процесса реадaptации педагогов предпенсионного возраста являются: специфические психологические особенности педагогов предпенсионного возраста и личностные характеристики, выступающие детерминантами успешности обозначенного процесса.

Перспективой дальнейших научных исследований в данном направлении являются исследования гендерных особенностей реадaptации педагогов предпенсионного возраста и разработка программы психо-

логической помощи данной категории клиентов, с учетом выявленной гендерной специфики.

Литература:

1. Авраамова Е. А. Адаптационные ресурсы населения: попытка количественной оценки / Е. А. Авраамова, Д. С. Логинов. // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2002. – №3. – С. 13–17.

2. Алексеева Ф. И. Психологические факторы сохранения адаптированности к профессии у лиц пенсионного возраста: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.03 / Ф. И. Алексеева. – СПб., 2002. – 205 с.

3. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова. // Психологический журнал. – 1985. – Т.6 – №6. – С. 107–115.

4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Медицина, 1988. – 268 с.

5. Завацька Н. Є. Психологічні основи соціальної реадaptaції особистості зрілого віку: монографія / Н. Є. Завацька. – К.: Вища школа, 2010. – 239 с.

6. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: дис... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Витенберг Елена Владимировна. – СПб., 1994. – 192 с.

7. Горелова Г. Г. Кризис зрелости и проблема профессионально-личностной реадaptaции / Г. Г. Горелова. // Проблема гармонизации мироотношения. – Челябинск: Изд-во Челяб. гуманитарного ин-та – 2001 – С. 152–158.

8. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Т. М. Лисянська. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К.: Каравела, 2012. – 264 с.

9. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков. // Психологический журнал. – 2001. – №24. – С. 16–24.

10. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Логос, 1993. – 356 с.

11. Налчяджан А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчяджан. – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.

20. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности / С. Т. Посохова. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 240 с.

21. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 422 с.

22. Чаплигін А. Соціальна реадaptaція у життєвій перспективі / А. Чаплигін. // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 20–24.

23. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини: навч. посіб. / О. П. Щотка. – [2-е вид.]. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 194 с.

Val'o L.I. Psihologicheskie osnovy optimizpcii processa readaptacii pedagogov predpensionnogo vozrasta/L.I.Val'o // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 73-91.

© Л.И. Вальо, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014



УДК 371.13:370.043.1

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ⁸.

С.В. Безушко, Николаевский политехнический колледж (Николаев,
Украина), e-mail: bsv94@yandex.ru

Резюме. В статье рассматриваются вопросы гендерной компетентности будущих педагогов. Раскрыты вопросы гендерной культуры и профессионализма в образовании. Положено начало методологической подготовки студентов вузов по вопросам гендерной тематики с целью формирования у них гендерной педагогической культуры.

Ключевые слова: гендерная культура, гендерная компетентность, профессионализм в образовании.

⁸ Статья рекомендована: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет.

Современное общество ставит новые задачи перед будущими специалистами, одновременно требуя от них высокой активности не только в приобретенной ими профессии, а в умении быть успешными, грамотно и креативно мыслить, обладать отлично сформированной обучающей и воспитательной базой и творческим арсеналом.

В то же время, к сожалению, часто выпускники педагогических вузов оказываются не способными к творческой деятельности на практике. Поэтому высшие учебные заведения должны выполнять не только функции передачи знаний при подготовке компетентного специалиста, а так же быть организаторами воспитательной работы на различных уровнях.

К органам, которые занимаются делом воспитания студенческой молодежи, можно отнести: совет по воспитательной работе, институт кураторов наставников студенческих групп, студенческий профком, советы студенческого самоуправления университета и факультетов.

Цель деятельности этих органов определяется конкретными задачами, решение которых приведет к достижению желаемого результата.

На сегодняшний день к числу традиционных направлений воспитательной работы со студентами можно отнести формирование у них гендерной культуры.

Гендерное направление является на современном этапе важным ускорителем на пути к ценностным ориентирам личности, ядром правильной социализации и переходом от бесполого ощущения в социуме к надлежащему ощущению полоролевой позиции.

И. Клецина обращает внимание на то, что «в школах и университетах мы узнаем, кто важен для общества, а кто – нет, кто повлиял на ход истории, на развитие науки, искусства, литературы и социальной организации, какие возможности и какая ответственность существует для разных людей в обществе. Образовательные учреждения наряду с остальными агентами социализации определяют наши идентичности, а также имеющиеся у нас возможности личного, гражданского и профессионального выбора. Наконец, школы учат нас на собственном примере. Сама организация образования, как и господствующие здесь гендерные роли, встраивают в нас модель «нормальной» жизни и диктуют нам женские и мужские статусные позиции» [2].

Таким образом, перед системой современного образования стоит задача – формирование у будущих педагогов гендерной культуры. Ее реализация возможна не только через интеграцию гендерного компонента в

образование, а и путем интеграции в политику образования гендерной педагогической культуры.

Под гендерной педагогической культурой учителя понимается совокупность социально-главных знаний, навыков и умений полоролевого взаимодействия в образовательной и неформальной детско-семейной сфере, отражающих степень формирования необходимых морально-этических качеств, а также разработанных педагогической практикой способов, моделей, правил и норм действий, направленных на совместное решение мужчинами и женщинами учебно-воспитательных задач [1].

Вопросы формирования гендерной культуры будущих специалистов вузов в образовательном процессе фундаментально изучают, например, российские и украинские ученые: Н. Андреева, Т. Голованова, Т. Доронина, И. Лысова, А. Мудрик, С. Рыков, В. Созаев, И. Иванова и др.

Гендерная культура – глобальное осмысление картины мира в ракурсе современного гендерного взгляда, отказ от дискриминаций по половому признаку, эгалитарное признание равенства прав и возможностей мужчины и женщины в обществе.

Гендерную педагогическую культуру определяют такие образующие ее компоненты, как: гендерная грамотность, гендерное самообразование, гендерная чувствительность. В контексте профессиональной деятельности учителя эти компоненты дополняют друг друга.

В основе гендерной культуры лежит гендерная компетентность будущего педагога. Ряд ученых убеждены в том, что будущий специалист должен владеть в рамках осваиваемой им профессии гендерной компетентностью, которая, безусловно, связана с профессиональной деятельностью. Гендерная культура несет определенный смысл ценностям и ориентациям личности с весомым акцентом на толерантный характер гендерных ролей в обществе. Таким образом, гендерная компетентность в совокупности представляет знание о гендере, гендерном подходе в образовании, стратегию организации гендерного подхода в педагогической работе.

Согласно выше сказанного, одним из основных вопросов на сегодня является качественная подготовка выпускников педагогических вузов по гендерной тематике. И одним из эффективных путей ее решения является внеаудиторная работа.

Вопросы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов через призму гендерного подхода сегодня исследуют ряд ученых (И. Клецина, А. Мудрик, Е. Ярская-Смирнова и др.). Значительный вклад в разработку концепции гендерного подхода в педагогическом образовании

осуществили: А.Воронина (проблемы разработки теории и методологии гендерных исследований, определение их места в системе подготовки студентов), Л. Штылева (разработка методических программ для учителей по вопросам внедрения гендерного образования и воспитания в средней школе). Гендерный подход при подготовке будущих учителей имеет место в работах: Н. Гендерник, С. Матюшковой, М. Поливянной, А. Шнырова, Л. Шолоховой.

Исследователи пришли к выводу, что внеаудиторная воспитательная работа с гендерным курсом дает будущим учителям возможность подготовиться к гендерному воспитанию детей в общеобразовательных школах. Понимание студентами главных направлений гендерного воспитания изменит многие стереотипы полоролевой позиции в обществе и позволит осуществить на практике личностно-ориентированный подход к мальчикам и девочкам, учитывая их индивидуальные качества в соответствии с полом.

Важно отметить, что на современном и достаточно сложном этапе развития общества гендерная педагогика испытывает потребность в специалистах, которые способны привлекать детей к системе ценностных жизненных ориентиров, стимулировать биологические и социальные параметры личности согласно полоролевой позиции.

Перспектива интеграции гендерных теорий более эффективно активизируется во внеаудиторной работе со студентами педагогических вузов.

Ученые определяют три основных направления внеаудиторной работы: индивидуальная, групповая, массовая. Все названные направления необходимо использовать для формирования у будущих учителей гендерной педагогической культуры. Индивидуальная работа предусматривает выполнение студентами небольших творческих работ, исследовательских проектов. Групповая – включает организацию отдельных кружков по гендерной тематике, а также временных групп, привлекаемых к подготовке праздников и выставок. Массовая – включает в себя организацию круглых столов, конференций, концертов.

Сложный процесс формирования у будущих учителей гендерной педагогической культуры должен осуществляться с помощью интерактивных методических разработок. Например, целесообразно и достаточно важно ознакомить студентов с содержанием понятий: «гендер», «гендерная культура», «гендерное равенство», «полоролевой статус», «гендерная социализация» и т. п. Студенты должны знать законодательные и нормативные акты, которые были утверждены и подписаны по гендерным во-

просам. Только в сентябре 2000 году на Всемирном самите ООН Украина среди 189 стран – членов ООН подписала Декларацию Тысячелетия, в которой сформулированы основные цели в сфере развития, где одна из основных – достижение равенства мужчин и женщин. Идеи гендерного паритета закреплены и в Конституции Украины. В 2006 году вступил в силу Закон «Об обеспечении равных прав и возможностей женщин и мужчин» [3].

Чрезвычайно важной формой внеаудиторной работы со студентами по гендерной проблематике является создание проектов на темы: «Гендерное равенство», «Женщина и мужчина – формула успеха», «Портрет современной женщины», «Портрет современного мужчины».

Можно провести конференции, посвященные такой тематике: «Выдающиеся женщины XX столетия», «Мужская дискриминация в современном обществе», «Женщина в мусульманском мире» и т. п.

Очень полезно ознакомить студентов с различными методическими рекомендациями по гендерному воспитанию мальчиков и девочек, которые предлагают многие исследователи. Такие рекомендации можно найти у ведущих ученых Украины: С. Выхор, Т. Говорун, О. Кикинежди, В. Кравец, О. Луценко, Н. Павлушенко, Н. Слюсаренко, О. Цокур и др.

Рекомендации ученых помогут студентам получить существенную профессиональную подготовку для работы в общеобразовательных заведениях (подготовиться к гендерному воспитанию учеников различных возрастных категорий: дошкольников, младших школьников, подростков и старшеклассников; научиться осуществлять гендерный подход к ученикам в сфере досуга, во время отдельных воспитательных мероприятий).

В настоящее время позитивным является то, что проводится экспертиза скрытых дискриминаций в учебной литературе и методических пособиях, разрабатываются необходимые рекомендации и программы, которые дают возможность переосмысления стереотипного представления о роли мужчины и женщины в обществе. Формы реализации гендерного подхода изучаются на конференциях, семинарах-практикумах, в научных исследованиях.

Таким образом, в настоящее время формирование у будущих учителей гендерной педагогической культуры является одним из перспективных направлений в системе подготовки компетентного учителя вообще и одной из ключевых составляющих в воспитательном процессе студентов, в частности. Систематическая работа со студентами по гендерной тематике не только углубит знания будущих педагогов, а и

сформирует новую внутреннюю жизненную позицию, избавит от традиционно-стереотипного менталитета в отношении ролей женщины и мужчины в современном обществе, поможет сформировать у них гендерную культуру.

Литература:

1. Кікінежді О. Формування ґендерної культури молоді: проблеми та перспективи / О. Кікінежді // Шлях освіти. — 2004. — № 4. — С. 27—29.

2. Клещина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клещина // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 61—78.

3. Кобелянська Л.С. Внесок Організації Об'єднаних націй у формування ґендерної політики // Україна: розвиток ідеології ґендерного паритету : матеріали науково-практичної конференції та регіональних семінарів-практикумів. — К. : «Політехніка», 2004. — С. 47—53.

Bezushko S.V. Nekotorye aspekty formirovaniya u budushhih uchitelej gendernoj pedagogicheskoy kul'tury /S.V. Bezushko // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 91-96.

© С. В. Безушко, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014



УДК: 371.113.1

СТИЛИ УПРАВЛЕНИЯ, ИХ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ⁹

Бердыева Д. Ш. Бухарский государственный университет (Узбекистан, Бухара), e-mail: psixologiya_jurnali@rambler.ru

Резюме. В статье обсуждается вопрос взаимосвязи стиля руководства и его зависимость от особенностей личности

⁹ Материал к публикации представил научный руководитель: Джумаев Улугбек Саттарович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и социологии Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

руководителя. Описаны различные варианты внутри каждого из классических стилей управления.

Ключевые слова: стиль управления, авторитарный стиль, либеральный стиль, демократический стиль.

Вопрос о сущности феномена типа (стиля) руководства представляет не только чисто познавательный интерес, но оказывается принципиально важным и для определения факторов, детерминирующих тот или иной тип, а в практическом плане — для организации целенаправленной работы по повышению эффективности различных типов руководства и по управлению процессом и/л, формирования и развития.

Под стилем управления подразумевают совокупность методов, приемов, действий руководителя по отношению к подчиненным в процессе управления.

Стиль управления предопределяется особенностями организации, существующим порядком ведения дел, позицией высшего руководства, преобладающей системой ценностей и типом культуры. На стиль управления влияют человеческие и деловые качества руководителей (знания, энергичность, здравый смысл, способность к инновациям, привычки, особенности речи, жесты, мимика).

Формирование стиля управления определяется объективными и субъективными факторами [3, 39].

Объективные факторы не зависят от руководителя и, как правило, учитываются им в своей деятельности. К ним относятся стиль руководства вышестоящего руководителя и его здоровье, возрастные, образовательные, социально-психологические характеристики коллектива, особенности решаемых задач.

К субъективным факторам относятся факторы, зависящие от личности руководителя. Это его человеческие и деловые качества, знания и навыки управленческой деятельности, манера поведения.

В психологии управления выделяют следующие основные стили руководства: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль управления.

Авторитарный руководитель регламентирует работу подчиненных и почти не представляет им свободы в процессе принятия решений; в качестве мотивации используется чувство страха; очень неохотно делегирует другим сколько-нибудь значимую ответственность. Следствием является

низкий уровень морали в коллективе, конфликтность, всеобщая подавленность.

Авторитарность порой позволяет добиваться известной эффективности в кризисных ситуациях, но действенность такого стиля, как правило, кратковременная.

Эффективность использования авторитарного стиля предполагает:

- высокую ответственность,
- строгий самоконтроль руководителя, четкое предвидение;
- развитую способность принятия решений;
- хорошие организаторские способности;
- способность проводить решения в жизнь.

Авторитарный стиль обеспечивает наиболее быстрое принятие решений и мобилизацию сотрудников на их осуществление, позволяет успешнее стабилизировать ситуацию в конфликтных группах. Этот стиль гарантирует эффективность при рутинных работах, а также в условиях низкого профессионального уровня и слабой организации мотивации сотрудников.

Авторитарный стиль руководства имеет несколько различных модификаций.

Патриархальный стиль строится на основе представлений об организации как одной большой семье. Сотрудники в ответ на «отеческую заботу», как ожидается, должны проявлять благодарность, верность и беспрекословность. Этот стиль предполагает обращение с подчиненными как с «детьми». Начальник «строг, но справедлив».

Харизматический стиль основывается на вере в особые, уникальные качества руководителя. Этот близок к патриархальному стилю, однако авторитет руководителя основывается на личностных качествах. Руководитель приписывает все успехи к своим достоинствам.

Автократический стиль: руководитель имеет административный аппарат, который не обладает автономией и выполняет решения вышестоящего руководителя.

Бюрократический стиль представляет собой крайнюю форму структурирования и регламентирования поведения сотрудников организации, достигнутого с помощью детального разделения труда многочисленных должностных инструкций и других нормативных документов [5,46].

Авторитарный стиль может быть выражен в деятельности руководителя в разной степени.

Минимальная степень выраженности проявляется в слабом желании быть лидером, неустойчивых командных навыках, самоуверенности, упрямстве, стремлении доводить начатое дело до конца, критиковать отстающих и неспособных подчинённых.

Средняя степень выраженности предполагает хорошие лидерские качества, умение командовать действиями подчиненных, требовательность и настойчивость, стремление воздействовать на коллектив силой приказа и принуждением, целеустремленность и эгоизм, поверхностное отношение к запросам подчиненных, нежелание слушать предложения заместителей.

Высокая степень - раскрывает ярко выраженные лидерские качества и стремление к единоличной власти, непреклонность и решительность в суждениях, энергичность и жесткая требовательность, неумение учитывать инициативу подчиненных и предоставлять им самостоятельность, чрезмерную резкость в критике и предвзятость в оценках, честолюбие и низкую совместимость с заместителями, злоупотребление наказаниями, игнорирование общественным мнения.

Либеральный стиль управления.

Либеральный стиль, когда руководитель минимально участвует в управлении, старается избежать персональной ответственности - рабочая группа сама устанавливает цели и сама их решает. Либеральный стиль может быть эффективным в организациях с высокими технологиями и специализированных организациях.

Модификации стиля:

- либерально - попустительский;
- либерально - бюрократический.

Либерально - попустительский стиль, когда руководитель ставит перед исполнителями проблему, обеспечивает необходимые организационные условия для работы, определяет границы решения, а за собой он оставляет функции консультанта, эксперта, оценивающего полученные результаты.

Либерально-бюрократический стиль: руководитель устраняется от дел, передает их в руки «выдвиженцев», которые от его имени управляют коллективом, применяя авторитарные методы. Сам руководитель лишь делает вид, что власть находится у него в руках.

Либеральный стиль может быть выражен в деятельности руководителя в разной степени

Минимальная степень выраженности проявляется в неустойчивом желании работать с людьми, неумении ставить перед подчиненными задачи и решать их совместно, неуверенности и нечеткости в распределении обязанностей, импульсивности в критике недостатков подчиненных, слабой требовательности и ответственности.

Средняя степень выраженности отражает стремление переложить свои обязанности на заместителей, пассивность в руководстве людьми, нетребовательность и доверчивость, податливость к постороннему влиянию и страх перед необходимостью самостоятельно принимать решения, чрезмерную мягкость к нарушителям, склонность к уговариванию.

Высокая степень - определяет полное безразличие к интересам коллектива, нежелание брать на себя ответственность и принимать сложные решения, нетребовательность и самоустранение от управления, повышенную внушаемость и слабОВОлие, беспринципность и неумение отстаивать свою точку зрения, отсутствие целей деятельности и конкретных планов, попустительство, заискивание и панибратство.

Демократический стиль управления.

Руководитель доверяет подчиненным, интересуется их мнением при решении большинства проблем, практикует совместное принятие решений. Высокая коммуникабельность в коллективе. Сотруднику поначалу такой руководитель может показаться неактивным и даже вызвать разочарование.

Демократический стиль управления обеспечивает высокую степень вовлечения сотрудников в работу и, в конечном итоге, высокую производительность труда, как в кратковременном, так и в долговременном плане.

Модификации демократического стиля:

- консультативный;
- парсипативный.

Консультативный стиль, когда в значительной мере руководитель доверяет подчиненным, стремится использовать все лучшее из того, что они предлагают. Стимулирующими мерами являются поощрения, а наказания используются только в исключительных случаях.

Парсипативный стиль построен на участии работников в управлении организацией, применяется, если руководитель уверен в себе, с высоким образовательным и творческим уровнем, умеет ценить и реализовывать творческие предложения. Предоставление работникам возможности автономно (от других членов организации) решать проблемы, разрабатывать новые идеи.

Демократический стиль может быть выражен в деятельности руководителя в разной степени.

Минимальная степень выраженности свидетельствует о слабом стремлении быть ближе к подчиненным, сотрудничать и выслушивать советы помощников, попытке направлять деятельность коллектива через заместителей и актив, некоторой неуверенности в своих командно-организаторских качествах.

Средняя степень выраженности раскрывает устойчивое стремление жить интересами коллектива, проявлять заботу о подчиненных, оказывать доверие заместителям и поощрять их инициативу, реагировать на критику и опираться на актив, умение убеждать и разъяснять приказы, сочетать поощрение и принуждение, использовать просьбы и прислушиваться к предложениям подчиненных, развивать коллективное мнение.

Высокая степень - отражает умение координировать и направлять деятельность коллектива, предоставлять самостоятельность наиболее способным подчиненным, всемерно развивать инициативу и новые методы работы. А также убеждать и оказывать моральную поддержку, быть справедливым и тактичным в споре, изучать индивидуальные качества личности и социально-психологические процессы коллектива, развивать гласность и критику, предупреждать конфликты и создавать высококонрастную атмосферу в коллективе.

Таким образом, руководители отличаются различными стилями управления, формирование которых обусловлено, как объективными (стиль руководства вышестоящего руководителя, возрастные, образовательные, социально-психологические характеристики коллектива, особенности решаемых задач, существующий порядок ведения дел, преобладающая система ценностей и тип культуры), так и субъективными (человеческие и деловые качества, знания и навыки управленческой деятельности, энергичность, здравый смысл, способность к инновациям, привычки, манера поведения, особенности речи, жесты, мимика и др.), зависящими от личности руководителя, факторами.

Литература:

1. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. - М.: ИПК госслужбы, 1995. - 112 с.

2. Базаров Т.Ю., Калашников М.Ю., Аксенова Е.А. Психологическая диагностика в управлении персоналом. Учебное пособие для сотрудников кадровых служб. / Под ред. Е.А. Климова. - М.: РПО, 1999. - 184 с.

3. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. - М.: Финстатинфарм, 2002.- 360 с.
4. Карпов А.В. Психология управления. М., 2004.
5. Одегов Ю.Г., Карташова Л.В. Управление персоналом, оценка эффективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Издательство «Экзамен», 2002. - 256 с.
6. Розанова В.Л. Психология управления: Учебное пособие. - М. ЗАО «Бизнес - школа «Интел - Синтез». 2002.- 400 с.
7. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления. Р. – на – Дону, 1997.

Berdyeva D. Sh. Stili upravljenja, ih obuslovlennost' osobnostjami lichnosti rukovoditelja / D.Sh. Berdyeva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 96-102.

© Д. Ш. Бердыева, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК: 372.894

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

М.Э. Исаханова, Кокандский государственный педагогический институт
(Коканд, Узбекистан), e-mail: psixologiya_jurnali@rambler.ru

Резюме. В статье обсуждаются теоретические и психологические аспекты формирования критического мышления. Обсуждаются и пограничные основной теме сообщения вопросы проблемы мышления.

Ключевые слова: мышление, социальный заказ, критическое мышление, виды мышления.

Перемены в культурной, материально-производственной сферах жизни, социально-экономические проблемы, вставшие перед обществом, привели к изменениям в способе мышления, другому миропониманию, иному отношению к деятельности по преобразованию мира и общественной жизни. Человеку постоянно нужно адаптировать собственное мышле-

ние к мышлению других, уважать стремление к ясности, точности и тщательности. Никогда прежде система образования не готовила студентов к такой динамике изменений, непредсказуемости, сложности, отсутствию одного выделенного направления мышления. Обществом востребована личность, обладающая критическим мышлением: умеющая подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения; способная вести диалог; определять суть проблемы и альтернативные пути ее решения; личность умеющая отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения.

Президент Республики Узбекистан И. Каримов в процессе развития демократического государства в качестве первого условия формирования духовности свободного гражданина определил задачу по обеспечению понимания своих прав и умения бороться за них. У свободного гражданина развивается умение логично, рационально мыслить, рассуждать. Он задумывается о судьбе своего народа, Родины. Правильно осознавая противоречие между правдой и ложью, будет делать логические выводы. Такая личность не верит в ложные идеи, корыстные учения. Так, свободная личность остерегается от подражательства, поверхностного подхода [1].

С введением в республике Национальной программы по подготовке кадров в действие, началом творческого этапа в сфере образования и воспитания в деле реформирования системы подготовки кадров возник вопрос комплексного решения недочетов и проблем, доставшихся в наследство от советского строя. Есть большое различие между прежней и нынешней системой образования. В настоящее время наблюдается обновление нашего общества в духе независимости, происходящие позитивные изменения в системе образования, которые приносят весомые плоды.

В этой связи все более традиционным становится проведение занятий на основе демократических принципов, с использованием передовых педагогических технологий. Называемые не традиционными занятия становятся традиционными. Личность человека развивается в гармонии с прогрессом времени. Исходя из этого, в результате превращения не традиционных уроков в составную часть образовательного процесса велением времени для современной педагогики стали инновационные, новые подходы. В процессе преподавания общеобразовательных дисциплин обогащение содержания занятий при использовании научных трудов выдающихся мыслителей нашего народа играет важную роль в воспитании учащихся независимо мыслящими личностями. Научные выводы и заключе-

ния мыслителей прошлого имеют важное значение для современного процесса образования и воспитания. Научное наследие основоположников эпохи Восточного Возрождения Ибн Сино, Беруни, Фароби, Хорезми, содержащиеся в нем передовые и независимые мысли и сегодня не утратили своего значения для мировой науки, современной национальной педагогики, национального самосознания и его отображения – гармонично развитой личности, способной независимо мыслить, и служит неиссякаемым научным источником в узбекской системе образования и воспитания. Вместе с тем, в организации общеобразовательных дисциплин необходимо критически изучить данные идеи и анализировать их.

Деятельность мыслителей Востока, особенно поэтов-просветителей в XVIII-XIX веках и в начале прошлого века, ученых-джадидов, ставших основоположниками национальной системы образования и воспитания являясь примером для нашей молодежи, играют важную роль в их гармоничном развитии. В реализуемой в стране Национальной программе по подготовке кадров и государственных стандартах выдвигается задача по воспитанию молодежи личностями, обладающими крепкой волей, трудолюбивыми, стремящимися к новшествам, преодолевающим любые трудности и преграды, овладевшими несколькими профессиями.

При преподавании предметов, входящих в систему общественно-гуманитарных дисциплин, психология рассматривает процесс самостоятельного мышления каждого человека, его формирование, гипотезу о том, что в процессе рассуждения человек познает неизвестное, новое; педагогика исследует пути формирования и развития творческой деятельности, подготовки молодежи к активному труду через развитие их самостоятельного мышления; тем временем, философия изучает причины и свойства возникновения формы и содержания мышления, особенности исторического развития [5].

В настоящее время уделяется серьезное внимание развивающей роли образования в психологии и педагогики. В выполнении этих задач имеет большое значение развитие навыков свободного мышления у учащихся школ, профессиональных колледжей и академических лицеев. Учитель дает знания учащимся в рамках изучаемого предмета, однако еще недостаточно оптимальных путей усвоения знаний, оригинальных, конкретных методов по теме.

В данном направлении нужно особо отметить научную деятельность известных узбекских ученых психологов, доктора психологических наук, профессоров М.Давлетшина, Э. Газиева, В.М. Каримовой, Г. Шаумарова,

Ш. Баратова, А. Джаббарова, З.Т. Нишановой внесшие большие вклады своими научными исследованиями и рекомендациями в формирование и развитие самостоятельного мышления у молодежи в общеобразовательных школах и средних специальных профессиональных учреждениях образования [6].

Перед системой высшего образования стоит задача развить так же критическое мышление, помочь студентам овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, выстроить собственный мир ценностей, сформировать способность к самообразованию и самовоспитанию. В настоящее время учеными отмечается недостаточно высокий уровень умений студентов организовывать процесс получения знаний; участвовать в совместном принятии решений; реализовывать ход доказательства, аргументации; занимать позицию в дискуссиях и отстаивать собственное мнение, противостоять неуверенности и трудности.

Как хорошо известно, интеллектуальное развитие человека определяется в наше время не объемом знаний, сведений, удерживаемых в памяти, все возрастающим объемом научной информации, а готовностью человека к отбору необходимых знаний путем критического анализа, осмысления информации и умением самостоятельно принимать решение.

Формирование критического мышления учащихся в процессе обучения приобретает особенно большое значение не только в связи с новыми задачами, поставленными перед школой в современных условиях. В личностно ориентированной педагогике способы формирования критического мышления должны соответствовать развитию современного общества и усилению внимания к внутреннему миру личности.

Педагогика и психология имеет достаточное представление о формировании теоретического и практического, продуктивного и репродуктивного мышления учащихся, существует целостная концепция проблемного обучения как средства развития творческого, проблемного мышления в процессе усвоения знаний. Однако среди всех видов мышления, достаточно изученных психологами и педагогами, менее всего описан такой важный вид, как критическое мышление. Многие педагоги стремятся к поиску оптимальных форм и методов обучения критическому мышлению, однако, и в подготовке учителя почти не уделяется внимание формированию критического мышления. Отсюда вывод об актуальности нашей темы, мы полагаем, что целесообразно исследовать критическое мышление, опираясь на общие принципы и закономерности, которые нашли отражение в трудах ученых как: В.С.Библер, Б.Бурштейн, А.В.Брушлинский, М.Вертегеймер,

Д.В.Вилькеев, Дж. Гилфорд, Н.Г.Дайри, А.З.Зак, Г.И.Ибрагимов, А.А.Ивин, З.И.Калмыкова, Ф.Клике, И.Я.Лернер, А.Н.Лук, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, С.О.Рубинштейн, Б.М.Теплов, О.К.Тихомиров, И.Фролов, В.С.Шубинский и др.

Как известно, важную роль в развитии мышления играют различные дисциплины, наиболее важной из них является логика: по логичности мышления человека можно судить о выраженности и развитости его мыслительных операций. Если учащийся не владеет законами «правильного мышления», его трудно научить оценивать факты, делать аргументированные опровержения, давать компетентную оценку событиям, производить самооценку и критику.

Критичность воспитывается не только в отношении к поведению человека, к самим знаниям, но и по отношению к способам их усвоения и добывания. Стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, не навязывать учащимся единственный путь решения проблемы, а учить их активному, альтернативному, более рациональному выбору приемов и способов решения задачи - вот цель обучения критическому мышлению.

В средней школе, колледже и академическом лицее, все большее значение приобретает проблемная технология изложения учебного материала, организации поиска и исследования в процессе обучения. Эксперименты показывают, что методы проблемного обучения - основное средство развития не только творческого, но и других видов мышления, в том числе критического. В структуре решения проблемы критическое мышление, как важнейший элемент творческого мышления, «работает» на этапе доказательств, опровержения, гипотез.

Учащиеся с развитым мышлением характеризуются стремлением к широким обобщениям, одновременно с этим у них складывается новое отношение к учебе, особенно в учебках после школ. Практика свидетельствует, что на формирование критического мышления влияют такие факторы, как социальная среда и обучение в школе. С детских лет человек учиться оценивать свои и чужие поступки, суждения.

Уровень критичности определяется не только запасом знаний и умений, которыми обладает человек, но его личностными качествами, психическими установками и в большой мере его убеждениями, в том числе навыками рефлексивного отношения к своему "Я", моральной социальной ответственностью, уважением к индивидуальным особенностям каждого человека. Среди перечисленных качеств одно из основных мест принад-

лежит объективности суждений, которая выражается в неустанном стремлении личности к поиску истины, критике ради истины.

Развитие критического мышления является одним из общепризнанных направлений в зарубежной педагогике и психологии. В частности, над этим вопросом работают Боно Э, Дж. Гудлед, И.Уоллен Норман, Ф.Хобрих Верной, Е.Рид Мон, В.Оконь и др. Они развивают не только теоретический аспект проблемы, но и дают общие сведения о ней и методические рекомендации непосредственно учителю. Психологи уделяют много внимания разработке критического аспекта процесса мышления, но они не охарактеризовали его как вид, тип и т.д. и не уделили должного внимания систематизации данного процесса.

Таким образом, философы, психологи и педагоги признают актуальность обозначенной проблемы, специфику психолого-педагогического понятия "критическое мышление" и адекватные ему педагогические способы и условия формирования. Однако они почти не рассматривают методов, способов, уровней, условий формирования критического мышления.

Даже краткий обзор научных публикаций убеждает нас в том, что несмотря на многоаспектный подход к развитию мышления, проблема развития критического мышления в педагогической науке слабо разработана, она еще не получила строгого теоретического объяснения на уровне категорий, принципов, не обеспечила выхода в практику. Процесс формирования критического мышления длителен и не прост. Базовые установки на наличие критического мышления закладываются на ранних стадиях социализации личности.

Литература:

1. Комилов Н. Комил инсон – миллат келажаги. – Т.: «Ўзбекистон», 2001. – 47 б.
2. Каримова В.М., Суннатова Р.И., Тожибоева Р.Н. Мустақил фикрлаш. Т., 2010.
3. Фозиев Э.Ф. Психология. Т., "Ўқитувчи", 1994.
4. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. дис...д-ра психол. наук. М., 1988.
5. Махмудов Х. А. Формирование культуры свободного мышления у учащихся профессиональных колледжей как педагогическая проблема [Текст] / Х. А. Махмудов // Молодой ученый. — 2012. — №9. — С. 289-292.
6. Нишонова З.Т. Мустақил ижодий фикрлашни ривожлантиришнинг психологик асослари. Психология фанлари доктори илмий даражасини

олиш учун ёзилган диссертация. Низомий номидаги ТДПУ, – Т.: 2005. –391 б.

7. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб, 2003.

8. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М. Просвещение, 2004.

9. Ноэль-Цигульская Т.Ф. О критическом мышлении. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://kuchaknig.ru/show_book.php?book=26693&page=1/

Isahanova M. Je. Psihologicheskie osnovy formirovaniya kriticheskogo myshlenija// Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 102-108.

© М. Э. Исаханова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.



УДК: 159.922

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА И ИХ РОЛЬ В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ

П.В. Сабанин. Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (Москва, Россия), e-mail: convergo@mail.ru.

Резюме. Статья теоретического плана. В статье обсуждаются вопросы взаимосвязи условий жизнедеятельности (экономические, социальных) с когнитивным развитием учащихся начальной школы.

Ключевые слова: когнитивное развитие, условия, учащиеся начальной школы.

Общество, согласно Б.Ф. Ломову, является системой, в которой устанавливаются связи и отношения между индивидами (и их общностями), которые выступают как существенные необходимые условия существования и развития индивида, включая и психическое развитие [3].

Поэтому одним из аспектов исследования психики человека согласно системному подходу является учет связи с «условиями ее формирования и развития, т.е. в контексте жизнедеятельности человека, его образа жизни» [3, с. 92].

В психологии при исследовании влияния среды на когнитивное развитие выделяют внутрикультурные исследования и межкультурные исследования. При внутрикультурных исследованиях учеными исследуются особенности когнитивного развития у людей, живущих в одной географической среде и культуре, но испытывающие влияние различных микросред (например, влияние семьи на когнитивное развитие ребенка) [2].

Согласно Б.Ф. Ломову, психическое развитие детерминировано различными причинами, факторами и условиями. Им отмечено, что «в разных условиях жизнедеятельности человека, и на разных этапах его развития (филогенетического и онтогенетического), относительно к разным уровням и к разным измерениям психических явлений соотношение социальной и биологической детерминации складывается по-разному» [3, с. 99]. Одним из факторов, влияющих на уровень когнитивного развития, является социально-экономические условия жизнедеятельности ребенка, где образование родителей является значительным фактором, влияющим на когнитивное развитие детей [2]. В.С. Собкин в своих исследованиях отмечает, что среди хорошистов и, особенно, отличников преобладают дети родителей с высшим образованием. Также он отмечает, что высокообеспеченные родители более активно используют городскую инфраструктуру для обеспечения ребенку более продвинутого воспитания. Подчеркивается, что инфраструктура и ситуация поселения влияет на успешность сдачи единого государственного экзамена. Согласно В.С. Собкину, сельские дети в сравнении с городскими имеют более низкие результаты ЕГЭ [6]. Также психологи установили, что более высокий уровень интеллектуального развития ребенка связан с привилегированными слоями общества. Негативную роль в интеллектуальном развитии играет фактор многодетности, который чаще всего сопряжен с материальными затруднениями в семье [2]. Р. Зайонц обозначает, что дети из многодетных семей имеют более низкий уровень интеллектуального развития, по сравнению с детьми, в семьях, где всего 1-2 ребенка [8].

Также надо выделить, что жизнедеятельность большинства современных людей складывается в условиях городской среды:

большинство детей нашей страны сегодня рождаются и проживают в больших и малых городах. Нынешний период развития нашей страны характеризуется негативным изменением в сельской жизни массовая безработица, снижение уровня и качества жизни на селе, отчуждение от сельскохозяйственного производства. Соотношение бедности в городе и сельской местности показывает, что бедности больше подвержено сельское население [1].

Современный город, в особенности большие города, являются средоточием культуры: материальной, духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также количеству и многообразию слоев и групп населения, город – это средоточие информации, потенциально доступной его жителям. Следовательно, в больших городах по сравнению с небольшими населенными пунктами есть больше возможностей удовлетворить потребности в познании в связи с более развитой социальной инфраструктурой, доступностью информации разносторонней направленности (различные учреждения дополнительного образования, библиотеки, музеи, театры). Все это позволяет дополнить учебную программу сделать более насыщенной по содержанию. Но в отличие от сельских детей, все, что городские дети узнают об окружающей их природе, им сложнее увидеть в естественных условиях, особенно у детей большого города, где их естественной средой обитания является городские кварталы и районы. В сельской местности тоже есть свои особенности: по сравнению с городской, менее развита социальная инфраструктура, отдаленность от объектов культуры и культурного наследия, позволяющих расширить кругозор ребенка. Конечно, современные информационные технологии и интернет, которые внедряются и интегрируются в образовательный процесс школы, уравнивают учеников в возможности получения удаленной информации, но заменить источник непосредственного созерцания и чувствования не могут.

Психологами отмечено, что условия проживания в городе, а в особенности в мегаполисе, не самым лучшим образом сказываются на психическом развитии ребенка, так как экологические проблемы окружающей среды являются одним из факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на психическое развитие ребенка [7].

На современном этапе развития российского образования реализуется новый федеральный государственный образовательный

стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Данный стандарт был разработан на основе системно-деятельностного подхода, что определило его направленность на развитие личности ученика посредством усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, созданию условий для эффективной реализации и освоения обучающимися учебной программы, с учетом различного темпа их развития и индивидуальных особенностей. В том же стандарте утверждается принцип выбора (заданий, вида деятельности, партнера и др.), позволяя каждому учащемуся обучаться на максимально сильном для него уровне, реализовать свои интересы и склонности, снимая излишнее эмоциональное и интеллектуальное напряжение, способствуя формированию положительных внутренних мотивов учения. В итоге, педагогический процесс должен быть направлен на познавательное, социальное, общекультурное развитие личности ученика с признанием и уважением прав и свобод личности ребенка, его достоинств и интересов, с созданием максимально благоприятных условий для развития способностей и дарования детей независимо от того, в каком месте Российской Федерации проживает и обучается ребенок [4; 5].

Законодательство Российской Федерации в сфере образования особое место уделяет психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ. В процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся особое место уделяется сопровождению учащихся «группы риска», сохранение и укрепление психологического здоровья.

В связи с тем, что одним из требований ФГОС НОО является построение индивидуально-дифференцированного подхода в обучении ученика при реализации программы обучения, желательно проводить психологическую диагностику, по результатам которой выстраивать индивидуальный подход в обучении ребенка с учетом особенностей психического развития детей, относящихся к разным социально-территориальным общностям с различным уровнем социальной инфраструктуры.

В заключении, обобщая вышесказанное, надо отметить, что комплексный подход психолого-педагогического сопровождения, учитывающий социально-экономические условия жизнедеятельности ребенка как фактора, влияющего на его психическое развитие и, в частности, на когнитивное, позволит более эффективно осваивать образовательную программу начальной школы, от успешности овладения

которой будет зависеть дальнейшее обучение в средней школе.

Литература:

1. Захарова, Ю. В. Экономические аспекты государственной политики по борьбе с городской и сельской бедностью / Ю.В. Захарова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №12(20), 2012

2. Когнитивная психология: учебн. для вузов / под ред. В.Н.Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы "Консультант Плюс", URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142269/ (дата обращения: 04.04.2014г.)

5. Романова, Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования / Е.С. Романова, Л.И. Бершедова, Л.В. Макшанцева // Системная психология и социология. – 2013. – №7 (I). –150 с. – С. 25-49.

6. Собкин, В.С. Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма) [Электронный ресурс] / В.С. Собкин // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма). №Выпуск. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (дата обращения: 07.10.2013г.)

7. Темнова, О.В. Влияние неблагоприятных экологических условий на состояние высших психических функций дошкольников / О.В. Темнова, Л.Т. Баранская // Образование и наука. ИзвестияУрОРАО. – 2008. – № 9 (57).

8. Zajonc R. The birth under puzzle / R. Zajonc, H. Marcus, G. Marcus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – Vol. 37(8). – P. 1325-1341.

Sabanin P. V. Social'no-jekonomicheskie uslovija zhiznedejatel'nosti i ih



УДК: 159.9.07

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ:
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ¹⁰**

Е.А. Мишкулинец. Гумманитарно-педагогический колледж Мукачевского государственного университета (Мукачево, Украина), e-mail: Marusynetsm@ukr.net

Резюме. В статье акцентировано внимание на значении и специфике психологической адаптации младших подростков к условиям обучения в основной школе, рассмотрены критерии адаптированности, условия ее формирования.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, младший подросток, условия обучения в основной школе, критерии адаптированности.

Современное общество характеризуется динамическими превращениями в отрасли экономики, образования и социокультурного развития. Процессы трансформации выдвигают новые требования к личностному развитию человека, который должен владеть креативным и мобильным мышлением, развитой мотивационно-волевой и эмоциональной сферами, способностью быстро адаптироваться к изменчивым условиям среды.

¹⁰ Статья рекомендована Марусинец М. М., кандидатом психологических, доктором педагогических наук, доцентом, профессором кафедры психологии и педагогики Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова.

Одним из главных условий достижения этой цели является обеспечение адаптации учеников к новым условиям обучения на всех этапах образовательного процесса, в частности, при переходе детей с начальной школы в основную. Педагогическая практика свидетельствует о том, что именно этот переход характеризуется снижением учебной успешности, нарушением поведения, склонностью к эмоциональной лабильности, утомляемости, невротических реакций младших подростков.

Выявление причин этих трудностей и поиск путей разрешения данной проблемы является актуальным направлением исследования современной психолого-педагогической науки.

Психологическое развитие детей младшего подросткового возраста является предметом изучения многих наук, направленных на разрешение цепочки вопросов, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания в условиях школьного обучения. Не последнюю роль в ее личностном развитии играет способность адаптироваться к разным условиям жизни, в том числе и к обучению.

В контексте нашего исследования адаптация – это процесс специфической адаптивной деятельности, обусловленный изменением социально-психологического пространства, направленным на оптимизацию взаимодействия личности с социальным окружением в ответ на появление факторов, отсутствующих в индивидуальном опыте субъекта. В психолого-педагогической литературе выделяют немало видов адаптации к условиям обучения. Укажем на них: психологическая, социальная, социально-психологическая, школьная. Для нас представляет интерес социально-психологическая адаптация.

В научных кругах социально-психологическую адаптацию рассматривают как комплекс явлений социального бытия личности, универсальное свойство человека, обеспечивающее освоение ею социально-целесообразных стандартов поведения, ценностных ориентаций, гармонизацию взаимосвязей с новым социальным окружением, приобретение элементов социальной компетентности, понимание новых социальных ролей и функций, умение вести себя соответственно новым требованиям [2].

Особенный смысл она приобретает в переходной период: с начального образования в среднее. Указывая на особенности, преимущества и барьеры переходного периода, целесообразно выявить социально-психологические механизмы развития младших школьников и их возрастные новообразования, содействующие успешной адаптации к

новому этапу обучения.

Изучение закономерностей психического развития детей младшего школьного возраста является предметом научных исследований многих научных школ и учений психологов и педагогов, как прошлого, так и настоящего (Л. Божович, Л. Выготский, В. Давыдов, А. Запорожец, Я. Коломенский, С. Максименко, Е. Пенько, Н. Проскура, О. Савченко и др.). Они подчеркивали важность этого этапа в жизни человека, в частности, в формировании ее социального поведения, личностного отношения к окружающему, к самой себе, идентификации с социумом. В период личностного становления младших школьников адаптация осуществляется не только к новым условиям, но и к обучению, как к новой, так и более сложной форме обучения, и социального взаимодействия.

Именно в младшем школьном возрасте интенсивно формируется социальное поведение, осуществляется становление самооценки, от которой зависят отношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успеху и проигрышам. Поэтому в этот возрастной период (при условиях социально-психологической адаптации) перед учителями и родителями стоит важное задание: содействовать накоплению позитивного опыта развития личности к адаптации, ее взаимодействию с социальным окружением, что помогло бы ребенку найти свое место в обществе. Это становится особенно актуальным, когда в жизни человека наступает период кардинальных изменений.

Таковыми изменениями являются переход ученика младшей школы к обучению в среднюю школу, где происходит смена учителя начальных классов на учителей-предметников, требований одного учителя на требования учителей-предметников, появление новых условий субъект-субъектных и полисубъектных взаимодействий.

В контексте проблемы исследования важно определить основные психологические особенности развития детей младшего школьного возраста, особенности их адаптации, являющиеся главным фактором создания условий комфортного существования ребенка в коллективе.

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст определяется как особенный период в жизни ребенка. Л. Выготский писал, что „первый вопрос, на который мы должны дать ответ, изучая динамику любого возраста, является определение социальной ситуации развития”. Под социальной ситуацией развития ученый понимает специфические для определенного возраста отношения между ребенком и

окружением. В младшем школьном возрасте социальные взаимодействия реализуются в постоянном общении с учителями, одноклассниками и другими взрослыми и детьми в процессе внешкольного взаимодействия.

В этом школьном возрасте вырастает значимость именно личностных взаимодействий ребенка с ровесниками, усваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникает рефлексия, самоконтроль, а действия начинают отвечать внутренним планам.

Обозначенные достижения связаны с изменениями в потребностно-мотивационной сфере, с развитием психических процессов (особенно в интеллектуально-познавательной сфере), обусловленных учебной деятельностью, особенностями социальной ситуации развития, изменениями условий жизни, статуса в семье и ближайшем окружении. Деятельность становится более содержательной и разнообразной, сложнее по форме, структуре, требованиям. У ребенка возникают социальные связи, изменяются отношения, усваивается новая социальная роль школьника. Результатом этих изменений является переживание процесса взросления, когда хочется быть старшим, но не всегда есть нужная поддержка. И тут очень важным, по мнению В. Полищук, является психологический комфорт, возможный при таких условиях:

- разрешения ребенку отказываться от дискомфортной деятельности;
- избегание практики принуждения;
- предоставление права на свободное время;
- предоставление возможности доводить начатое дело до конца и видеть конечный результат своей деятельности;
- обеспечение спокойствия дома, отказ от авторитарных действий;
- стимулирование желания самостоятельно проявлять творчество, инициативу.

Ребенок, вырастающий в условиях психологического комфорта, умеет собственными усилиями организовать себя, воспринимает окружающий мир оптимистически, способен выйти из сложной ситуации, мобилизовать себя на преодоление трудностей, у него развитое чувство собственной значимости и ценности. Именно в этом возрасте особенно заметны изменения в самосознании детей, проявляющиеся углублением рефлексии, действиями по внутреннему плану, самоконтролем поведения, большей адекватностью самооценки и повышением критичности.

В исследованиях ученых доказывается, что позитивный „Я-образ” в

целом включает стойкость (постоянность или изменчивость представлений индивида о себе и своих свойствах), уверенность в себе (чувство возможности достижения поставленных перед собой целей), самоуважение (осознание себя как личности).

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить такие основные психологические новообразования детей младшего школьного возраста в переходной период: формирование произвольного поведения, умение контролировать себя в разных ситуациях; умение подчинять собственные непосредственные поведенческие реакции социальным требованиям, указаниям взрослых, собственным целям, вследствие чего в поведении ребенка наблюдается большая организованность, собранность, дисциплинированность; формирование сознательной ориентации на социальные нормы и требования, появление внутренних идеалов, авторитетов; желание совершать социально значимую деятельность, дифференциация внешней и внутренней жизни, самоосознание себя в коллективе; формирование самооценки, рефлексии, уровня притязаний.

Анализ литературы по проблеме социально-психологической адаптации младших школьников свидетельствует о зависимости адаптации от возрастных психологических особенностей. Большинство авторов выделяет два основных критерия адаптированности:

- объективный, характеризующийся показателями уровня достижений в учебной деятельности (успешность, дисциплинированность, гражданская активность) и в общении (реальный социометрический статус);
- субъективный, отражающий степень удовлетворения субъекта достигнутыми результатами в деятельности и общении в коллективе.

Особенного значения психологи придают результату адаптации – алаптированности как системе качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешную жизнедеятельность ребенка. Согласно Я. Коломенскому и Е. Панько, адаптированность учеников определяется по таким критериям: успешность овладения знаниями, умениями, навыками по основным предметам, отношение к обучению. В. Андропова, М. Кольцова, Г. Хрипка считают одним из главных критериев протекания адаптации детей их состояние здоровья. Авторы доказывают, что процесс физиологической адаптации проходит несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется разной мерой напряжения функциональных систем организма .

М. Безруких, В. Комарова, Т. Радковська, И. Ревасевич выделяют три этапа процесса адаптации, каждый с которых имеет некоторые особенности:

1-й этап – характеризуется бурной реакцией и значительным напряжением всех систем организма;

2-й этап – период нестойкого приспособления, когда организм в процессе поиска находит оптимальные пути реагирования на влияние, затраты снижаются, бурная реакция стихает;

3-й этап – период относительно-стойкого приспособления, когда организм находит наиболее оптимальные варианты реагирования на нагрузки [5, 7].

В этом контексте важными являются работы Л. Божович, О. Савченко, И. Полищука, Г. Чуткиной, Н. Уткиной. В них раскрыты особенности адаптации детей младшего школьного возраста к школе, школьному коллективу, определены условия его успешной адаптации, пути преодоления школьной дезадаптации, формы преодоления и избегания трудностей, возникающих при столкновении с новыми условиями учебной деятельности.

Л. Божович, С. Максименко считают, что адаптация личности к новым условиям обеспечивается функционированием некоторой системы механизмов (рефлексии, эмпатии, приема обратной связи). Механизмы приспособления, возникающие в процессе адаптации, постоянно актуализируются и используются в похожих ситуациях, укрепляются в структуре личности и становятся ее чертами [1, 2].

Р. Немов доказывает, что сформированность механизмов адаптации зависит от уровня их успешного прохождения этого процесса. Сформированные в процессе жизнедеятельности адаптивные механизмы переходят в сферу автоматизированных навыков, привычек, подсознательных регуляторов поведения, причем их переход к подсознанию совершается без снижения регуляторной функции. Это дает практически неограниченные возможности для развития индивидуальности.

Трудности процесса адаптации детей младшего школьного возраста к новым условиям объясняются наличием стойких стереотипов поведения, некоторого социального опыта, который не всегда согласовывается с требованиями общественной жизни детей. Любое нарушение сбалансированности системы „личность – среда“, а именно: недостаточность психических (способности, личностные свойства) или

физических (особенности функциональных систем) ресурсов индивида для удовлетворения актуальных потребностей, несогласованность самой системы потребностей (отсутствие четкой иерархии), боязнь, связанная с вероятной неспособностью реализовать значимые стремления в будущем, новые требования среды, – все это может стать источником дезадаптированности, являющейся обратным процессом адаптации.

Т.Власко, Л.Дзюба, В.Комарова, Л.Прищепа и др., считают, что дезадаптация учеников – это возникновение неадекватных механизмов приспособления у ребенка, выражающихся как трудности в обучении, нарушении дисциплины, конфликтных отношениях, психогенных заболеваниях и реакциях, повышении уровня тревожности, изменения в личностном развитии. Часто симптомы дезадаптации не проявляются внешне, но ребенок болезненно переживает имеющиеся у него трудности, демонстрируя реакции как активного, так и пассивного процесса. Все это может иметь негативные следствия и проявляться в настороженности, неуверенности, повышении тревожности. Дезадаптированность школьников приводит к неадекватному, плохо контролированному поведению, конфликтным отношениям, проблемам в личностном развитии, снижению самооценки.

Ученые выделяют такие причины школьной дезадаптации:

- трудности учебного процесса;
- неумение учеников произвольно регулировать собственное поведение, произвольность познавательных процессов, адекватность восприятия требований;
- несформированность навыков по отношению к соблюдению темпа школьной жизни.

Е. Кононко, изучая психологические особенности становления личности ребенка, определяет социальную дезадаптацию как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, главным источником которого является конфликт между установками детского „Я” и непосредственным опытом ребенка, тормозящим этот процесс. Его характеристиками являются: общая заторможенность, чрезмерная настороженность, резкая смена настроения, частые взрывы раздражительности и гнева, отгороженность от окружающих, высокая степень закрытости, усложненное переключение внимания, завышенная самооценка, ригидность умственной деятельности, состояние тревоги, асоциальные формы поведения, склонность к разрушительным действиям, гиперактивность и др. В одних случаях эти показатели выступают

факторами дезадаптации, в других – ее следствиями.

Заметим, что трудности адаптации детей младшего школьного возраста объясняются наличием стойких стереотипов поведения, некоторого социального опыта, который не всегда согласовывается с требованиями общественной детской жизни.

Общественная жизнь позитивно влияет на ребенка в адаптационный период, но этот процесс имеет и чувствительные места, обуславливающие длительное и тяжелое приспособление ребенка к новым условиям: дефицит индивидуального общения с взрослыми, ограниченная возможность удовлетворить потребность в личностном общении; регламентированность жизни в дошкольном учреждении, необходимость сосредотачивать, концентрировать свое внимание на коллективных проблемах, ориентироваться на внешние требования авторитетных взрослых; перенасыщенность детского коллектива; ориентация на единую для всех детей программу, статичность и постоянство используемых стереотипов поведения; злоупотребление педагогическими работниками оценочным подходом и сравнение ребенка с ровесниками; доминирование типизированных моделей поведения и стандартизированных образцов поведения.

Исследования ученых Л. Божович, С. Максименка, и др. определили зависимость социально-психологической адаптации от личностных характеристик учителя, а также от стиля и типа педагогического общения [1;2].

Т.Власко, Л.Дзюба считают, что при условии недостаточной личностной децентрации учителя (что проявляется в снижении эмпатических тенденций, в повышенных показателях враждебности, эгоцентрических установках) внешняя адаптация осуществляется за счет психологического здоровья ребенка. Учитель с высокими показателями личностной децентрации, наоборот, способствует более успешной и безболезненной адаптации первоклассника, эмпатически относясь к ребенку, учитывая его эмоциональные состояния в любых ситуациях, он помогает ребенку успешно преодолевать трудности адаптационного периода. Таким образом, условием изменения психосоциальной ситуации исследователи считают специальное обучение педагогов, родителей осознанному использованию механизма позитивной экспектации как коммуникативного средства, стимулирующего потенциальные личностные ресурсы [3; 4].

Учитель должен обращать внимание на то, что именно в этом

возрасте закладываются основы личности, морально-мировоззренческая и эмоциональная направленность, стиль и характер поведения и деятельности. Поэтому любая небрежность в воспитании и обучении ребенка младшего школьного возраста может иметь негативные следствия в дальнейшем обучении.

Социально-психологическая адаптация является первой из трех фаз социального отношения личности ребенка и предвидит освоение норм той социальной общности, к которой она принадлежит. Ребенок, примыкая к новому социальному окружению, способен реализовать себя как личность, только освоив групповые нормы этой общности. Особенности социальной адаптации детей являются: ориентация на общественные функции людей, нормы и смысл их поведения и деятельности, субъективное отношение к социальным ценностям, понимание принадлежности к школьному коллективу, осознание себя субъектом деятельности, расширение социальных контактов, благожелательное отношение к одним группам детей и отказ от общения с другими.

По мнению ученых, В.Комарова, Т. Радьковской специфика функционирования ребенка как субъекта предметной, коммуникативной и познавательной деятельности предусматривает:

- достаточное оптимальное для возраста развитие его самосознания как системы знаний о себе (физические особенности, умственное развитие, чувства и волевые черты характера, достоинства и недостатки, права и обязанности, потребности и возможности);

- формирование образа „Я”, что обеспечивает типизацию (соответствие / несоответствие некоторым возрастным и социальным стандартам) и индивидуализацию (стремление к исключительности, уникальности);

- выработка способности самостоятельно что-то выбирать, отказывать в чем-то, отдавать предпочтение, совершать обоснованный выбор;

- признание взрослым и ровесниками собственных достоинств и достижений;

- способность в случае необходимости не соглашаться с предвзятыми оценками своего поведения и деятельности, отстаивать собственное достоинство;

- умение называть не только свои внешние признаки, но и душевные качества;

- владение элементарной рефлексией – умением смотреть на себя

глазами других людей, сопоставлять самооценки с оценочными суждениями взрослых и ровесников, вносить коррективы в собственное поведение;

- чувство оптимальной дистанции;
- формирование потребности в социальных контактах, способности воспринимать себя в контексте отношений с другими;
- воспитание социальных чувств через формирование уверенности в их целесообразности;
- гармоничное объединение разных средств коммуникации, обогащение опыта общения.

Проблема школьной адаптации возникает не только в теоретических, но и в эмпирических исследованиях. Инновационная модульно-развивающая система образования, внедренная А. Фурманом, дает возможность глубже познать внутренний мир личности каждого школьника. Определенная автором структура личностной адаптированности (отношение, оценка и самооценка, внутреннее принятие, психологическая ситуация, психический образ, Я-концепция) и предложенная методика „Насколько адаптирован ты к жизни?“ позволяет четко дифференцировать основные разновидности адаптационных процессов и определить степень их непосредственного наличия в психической жизнедеятельности индивида. Одним из факторов успешности адаптации ребенка является его личностное развитие.

А.А. Бодалев, Я.Л. Коломенский и др. во время изучения процесса адаптации обращали внимание на роль педагогического стиля общения.

Таким образом, в научной литературе много внимания отведено особенностям адаптации детей младшего школьного возраста, однако эта проблема рассматривается традиционно в ракурсе адаптации детей к обучению, к школьному коллективу. Без сомнений, адаптация детей к школе в этот возрастной период является одним из главных вопросов, поскольку основной вид деятельности детей младшего школьного возраста – обучение.

„Овладение наукой жизни – основная потребность маленького ребенка, которую он стремится удовлетворить. Это требует от него умения не только выживать при быстро меняющихся условиях окружающей среды, но и жить на полную силу, реализовывать свой потенциал, достигать согласия с окружающими, находить свое место в противоречивом мире“.

А. Фурман, исследуя особенности социальной адаптации, приходит

к выводу, что процессуально-результативные параметры течения этого процесса ощутимо расширяются и усложняются во время кардинальных изменений направлений деятельности индивида, социального окружения или собственного внутреннего мира личности. Успешность адаптации определяется характеристиками среды и психического мира личности. Значимой для нашего исследования является мысль исследователя о том, что основное направление развития адаптивной активности школьника непосредственно связано с процессами становления, оценки и принятия им норм и ценностей той основной социальной среды, к которой он принадлежит, а также сформированных в ней форм социального взаимодействия (формальные, неформальные межсубъектные связи, стиль педагогического руководства и др.) и предметной деятельности.

Таким образом, процесс адаптации детей к условиям обучения в школе влияет на развитие и становление личности. Течение этого процесса в большинстве зависит от личностных качеств ребенка, которые меняются в процессе адаптации.

Литература:

1. Адаптація дитини до школи/упоряд С. Максименко, К. Максименко. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 111с.

2. Божович Л. И. Проблема формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с. –(Избранные психологические труды).

3. Власко Т. Програма дослідження адаптації учнів 5-х класів до нових умов навчання /Т. Власко. //Психолог. – №41(185).– 2005.– С.17–18.

4. Дзюбко Л. В. Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи/ Л. В. Дзюбко.//Проблеми сучасної психології.– 2010.- Випуск 10.– С.911– 921.

5. Комарова В. Адаптація молодших школярів до навчального процесу/ В. Комарова, І. Венгріна. // Початкова школа.– 2010.– №8.– с.60–61.

6. Прищепа Л. Адаптація п'ятикласників до середньої школи /Л. Прищепа.// Психолог.– 2005.– №37–38.– С.33–41.

7. Радковська Т. Адаптація п'ятикласників / Т. Радковська. // Психолог.– 2004.– №10– 11 (106–107).– С.48-51.

Mishkulinec E. A. Social'no-psihologicheskaja adaptacija mladshogo podrostka k uslovijam obuchenija v osnovnoj shkole: teoretiko-prikladnoj aspekt issledovanija / E. A. Mishkulinec // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 113-124



УДК 159.937.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И.С. Фомина. Херсонский государственный университет (Херсон, Украина), e-mail: lrhen0105@yandex.ru

Резюме. Статья посвящена проблеме восприятия художественного образа на основе элемента реальности и способности человека превращать данный элемент в единицу образа. Одним из ресурсов получения творческого заряда для личности и поддержания ее духовности служит чувственное восприятие, в котором проявляется внутренний мир человека, скрытые эмоции и переживания. Сформулирована задача исследования, которая состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке закономерностей создания художественного образа из элемента его возможной структуры студентами гуманитарных и творческих специальностей. Объектом исследования обозначены структура и свойства художественного образа. Выделены основные критерии оценки восприятия художественного образа, а именно: тематика, неограниченность, особенности действий с контуром, незавершенность.

Ключевые слова: восприятие, художественный образ, элемент предметности, целостность, неограниченность, незавершенность образа, контур предмета.

Темпы жизнедеятельности современного человека не позволяют ему расслабиться, заставляя всегда быть активным, целеустремленным, творческим и изобретательным. Одним из ресурсов получения творческого заряда для личности и поддержания ее духовности служит чувственное восприятие, в котором проявляется внутренний мир человека, скрытые эмоции и переживания. Таким эмоциональным ресурсом, мы определяем, восприятие художественного образа, а именно способность человека пре-

вращать элемент реальности в единицу образа, основываясь на эмоциональности, открытости, креативности личности.

Задача исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке закономерностей создания художественного образа из элемента его возможной структуры студентами гуманитарных и творческих специальностей.

Объект исследования – структура и создание художественного образа.

Исследование направлено на изучение новых подходов проблемы художественного восприятия, которое имеет огромное значение для развития творческой активности и креативности личности. Анализ последних научных исследований свидетельствует о том, что на современном этапе учеными рассматривается художественное восприятие только на основе созерцания искусства, в нашей работе мы отмечаем, что творчество может зарождаться и на основе элементов действительности, ее предметности. Психологических исследований (особенно экспериментальных) в этой области недостаточно. Отмечены близкие по тематике работы Е.П.Крупника, А.А. Адаскиной, в которых предметом изучения психологами выступает восприятие художественных произведений, а не самой действительности. [1, с.100].

Испытуемыми в нашем эксперименте выступили студенты Херсонского государственного университета (150 человек, средний возраст – 20,3 года) гуманитарных (психология, история, иностранная филология, журналистика) и творческих (режиссура, изобразительное искусство, хореография) специальностей. Мы условно выделили 2 группы: экспериментальная - «Художественный образ» (75 человек), и контрольная - «Натуральный образ» (75 человек) с целью сравнения особенностей восприятия и создания двух типов образов.

В нашем исследовании, важной методикой выступает тест креативности П.Торренса, а именно его фигурная батарея тестов. Сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи тестов П.Торренса представляет собой задание «Заверши рисунок». Так, испытуемые в нашей эксперименте выполняли условие: завершить, дорисовать, домыслить и создать неповторимые художественные образы на основе стимульного материала данной методики. Стимульный материал – набор незавершенных фигур (всего 10) в виде линий, овалов, зигзагов и т.д. Представители гештальтпсихологии отмечают, что незавершенные фигуры вызывают стремление завершить их самым элементарным способом. Исходя из это-

го, чтобы создать оригинальную композицию необходимо противодействовать этому стремлению. Представленные десять фигур отличаются между собой, но навязывают определенные стойкие образы, которые испытываемые должны превратить в непростые, индивидуальные изображения, основываясь на своем внутреннем мире.

Считаем необходимым представить инструкцию методики П.Торренса, которая звучит следующим образом: «Вам предстоит выполнить увлекательные задания. Все они потребуют от вас воображения, чтобы придумать новые идеи и скомбинировать их различным образом. При выполнении каждого задания старайтесь придумать что-то новое и необычное.» Данную инструкцию получили испытываемые контрольной группы «Натуральный образ».

Мы изменили задание действий методики завершения фигур для группы «Художественный образ», которая звучала следующим образом: «Просим Вас на основе незавершенных фигур создать свой неповторимый художественный образ. Не ограничивайте себя и фантазируйте. Просим возле каждой картинки написать название полученного Вами образа или свои ассоциации, которые вызывает данное изображение».

По нашему мнению, П. Торренс дает нейтральный элемент пространства неизвестной фигуры. Этот элемент пространства мы принимаем единицей предметности, которая развиваясь человеком становится образом. Этот образ вмещает объективность предмета и состояние человека, которые синтезируясь создают тот или иной образ. Мы утверждаем, что художественный образ – это синтез моральных, эстетических и познавательных чувств.

По нашему мнению, художественный образ порождается простейшим элементом мира, если человек работая с ним выполняет не только механическую работу (закончить рисунок), но и проектирует в образ свои чувства, эмоции, мысли, потребности, которые со временем угасают.

Наша задача состоит в детальном изучении способности человека превращать обыкновенную незавершенную фигуру в сложный художественный образ. Для того, чтобы некоторый предмет был художественно воспринят, необходимо совершить некоторые усилия, которые проявляются в активности, направленной на исследование, создание и уточнение образа.

Необходимо указать, что основными критериями оценки восприятия художественного образа мы виделили:

1) Тематику созданных образов: природна тематика, метафоры, абстракции, схематические изображения, символика человека, предметно-техническая сферы т.д.;

2) Неограниченность образа (анализ изображений, выходящих за рамки стимульного материала);

3) Показатели действий з контуром незавершенной фигуры.

В нашем исследовании незавершенная фигура в виде линий представляет собой начальный стимул, предмет восприятия, на основе которого зарождаются художественные образы. В данном контексте, важно отследить как испытуемый воспринимает контур даного элемента, какие действия выполняет, как видит этот предмет, знак. Предположим, что студент видит его как символ, не требующий изменений, дополнений. По нашему мнению, знак – путеводитель к выходу чувств человека, стимул для развития творческой эмоциональной энергии. Обобщая выше изложенное, мы разработали следующие критерии исследование восприятия контура, а именно:

- контур незавершенной фигуры вписанный в новый образ;
- незавершенная фигура всередине созданного образа;
- не использованный контур и незавершенная фигура;
- наведенный контур фигуры;
- изменение формы контура предложенной фигуры.

4) Незавершенность образа (не дополненные фигуры).

Можно без преувеления сказать, что вся современная теория восприятия базируется, главным образом, на изучении динамики феноменов целостности, структурности, константности, аперцепции в зрительных восприятиях [2, с.48]. Так, и мы не отходим от этих утверждений и главными особенностями, которые выявляют способность превращать элемент окружающей среды в образ выдвуж.э/деляем:

- предметность, целостность восприятия – умение создавать целостный образ;
- категориальность – соотнесение воспринятого элемента к определенному класу явлений (критерий «тематика образов»);
- константность – способность воспринимать незавершенную фигуру как относительно постоянный и стойкий элемент, который нельзя изменить (показатели по критерию «наведенный контур», «нетронутая фигура»);

Материалом для анализа, на этом этапе, выступили образы, изображения, картинки испытуемых, которые они создавали на основе независимых фигур.

При помощи параметрического t-критерия Стьюдента был проведен сравнительный анализ параметров восприятия натурального и художественного образов у испытуемых гуманитарных специальностей. По ряду параметров были выявлены достоверные отличия в восприятии художественного и натурального образов студентами-гуманитариями. Полученные результаты эксперимента представлены в таблице:

Таблица А.

I. Восприятие натурального и художественного образов студентами гуманитарных специальностей

№	Название критерия	Значение t-емпир	Художественный образ		Натуральный образ	
			Среднее значение	Стандарт. отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Изображение пейзажа	2,486*	0,62	0,861	0,23	0,426
2	Контур фигуры вписан в образ	3,857**	8,43	1,119	9,33	0,898
3	Контур в середине образа	3,952**	0,97	0,897	2,12	1,575
4	Наведенный контур фигуры	2,583*	0,37	1,089	1,17	1,570
5	Неограниченность образа (выход за рамки в создании образа)	2,113*	0,37	1,089	0	0

Примечание: n¹ = 39 (группа художественный образ – гуманитарные специальности);
n² = 39 (группа натуральный образ – гуманитарные специальности);
* – p < 0,05; ** – p < 0,01

1. Элемент реальности может служить основой зарождения образов разной тематики. Как ранее было замечено, нами были выделены различные категории изображений. Пейзаж-панорама как категория рисунков характеризуются сложностью детализации изображения и являет собой нетипичный образ, который требует от испытуемых художественного мастерства, работы воображения и наиболее важное – соотношение фигуры и фона. Пейзаж – это композиция по законам красоты, наиболее целостная картина в сравнении с другими типами зображений испытуемых.

Исходя из результатов экспериментального исследования, по критерию «Пейзаж, панорама» мы получили значимые отличия (см.: табл. А).

Это объясняется тем, что «художественный образ» у испытуемых чаще ассоциируется с целостными сложными изображениями. В современном мире беспокойных размышлений о кризисах во взаимоотношениях человека и природы, поисках путей сближения цивилизации и окружающей действительности пейзажное искусство, часто, выступает мудрым учителем. Как утверждают профессиональные пейзажисты, этот тип живописи демонстрирует как природа входит в человеческое сознание, превращаясь в символ, лирическое размышление или тревожное предупреждение.

Мы непременно соглашаемся с этим мнением и отмечаем, что создать пейзаж намного сложнее чем создать один бытовой предмет без пространственного представления, как это происходит в образе пейзажа.

2. Эксперимент показал, что значение контура в восприятии образов имеет принципиальное значение. И.М. Сеченов указывал, что воспринимая предметы разного размера и формы, мы обводим их движениями глаз, словно «щупальцами». Между движениями глаз и отпечатком предмета на их сетчатке устанавливается связь, которая дает нам возможность воспринимать размеры и формы предметов.

В данном контексте, автор утверждает, что контур предмета – первоначальное и общее качество, которое является производным для зрительного восприятия. Вычленение фигуры (предмета) из фона (окружающего пространства) являет собой характерный феномен зрительного восприятия. Однако в этих исследованиях наименьшее внимание уделяется именно тому, что создает возможность такого выделения фигуры из фона, а именно контуру[2].

Восприятие контура определяет возможность дифференцированного восприятия формы, как единства строения, пропорции и взаимосвязи частей, выражения во внешней структуре смыслового содержания и пространственных отношений. Подводя итоги выше изложенного, определяем наиболее информативным признаком, который необходимо выделить в процессе ознакомления с формой фигуры – особенность контура.

Исследование особенностей восприятия контура представляет обязательное задание в детальном изучении зрительного восприятия образа, его основных характеристик. Исходя из этого были выделены значимые отличия по критерию операций с контуром незавершенной фигуры на всех этапах обработки результатов эксперимента.

Считаем необходимым напомнить, что основными этапами анализа полученных данных мы определили:

I. Сравнение восприятия натурального и художественного образов студентами гуманитарных специальностей;

II. Исследование восприятия художественного образа представителями творческих и гуманитарных специальностей;

III. Изучение восприятия натурального образа студентами творческих и гуманитарных специальностей;

Как показано в таблице, натуральный образ порождает больше активности, действий з контуром фигуры. Наиболее примитивным способом создания образа считается действие вписания контура в фигуру.

3. Наиболее сложным образом считается изображение, в котором контур фигуры находится всередине вновь созданного образа, который как бы поглощает элемент действительности в свое новое изображение. Это задание требует от студентов нетипичного видения предмета, большей сосредоточенности, работы воображения и внимания. Натуральный образ по этому критерию имеет преимущество относительно художественного. Последний, по мнению испытуемых, уже завершённый, усложнять который нет необходимости.

4. Показатель «Наведённый контур фигуры» означает, что незавершённая фигура воспринимается как элемент, который дополняется, а не как константа, не изменяющая свое положение. Натуральный образ порождает действия наведения контура незавершённой фигуры. Элемент реальности в группе «художественный образ» воспринимается как относительно стойкий, постоянный предмет, который видоизменять и подчеркивать наведением не вызывает необходимости. Это положение подтверждается результатами эксперимента (см.: табл. А). Так, количество образов с наведённым контуром составляет : художественный образ $\Sigma = 16$; натуральный $\Sigma = 46$.

Показатели действий с контуром являются очень важными в процессе восприятия образа, можем утверждать, что контур незавершённой фигуры – это простор для проектирования своих действий, желаний, потребностей.

5. Одним из показателей видоизменения элемента реальности в образ мы выделяем его неограниченность. Как показывают данные таблицы, художественный образ предусматривает принцип неограничения. Чаще при создании художественного образа рамки, границы предложенного пространства не вмещают творческой энергии испытуемого. Данный образ связан с более сильными эмоциональными реакциями нежели натуральный. Сильные эмоции тяжело подчинить и систематизировать, помес-

тить их в предложенные границы листа бумаги. Художественный образ неограниченный и вместе с тем неоконченный, он выходит за грани простого видения изображения, за рамки типичного добавления деталей к незавершенным фигурам.

Если мы перейдем ко второму заданию нашего эксперимента, которое касается соотношения восприятия художественного образа представителями как гуманитарных, так и творческих специальностей, то полученные данные будут выявлять особенности действий студентов опять же с контуром фигуры.

Таблица Б.

II. Восприятие художественного образа студентами гуманитарных и творческих специальностей

№	Название критерия	Значения t-емпир	Творческие специальности		Гуманитарные специальности	
			Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Контур, вписанный в созданный образ	3,052**	9,18	1,009	8,43	1,119
2	Контур фигуры в середине образа	3,516**	2,15	1,867	0,97	0,897
3	Наведенный контур фигуры	2,231*	1,210	1,961	0,43	0,867
Примечание: $n^1=38$ – гуманитарные специальности; $n^2=38$ – творческие специальности; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$						
III. Восприятие <u>натурального образа</u> студентами гуманитарных и творческих специальностей						
4	Изображение пейзажа	2,863**	0,72	0,944	0,23	0,426
5	Контур фигуры в середине образа	3,332**	3,88	2,785	2,12	1,575
Примечание: $n^1=38$ – гуманитарные специальности; $n^2=38$ – творческие специальности; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$						

Как показывают результаты эксперимента различные действия з контуром незавершенной фигуры присущи студентам творческих специальностей. Это объясняется профессиональным видением образа, который в сознании и воображении испытуемого воспринимается как динамичный, целостный, сложный.

Каждый специалист воспринимает в предметах и явлениях, главным образом, то, что его интересует, что он изучает. Это создает индивидуальный подход в восприятии, который нами изучается и, на современном этапе научного изучения, по нашему мнению, требует глубокого исследования и расширения экспериментальной практической основы.

Приведенные результаты подтверждают положение о том, что профессиональные особенности в восприятии элементов реальности творческими специальностями оказываются постоянными, присущими им всегда. Исходя из выше указанного, нет никакой разницы, создают ли они натуральный или художественный образ, студенты хореографы, художники, режиссеры видят будущий образ сложным, целостным, проработанным, завершенным, основываясь на своем профессиональном видении.

Важно отметить, выходя из выше указанного, что студенты творческих специальностей чаще создают пейзажные изображения – композиции по законам красоты. Представители гуманитарных специальностей менее склонны к созданию сложного видения образа, им более свойственны способность завершения образа действием вписания фигуры в созданный образ: творческие специальности ($\Sigma= 329$), гуманитарные – ($\Sigma=364$).

Одним из перспективных заданий в изучении психологии художественного восприятия, мы определяем дальнейшие разработки исследования особенностей профессионального восприятия художественного образа, новых категорий и критериев его анализа.

Литература:

1. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности / Анна Анатольевна Адашкина // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.100-109.

2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания/ Ананьев Б.Г. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960 – С.75-81.

3. Тест креативности Торранса — Psylab.info [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://psylab.info/> (дата обращения: 04.07.2014).

Fomina I.S. Psihologicheskie osobennosti issledovanija vosprijatija hudozhestvennogo obraza studentami gumanitarnyh i tvorcheskih special'nostej / I.S. Fomina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 124-132.

© И.С. Фомина, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

УДК: 614.253.52:616-07

РОЛЬ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДСЕСТЕР В ПРОФИЛАКТИКЕ ДИАБЕТИЧЕСКОЙ СТОПЫ

Д. Гавраилова. Медицинский университет (София, Болгария), e-mail: ditcheli@abv.bg

Резюме: Сахарный диабет является распространенным заболеванием во всем мире, которое приводит к серьезным поражениям жизненно важных органов и систем. Серьезным осложнением, часто опасным для жизни пациента с сахарным диабетом, является синдром диабетической стопы. Специализированный уход за этими пациентами способствует снижению инвалидности больных сахарным диабетом и улучшает качество их жизни. Это требует от медсестер получения знаний, места в многопрофильной бригаде, оказывающей диабетическую помощь, а также соответствующей целевой подготовки для эффективного и качественного ухода за пациентами с диабетической стопой.

Ключевые слова: сахарный диабет, профилактика диабетической стопы, уход за больными.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), число больных сахарным диабетом в 2000 году было 171 млн. и, как ожидается, увеличится до 380 млн. к 2025 году [34]. Сахарный диабет характеризуется развитием ряда сердечно-сосудистых и неврологических осложнений - нейропатии, нефропатии, ретинопатии, повреждения ног. По словам Т. Zgonis, в последнее десятилетие растет тенденция к более частому проявлению таких проблем, как инфекции и язвы ног у больных диабетом [36].

По данным ВОЗ, термин «синдром диабетической стопы» определяется как самостоятельное осложнение диабета, наряду с диабетическим повреждением глаз, почек, нервной и сердечно-сосудистой системы. Этот комплекс анатомо-функциональных изменений стопы связан с диабетической невропатией, микро-и/или макроангиопатией, на фоне которых развиваются тяжелые гнойно-некротические процессы [13]. Исходя из этого определения ВОЗ, Международная ассоциация диабетической стопы дает следующее определение этого синдрома: «Инфекция, язва и/или деструк-

ция глубоких тканей, связанные с неврологическими расстройствами и в той или иной степени с сокращением потока магистрального кровоснабжения в артериях нижних конечностей [1]. По данным некоторых исследований 15% больных сахарным диабетом страдают от диабетической раны стопы [2, 21, 29] и это является наиболее распространенной причиной госпитализации для больных сахарным диабетом [18].

Развитие диабетической язвы стопы является результатом нескольких факторов. Периферическая нейропатия приводит к чрезмерному давлению на определенные точки ног и в комбинации с ишемией, полученной в следствие повреждения периферических сосудов, может увеличить восприимчивость к образованию язвы. Другие факторы, такие как нарушение зрения, ограниченная подвижность суставов, недостаточная защита ног и неудобная обувь могут повысить риск возникновения язвы у больных сахарным диабетом [11, 22]. Диабетическая язва может привести к инфекции, гангрене, ампутации и даже смерти, если не принять должные меры [27]. Ампутация является одним из наиболее тяжелых последствий диабетической стопы и у больных сахарным диабетом в 10-30 раз выше по сравнению с не страдающими диабетом [24, 32]. По словам O. Tabatabaei-Malazy, благодаря правильному уходу и обучению пациентов можно предотвратить 85% ампутаций при диабетической стопе [30].

Не на последнем месте важность проблемы определяется значительными финансовыми ресурсами, необходимыми для медицинского обслуживания и лечения. В развитых странах более 5% диабетиков имеют язвы на ногах и 20% общего объема средств здравоохранения расходуются для лечения диабетической стопы. В развивающихся странах не только диабетическая стопа и ее осложнения являются более распространенными, но иногда до 40% финансирования здравоохранения тратится на эту болезнь [8, 9].

Все это показывает, что диабет и его осложнения оказывают значительное влияние как на общество в целом, так и на оказание медицинских услуг [3, 14]. Это требует тесного сотрудничества между системами здравоохранения и образования, а также пациентами – разработки национальных и международных стратегий, активного взаимодействия между членами медицинской бригады, улучшения качества медицинской помощи, оказываемой с конечной целью - обеспечения адекватных и эффективных медицинских услуг и повышения качества жизни пациентов. Важную роль в выполнении этих задач играют медсестры и эффективность оказываемой ими специализированной помощи [15].

Оптимальный уход для профилактики и лечения диабетической стопы включает в себя: регулярный осмотр ног, определение риска для ног, адекватной защиты стопы, раннего лечения проблем с ногами, обучение пациента и медицинского персонала [16].

В соответствии с протоколом, рекомендованным Американской диабетической ассоциацией (ADA), одной из профилактических тактик в диабетической помощи является подход с многопрофильной группой специалистов, включая доктора, медсестру, педагога, ортопеда сосудистого хирурга, специалиста по инфекционным заболеваниям, эндокринолога, диетолога и многих других. [4, 23]. Хотя все члены бригады имеют важный вклад в снижении заболеваемости диабетических язв и осложнений [25], очень важна роль медсестры, которая должна быть включена на ранних стадиях лечения и медицинского ухода [7, 31]. Для этого медсестры должны получать специальные знания в области профилактики и лечения диабетической стопы.

Первым шагом в обеспечении эффективного ухода является обучение пациентов. Несколько исследований показали, что своевременное обучение пациентов об уходе за ногами является успешным способом предотвращения диабетической язвы стопы [28, 33]. Для того, чтобы выполнить эту задачу, медсестра должна получить знания о том, как убедить пациента и его семью о важности регулярных посещений и медицинских осмотров, регулярных анализов крови, первичной медицинской помощи и мер по предотвращению осложнений диабета. Поскольку гипергликемия является изменяемым фактором риска для диабета, регулярный и строгий контроль сахара в крови имеет важное значение для снижения осложнений и улучшения качества жизни пациентов. Медсестры должны получить знания об основных параметрах мониторинга диабетиков - мониторинг глюкозы, мочи на сахар и кетоны, мониторинг артериального давления, контроль функции почек, контроль возникновения острых или хронических осложнений диабета и т.д. Они должны знать различные препараты инсулина, быть в состоянии справиться с инсулиновой ручкой и глюкомером и быть в состоянии продемонстрировать и объяснить пациенту надлежащее техническое осуществление самостоятельной инъекции, а также помочь ему справиться со страхом инъекции. Таким образом, медсестры должны получать целевую подготовку по этим вопросам и иметь возможность проводить практическое обучение пациентов в этой области, особенно с теми, с плохим гликемическим контролем.

Для ранней профилактики диабетической стопы медсестры должны знать, как осматривать ноги и какой ежедневный уход должен быть сделан для того, чтобы должным образом обучать пациентов в этом отношении. Они должны информировать и поощрять диабетиков осуществлять комплекс простых мероприятий для предотвращения язв на ногах, например, соответствующего выбора и регулярной проверки обуви, хорошей гигиены и правильного ухода за кожей ног и ногтями [20].

Медсестры должны быть в состоянии сделать самостоятельный осмотр ног пациента - исследовать движения конечностей, их тип, наличие отеков, болезненной и поверхностной чувствительности ног, влажности, цвета, температуры кожи [10] и при наличии данных о диабетической стопе - информировать других членов многопрофильной бригады [35].

Другой задачей медсестры является знать, как помочь пациенту при дополнительном уходе за ногами - выборе подходящей повязки в зависимости от типа диабетической язвы. Она должна быть в состоянии обеспечить специализированную помощь при селективном туалете ног в зависимости от типа раны - влажной или сухой, антибактериальной раневой повязкой, поддерживающей рану чистой и с необходимой влажностью [5, 26].

Одной из обязанностей медсестры является оказание помощи пациентам с диабетической язвой стопы для сохранения его двигательного состояния. Это очень важно, особенно для тех, у кого ампутированы конечности. Медсестра должна быть обучена определять различные типы вспомогательных устройств и их применение (трости, ходунки и инвалидные коляски, специальная обувь, ботинки, и т.д.). Она должна передать свои знания пациентам, научить их и поощрять использование вспомогательных устройств для поддержания их подвижности [6, 17, 19].

Все эти аспекты подчеркивают важность подготовки медсестер в разработке комплексной программы качественного ухода за больными сахарным диабетом. Наряду с обучением пациентов, в качестве ключевого члена многопрофильной бригады, медсестры должны также иметь опыт. Основная цель этого заключается в повышении осведомленности сотрудников о рисках, связанных с диабетической язвой стопы и повышением квалификации в области научных исследований и лечения диабетической стопы [12].

Выводы.

Диабетическая стопа является частой причиной госпитализации пациентов с диабетом и одной из серьезных проблем системы здравоохранения. Представители органов здравоохранения посвящают значительное

количество времени для профилактики и диагностики диабетических осложнений ног. В связи с этим, медсестры в рамках междисциплинарной команды, оказывающей диабетическую помощь, должны играть определенную роль в здравоохранении при уходе за больными и улучшать качество их жизни. Они должны получать специальную подготовку в свете последних требований к диабетическому уходу за ногами с тем, чтобы обеспечить эффективные услуги по содействию и укреплению здоровья диабетиков.

В нашей стране, несмотря на увеличение числа пациентов с сахарным диабетом, обучение специализированных медсестер (диабетических или специально для диабетической стопы) на практике не разработано. Было бы хорошо, если бы соответствующая подготовка в этой области осуществлялась путем разработки программ для краткосрочных курсов, продолжающих непрерывное образование для новых подходов в диабетической помощи и использовании алгоритмов для специализированной помощи и лечения диабетической стопы в больницах.

Литература:

1. Грекова, Н.М., В.Н. Бордуновский, И.В. Гурева. Диагностика и хирургическое лечение синдрома диабетической стопы. Челябинск, 2010, изд.ООО „Пирс“, 111 с

2. Akhbar D.H., Mira S.A., Zawawi T.H., Malibary H.M. Subclinical diabetic Neuropathy: a common complication in Saudi diabetics. Saudi Med. J., 2000, 21(5):433-437.

3. American Diabetes Association: Economic Costs of Diabetes in the U.S. in 2007. Diabetes Care, 2008, 31:596-615.

4. American Diabetes Association (ADA): Standards of medical care in diabetes. Diabetes Care, 2010, 33(1):S38.

5. Armstrong D.G., Lavery L.A. Clinical care of the diabetic foot. American Diabetes Association 2005, 8:78-79.

6. Armstrong D.G., Lavery L.A., Wu S., Boulton A.J. Evaluation of removable and irremovable cast walkers in the healing of diabetic foot wounds. Diabetes Care, 2005, 28(3):551-554.

7. Azizi F: Beginning of the course “foot care nurse”, a promise for diabetic foot prevention and care. Iranian Journal of Endocrinology and Metabolism, 2008, 10(4):297-298

8. Bakker K., Riley P.H. The year of the diabetic foot. Diabetes Voice, 2005, 50(1):11-14.

9. Berendt A.R., Lipsky B.A. Infection in the diabetic foot. In: Clinical care of the diabetic foot. American Diabetes Association 10th edition. Edited by Armstrong D.G., Lavery L.A. 2005, 90-98.
10. Black J.M., Matassarín-Jacobs E., Luckmann J. Medical-Surgical Nursing: Clinical Management for Continuity of Care. 5th edition. Philadelphia, PA: WB Saunders Co; 1997:1997-1998.
11. Boulton A.J.M. The pathway to ulceration: aetiopathogenesis. In The foot in diabetes. Edited by Boulton A.J.M., Connor H., Cavanagh P.R. John Wiley and Sonms; 2000:19-31.
12. Calle-Pascual A.L., García-Torre N., Moraga I., Díaz J.A. et al. Epidemiology of non-traumatic lower-extremity amputation in Area 7, Madrid, between 1989 and 1999. *Diabetes Care*, 2001, 24:1686-1689.
13. Fryberg R.G., Armstrong D.G., Giurini J., Edwards A. et al. Diabetic foot disorders, a clinical practice guideline. American College of Foot and Ankle Surgeons and the American College of foot and Ankle Orthopedics and Medicine, 2000, 1- 48.
14. Heidari S.H., NooriTajer M., Shirazi F., Sanjari M., Shoghi M., Salemi S. The relationship between Family support and diabetes control in type 2 diabetic patients. *Iranian Journal of Diabetes and Lipid Disorders*, 2008, 8(2):93-102.
15. Holzemer L.W. Improving Health through nursing research. International Council of Nurses. Wiley-Blackwell; 2010.
16. International Working Group on the diabetic foot: International Diabetes Federation Report: [webcite] . - URL: http://www.idf.org/webdata/docs/Diabetes_and_foot.pdf. (Updated: 2000).
17. Lavery L., Baranoski S., Ayello E.A. Options for off-loading the diabetic foot. *Adv Skin Wound Care*, 2004, 17(4):181-186.
18. Lobmann R. Diabetic foot syndrome. *Internist (Berl)*. 2011. Online available at <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=Lobmann%20R.%20Diabetic%20foot%20syndrome.%20Internist%20%28Berl%29.%202011> webcite
19. Nabuurs-Franssen M.H., Slegers R., Huijberts M.S. Total contact casting of the diabetic foot in daily practice. *Diabetes Care*, 2005, 28(2):243-247.
20. Ramachandran A. Specific problems of the diabetic foot in developing countries. *Diabetes Metab Res Rev*, 2004, 20:123-133.

21. Ramachandran A., Snehalatha C., Mukesh B, Bhaskar A.D., Vijay V. The Indian Diabetes Prevention programme shows that lifestyle modification and metformin Prevent type 2 diabetes in Asian Indian subjects with impaired glucose tolerance (IDPP-1). *Diabetologia* 2006, 49(2):289-297.
22. Reiber G.E., Vileikyte L., Boyko E.J. et al. Causal pathways for incident lower extremity ulcers in patients with diabetes from two settings. *Diabetes Care*, 1999, 22:157-162.
23. Seaman S. The role of nurse specialist in the care of patients with diabetic foot ulcers. *Foot Ankle Int.*, 2005, 26(1):19-26.
24. Siitonen O.L., Niskanen L.K., Laakso M., Siitonen J.T., Pyorala K. Lower-extremity amputations in diabetic and on diabetic patients: a population-based study in eastern Finland. *Diabetes Care*, 1993, 16:16-20.
25. Singh N., Armstrong D.G., Lipsky B.A. Preventing Foot Ulcers in Patients with Diabetes. *JAMA*, 2005, 293(2):217-228
26. Slater R., Ramot Y. Rapoport M. Diabetic Foot Ulcers: Principles of Assessment and Treatment. *IMAJ*, 2001, 3:59-62.
27. Snyder R.J., Hanft J.R. Diabetic foot ulcers effects on QOL, costs, and mortality and the role of standard wound care and advanced-care therapies. *Ostomy Wound Manage*, 2009, 55(11):28-38.
28. Spollett G.R. Preventing amputations in the diabetic population. *Nurs Clin North Am*, 1998, 33(4):629-641.
29. Tabatabaei-Malazy O., Mohajeri-Tehrani M.R., Pajouhi M., Shojaei Fard A., Amini M.R, Larijani B. Iranian diabetic foot research network. *Adv Skin Wound Care*, 2010, 23(10):450-454.
30. Tabatabaei-Malazy O., Khatib O. Prevention and public approach to diabetic foot. *Iranian J of Diabetes & Lipid Disorders*, 2007, 7(2):123-133.
31. Tamir E. Treating the Diabetic Ulcer: Practical Approach and General Concepts. *IMAJ*, 2007, 9:610-615.
32. Trautner C., Haastert B., Giani G., Berger M. Incidence of lower limb amputations and diabetes. *Diabetes Care*, 1996, 19:1006-1009.
33. Viswanathan V., Madhavan S., Rajasekar S., Chamukuttan S., Ambady R. Amputation prevention initiative in South India: positive impact of foot care education. *Diabetes Care*, 2005, 28(5):1019-1021.
34. Wild S., Roglic G., Green A., Sicree R., King H. Global prevalence of diabetes, estimates for the year 2000 and projections for 2030. *Diabetes Care*, 2004, 27:1047-1053.
35. Williams J.A. We make foot exams a priority. *RN*, 2001, 64:40-41.

36. Zgonis T., Stapleton J., Girard-Powell V., Hagino R. Surgical management of diabetic foot infections and amputations. AORN J, 2008, 87(5):935-950.

Gavrilova D. Rol' specializirovannoj podgotovki medsester v profilaktike diabeticheskoj stopy / D. Gavrilova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 133-140.

© Д. Гаврилова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

Научный архив

УДК 74.3

ПАТОЛОГИЯ РЕЧИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ЛОГОПЕДИИ И НЕЙРОПСИХОЛОГИИ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Чупров Л.Ф. Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия), e-mail: leo-chuprov@yandex.ru

Резюме. В сообщении обсуждаются теоретические вопросы терминологического аппарата по патологии речи с позиции междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: логопедия, нейропсихология, патология речи, терминология.

Проблема систематизации и совершенствования понятийно-терминологической основы актуальна для любой отрасли науки и практики, особенно, если это такая комплексная и междисциплинарная область человеческого знания, как патология речи.

Вероятно, трудно найти в научно-практических областях дисциплину, подобную логопедии, где за каждым из нарушений тянулся бы такой же длинный шлейф синонимов и терминологических определений. Это «вавилонское смешение» легко объяснимо: речевой патологией исходно занимались специалисты разных направлений: врачи, педагоги, филологи, психологи, обозначая исследуемую реальность своими именами.

Для ограничения и конкретизации предмета исследования раскроем содержание основных понятий в рамках их описания в терминологическом словаре [7], поскольку это необходимо для обсуждаемой здесь темы общения.

Патология речи (греч. pathos болезнь + logos учение) - уточнение термина нейролингвистика, название, предложенное В.П.Алексеевым. Основные научно практические отрасли, предметом которых является патология речи это логопедия и нейропедагогика. **Логопедия** (лого- (logos учение) + греч. paideia - воспитание, обучение) – отрасль специальной педагогики, тесно связанная с медициной и др. научными дисциплинами (афазиология, психология, филология и др.), изучающая методы диагностики, клинику речевых расстройств, разрабатывающая методы их коррекции и профилактики. **Нейропедагогика** (нейро- греч. neuron - жила, волокно, нерв + педагогика греч. paidagogike, от pais – дитя + ago - веду) – **прикладной коррекционный раздел нейропсихологии**, разрабатывающий системы педагогического (преимущественно логопедического) исправления утраченных высших психических функций.

Терминологический аппарат патологии речи прошел огромный путь в своем формировании, ассимилировав в себе тезаурусы смежных наук, ранее занимавшихся проблемами изучения, лечения и коррекции речевых нарушений. Этот аппарат отражает в себе историю разных наук, теоретических и практических подходов прежде, чем появилась возможность ограничить эту область теории и практики помощи страдающим нарушениями речи двумя основными направлениями: логопедии и нейропсихологии (нейропедагогике).

Именно по этой причине словари по логопедии содержат в своем словнике значительный объем терминов и понятий, выходящих за рамки предмета патологии речи [6], а нейропедагогическая терминология находится в настоящее время в стадии зарождения и выделения из нейропсихологии и методики восстановительного обучения.

Изучение любой науки – это, прежде всего, овладение системой понятий, теорий и методов этой науки. Отсюда и возникает необходимость

определения и расшифровки основных понятий, употребляемых специалистами по патологии речи и логопедами в частности. На необходимость такой работы на современном этапе развития специальной педагогики и системы образования в целом подчеркивается в ряде теоретических исследований (см.: Абишева А.Б., 2010; Лубовский В.И., Валявко С.М., 2010; Кошкина Е.А., 2010) [1; 2; 3; 5].

Научные понятия не возникают произвольно и не входят в научный лексикон исходя лишь из желания автора, а подчинены определенным закономерностям и, именно, в тот период развития науки и практики, когда в них появляется насущная необходимость. Применительно к патологии речи, к сожалению, это положение имеет ограниченное отношение.

Логопедия и нейропедагогика являются одними из тех научно-практических областей, что имеют в своем арсенале, при сравнительно ограниченном круге решаемых проблем, - самую обширную и несистематизированную терминологию. Это объясняется тем, что вопросы патологии речи их лечения и исправления стояли перед специалистами разных областей науки и практики, зачастую не имеющими между собой контакта и комплексного взаимодействия.

Логопедия - комплексная дисциплина, интегрировавшая в себе многие направления научно-практической деятельности и, естественно, впитавшая в себя терминологический аппарат, обслуживающий эти науки. Прежде всего, это медицина и, в частности, такие ее отрасли как отоларингология, фониатрия, невропатология, психиатрия, анатомия и физиология человека, где терминология построена с использованием древнегреческой и латинской основ. Это филологические дисциплины, принесшие в логопедический тезаурус свою лексику. Это педагогические и психологические науки, также интегрировавшиеся в логопедии и нейропедагогике. Это логотерапия, как предтеча логопедии. Наконец, это аббревиатурные и эпонимические термины. Последних в активном сленге учителей-логопедов достаточно много, но еще больше сокрыто в первоисточниках.

Часть этих терминов находится в активном сленге логопеда и специалиста по речевой патологии. Другая, хоть и не находится в повседневном употреблении логопедами и специалистами в области патологии и психологии речи, но до сих пор используется в литературных источниках, где такого рода терминология встречается. Третья часть терминов - уже давно вышла из активного словаря специалистов и отражает историю логопедической терминологии.

При исследовании терминологического аппарата по патологии речи и попытке составления словника, как скелета будущего словаря, исследователь сталкивается с рядом проблем.

Первая – часть терминологических определений, относящихся к логопедии, широко используется в иных научно-практических областях, граничащих с логопедией. Там они находятся в определенной связи, и по этой причине составителю бывает трудно отделить «зерна от плевел», чтобы не переполнить словарь факультативной информацией. Кроме того, необходимо выявить есть ли полисемия и насколько соответствует содержание конкретного термина в разных науках.

Вторая проблема или камень преткновения заключена в том, что логопедический тезаурус переполнен синонимами и это тоже своеобразная трудность – отобрать из всего разнообразия, наиболее употребляемые термины, или установить между ними сопряженные связи.

Третья проблема заключается в специфике этимологии терминологического аппарата. С момента своего зарождения, научного оформления и становления как самостоятельной области науки и практики, начиная с конца XIX – 30-х гг. XX столетия и значительный период своего развития до конца XX века, терминология патологии речи строилась преимущественно на греко-латинской морфологии этимонов. Интегративные процессы в российском образовании в конце XX начале XXI столетия, искусственная смена парадигмы развития и директивный запрет на употребление ряда специальных терминов [8], привели к необходимости новых теоретических проработок, сопоставлений и обобщений в терминологии специальной педагогики и специальной психологии. Новоторцева Н.В. отмечает: «Происходящие сегодня изменения в системе образования России заметно повлияли на терминологию специальной педагогики и поставили на повестку дня как один из важнейших вопросов науки - проблему его совершенствования» [4].

В то же время В.И.Лубовский и С.М.Валявко предостерегают от форсирования этого процесса: «Каждая научная область и соответствующее ей практическое применение данных этой науки в основе своей имеют исторически сложившуюся систему понятий, выраженных определенными терминами. Эта система, будучи относительно устойчивой, отражает развитие науки и поэтому не является застывшей, абсолютно неизменной. Она пополняется новыми понятиями и терминами по мере открытия новых фактов и выявления ранее неизвестных закономерностей. Некоторые понятия и соответствующие термины «уходят», их заменяют другие. Но это

никогда не происходит «одномоментно» или в директивном порядке. Некоторые термины десятилетиями завоевывают свое право на существование, проходя этап дискуссий и даже экспериментальных проверок» [2].

Поскольку патология речи является органической составной частью специальной педагогики и специальной психологии, то, естественно, эти процессы сказываются и на ее терминологическом аппарате, на попытках систематизации понятий и сведения их в едином словаре.

Помимо трех, обозначенных выше, проблем, в патологии речи можно выделить и **четвертую**. Ею является систематизация эпонимической терминологии. Последнее необходимо для учебной и методической работы в области патологии речи, поскольку разработка новых путей преодоления речевых нарушений немислима без изучения опыта предшественников. В определенной степени эту задачу в первом приближении удалось осуществить в рамках терминологического словаря по логопедии и нейропсихологии [7].

Именно этим отсутствием единого языка науки и объясняется то, что, не успев сложиться в самостоятельную педагогическую науку, логопедия начала распадаться на пограничные и дочерние научные дисциплины, такие как «восстановительное обучение», «нейропедагогику», «логопсихологию», «афазиологию», «фонопедию» и т.п.

Очевидна необходимость изучения дефектологического тезауруса и терминологии по патологии речи в контексте конкретных отраслей науки с учетом общих тенденций развития, тесных связей и пересечений с медицинскими, биологическими, психологическими и другими науками.

Как справедливо пишет Н.В.Новоторцева, применительно к специальной педагогике, «отмечается стихийность в употреблении новых терминов практиками, что не исключает возможности искажения некоторых научных понятий» [4].

В целом междисциплинарный подход к изучению педагогической и логопедической терминологии, в частности, позволяет более объективно оценить ее специфику, систематизировать ее структуру, а, следовательно, способствует упорядочиванию самого педагогического знания в области логопедии и нейропедагогики.

Таким образом, данное сообщение является своеобразным наброском программы предстоящей работы по систематизации терминологического аппарата в области патологии речи, как для самого автора сообщения, так и для других исследователей. Первый, краеугольный камень в

основании работы в этом направлении уже был заложен автором этого сообщения публикацией терминологического словаря [7].

Литература:

1. Абишева А.Б. Новое в терминологии специального образования //Вестник ПГУ №2, 2010. - С. 11-16.

2. Лубовский В.И., Валявко С.М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики //Культурно-историческая психология. – 2010. - №1. – С. 50-54.

3. Кошкина Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования //«Психология и педагогика» 18 января 2010 г.

4. Новоторцева Н.В. Проблематика лексикографии в специальной педагогике [Электронный ресурс] - Режим доступа: World Wide Web. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/4_3/

5. О понятийном аппарате специальной педагогики // Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие /под ред. Н.М.Назаровой. - Т.2: Общие основы специальной педагогики /[Н.М.Назарова, Л.И.Аксенова, Т.Г.Богданова, С.А.Морозов]. - М.: ИЦ «Академия», 2008. - С.13-31.

6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 400 с.

7. Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров // Психология в вузе. - 2011. - № 3. - С. 4-129.

8. Чупров Л.Ф. Проблема задержки психического развития детей: история научного поиска и искусственной смены парадигмы //Психология и школа. - 2011. - N 3. - С. 77-91.

Первичное размещение:

Чупров Л.Ф. Патология речи: терминологический аппарат логопедии и нейропсихологии как проблема междисциплинарного исследования // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1051 (дата обращения: 23.09.2012).

Chuprov L.F. Patologija rechi: terminologicheskij apparat logopedii i nejropsihologii kak problema mezhdisciplinarnogo issledovanija / L.F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2, 2014. – S. 140-145.

© Л. Ф. Чупров, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ

Баратов Ш.Р., доктор психологических наук, профессор, Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан).

Вержибок Г.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ (Минский государственный лингвистический университет), Беларусь.

Войтик И.М., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, профессор Сибирского института управления – филиал ФГБОУ ВПО РАНХ иГС при Президенте РФ.

Родина Н.В., доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

Слюсаренко Н. В., профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (Херсон, Украина).

Собиров Т.Р., кандидат педагогических наук, доцент, Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан).

Сушков И.Р., профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет».

Целинко И.А., кандидат психологических наук, кафедра практической психологии Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

Ядгаров Н. Дж., кандидат педагогических наук, доцент, Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан).

Янакиева Е.К. - доктор педагогических наук, профессор, действ. член МАН, профессор кафедры дошкольной педагогики и начального образования Югозападного университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

Языков К. Г., доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и дифференциальной психологии факультета клинической психологии, психотерапии и социальной работы СибГМУ Минздравсоцразвития (Томск, России).

Aleksandr A. Kronik, co-chair of the conference, PhD and ScD in psychology, an adjunct professor at Howard University, director of the Institute of Causometry LifeLook.Net (www.lifelook.net), co-chair of the International

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безушко Светлана Владимировна, преподаватель Николаевского политехнического колледжа (Николаев, Украина).

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, факультет психологии (Новосибирск, Россия).

Бердыева Дилафруз Шухратовна, магистрант кафедры психологии и социологии Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Вальо Лариса Ивановна, преподаватель психологии. Свалявский технический колледж. Соискатель лаборатории психологии творчества Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины (Свалява, Закарпатье, Украина).

Гаврашова Даниела Михайлова, кандидат медицинских наук (д. м.), преподаватель. Медицинский университет Софии, Факультет «Общественного здоровья». Кафедра «Здравный уход». (София, Болгария).

Исаханова Мохидил Эркиновна, старший преподаватель Кокандского государственного педагогического института (Коканд, Узбекистан).

Кононенко Анатолий Александрович, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

Лакеева Мария Юрьевна, студентка факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Россия).

Маматов Дильшод Кадырович, преподаватель кафедры черчения и начертательной геометрии Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Марусинец Марианна Михайловна, кандидат психологических, доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры психологии и педагогики. Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (Киев, Украина).

Мишкулинец Елена Алексеевна, преподаватель психологии Гуманитарно-педагогического колледжа Мукачевского государственного

университета. Соискатель кафедры психологии управления Университета менеджмента образования НАПН Украины (Мукачеве, Украина).

Романов Игорь Владимирович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, старший преподаватель кафедры социальной психологии, Московский филиал ОАО «КБ «Связь», ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Москва, Россия).

Сабанин Павел Валерьевич, аспирант кафедры социальной психологии Института психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ), Москва (Россия).

Семилет Николай Васильевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологи Севастопольского экономико-гуманитарного института Таврического национального университета (Севастополь, Россия).

Собирова Дилафруз Абдурозиқовна, докторант кафедры психологии и социологии Бухарского государственного университета. (Бухара, Узбекистан).

Саидназарова Гульшан, студентка 4-го курса кафедры психологии и социологии Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Собирова Шарофат Толибовна, преподаватель кафедры черчения и начертательной геометрии Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Фомина Ирина Сергеевна, магистр психологии, аспирантка 3-го года обучения кафедры практической психологии Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

Чупров Леонид Федорович, кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), член Европейской Академии Естествознания (EuАНН, London), главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

Шадричева Алена Ильдаровна, педагог-психолог, МОУ СОШ №18 Ивановская область, г. Кинешма, аспирантка кафедры «Педагогическая психология» Ивановского государственного университета (Кинешма, Россия).

Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии НОУВПО «Московский психолого-социальный университет» (Москва, Россия).

ABSTRACTS

Educational innovations: positive and negative (by L. B. Shnejder)

Abstract. In article the question on innovations in modern formation is analyzed. Positive and negative aspects of the given problem are analyzed.

Keywords: formation, innovations, problems.

— ● —

Formation of a professional reflexion: remedially-technological maintenance (by M. M. Marusinec)

Abstract. In article theoretical and methodological questions of vocational training of the expert, pedagogical technology of this process are discussed. The author's concept professional preparations of the future teachers is stated.

Keywords: training, pedagogical technology, a reflexion,

— ● —

Independent work of students, as the factor of motivation of educational activity (by D.K. Mamatov, Sh.T. Sobirova)

Abstract. Independent work - the major condition of the successful termination of institute. This results from the fact that it is considered as the form of studies equal in rights, along with lectures, seminars, examinations and offsets, but realised in nonlearning time, in the form of performance of various educational tasks, etc. During too time efficiency аудиторных employment in many respects depends on how was able, students will organise during them the independent uchebno-informative activity. Independent work offers also self-education and the self-education which is carried out in interests of increase of the professional competence. In article there is a speech about independent work as the factor of motivation of educational activity.

Keywords: independent work, educational activity, motive, promptings, a

method, technics, the factor.

— ● —

Koncepcija transgeneracii kolektivnoj travmy: sposoby is-celenija (by N. V. Semilet)

Annotation. Concept of life story in the context of the theory of collective trauma. The article focuses on the issue of dependence of the process of quantization of life story and the formation of semantic fields from traumatic experience. The phenomenon of trauma on the individual and collective levels and mechanisms of transgeneration transmission of a trauma to following generations are considered. There are conditions of overcoming traumatic experiences as the achieving of fieldfree behavior and expression of natural identity.

Keywords: life story, transgeneration, quantization, psychotrauma, collective trauma, semantic field, field-freedom, identity.

— ● —

The program of training self-presentation teacher disciplines of socio-humanitarian subjects (by A. A. Kononenko)

Annotation. The article describes the essence of the phenomenon of self-identity and the main directions of studying the phenomenon of self in modern psychology. Training of professionally competent teacher is one of the urgent tasks and the subject of scientific discussion and thinking of contemporary and the foretime scholars. Self-presentation during the process of life of the subject acts as an important regulator of its social behavior. It is proved that knowledge of self-presentation contributes itself as a stakeholder; improve itself, the desire to achieve self-esteem and successful interaction with people from the close milieu, which is important for teaching activity. The author's correction-forming self-training program, which corresponds with the author's scheme for constructing and investigating the structural - functional models of self-identity

of the teacher of social and humanitarian disciplines as well as reviewed the effectiveness.

Keywords: self-presentation, teacher, correctional and formative program, structural-functional model.



Social intelligence, as the tool of communicative and organizational interaction (by *D. A. Sobirova, G. Saidnazarova*)

Annotation. The Analysis of theoretical and experimental approaches in a psychological science shows, that the social intelligence is concept which has no uniform, unequivocal treatment. A variety of approaches to definition of social intelligence shows ambiguity of its structure. The problem of social intelligence and increase of level of its development gets a special urgency professionally important quality for trades of type "person-person". Social intelligence - ability of the person correctly to understand the behaviour and behaviour of other people in a society. The given ability is necessary for the person for effective interpersonal interaction and successful social adaptation. The social intelligence realises the informative processes connected with display of the person as the partner in dialogue and activity.

Keywords: social intelligence, intellectual level, social development, the communicative competence, social abilities.



Role of methodical providing in formation of professional competence of the psychologist (M. Y. Lakeeva, O. A. Belobrykina)

Annotation. In article the problem of methodical providing as one of means of formation of professional competence of the psychologist is discussed. On the example of the analysis of one of the methodical grants, devoted low level of the separate publishing production offered experts in realization

of professional activity is shown to formation of an optimistichnost of the personality by means of a skazkoterapiya.

Keywords: optimistichnost, skazkoterapiya, methodical ensuring activity, professional competence, practical psychology.



Psychological bases of optimisation of process реадаптации teachers of a prepension age (by L. I. Val'ov)

Annotation. In the article criteria of adaptation of pedagogues at the stage of the completion of their professional activities, factors and indicators of successful readaptation of pre-retirement age pedagogues, specific psychological peculiarities of pre-retirement age pedagogues are described; content of the programme of psychological support for pedagogues of pre-retirement age in order to optimize the process of readaptation is justified.

Keywords: readaptation, adaptability, pedagogue, pre-retirement age, optimization, factors of readaptation, criteria of adaptation, readaptation success rates.



The formation of future teachers gender pedagogical culture (by S.V. Bezuhko)

Annotation. This article examines issues of gender competence future teachers. Solved issues of gender and culture professionalism in education. The beginning of the methodological training of students of higher educational institutions on gender issues, with the aim of forming their gender pedagogical culture.

Keywords: gender culture, gender competence, professionalism in formation.



Management styles, their conditionality features of the person of the head (by *D. Sh. Berdyeva*)

Annotation. In article the question of interrelation of style of a management and its dependence on features of the person of the head is discussed. In article the question of interrelation of style of a management and its dependence on features of the person of the head is discussed. Various variants in each of classical management styles are described.

Keywords: a management style, authoritative style, liberal style, democratic style.



Psychological bases of formation of critical thinking (by *M. Je. Isahanova*)

Annotation. In article theoretical and psychological aspects of formation of critical thinking are discussed. Questions of a problem of thinking are discussed also boundary to the basic theme of the message.

Keywords: thinking, the social order, critical thinking, thinking kinds.



Social and economic conditions of ability to live and their role in когнитивном development (by *P. V. Sabanin*)

Annotation. Article of the theoretical plan. In article questions of interrelation of conditions of ability to live (economic, social) with когнитивным development of pupils of an elementary school are discussed.

Keywords: когнитивное development, conditions, pupils of an elementary school.



Socially-psychological adaptation of the younger teenager to training conditions at the basic school: theoretically-applied aspect of research (by E. A. Mishkulinec)

Annotation. The article also focused on the importance and specificity of psychological adaptation to the conditions of younger teenagers learning in basic education, considered the criteria of adaptation, the conditions of its formation.

Keywords: adaptation, younger teenager, conditions of learning in basic school, the criteria for adaptation.



Psychological features of research of perception of an artistic image students of humanitarian and creative specialities (by I.S. Fomina)

Annotation. The article is reveal the research of the human ability to transform the element of reality on unit. One of resources receipt of creative charge perceptible perception, the inner world of man, hidden emotions and experiencing, shows up in that, serves as for personality and maintenance of her spirituality. A research task that consists of theoretical ground and experimental verification of conformities to law of creation of image from the element of his possible structure the students of humanitarian and creative specialities is set forth. Research object mark structure and properties of image. The basic criteria of estimation of perception of image are distinguished, namely: subjects, unlimit nature, features of actions with a contour, uncompleteness.

Keywords: perception, image, element of subjectness, integrity, unlimit nature, character uncompleteness, contour of object.



Role of the specialized training of nurses in the prevention of diabetic foot (by D. Gavrailova)

Annotation. Diabetes mellitus is a widespread disease throughout the world, leading to severe damage to the vital organs and systems. Serious complications, often life-threatening to the patient with diabetes mellitus is a syndrome of diabetic foot. Reduction of disability of patients with diabetes and improve their quality of life. This requires nurses to gain knowledge as to their place in the multidisciplinary team, mind- diabetic care and appropriately targeted training for effective and quality care for patients with diabetic foot .

Keywords: diabetes mellitus, diabetic foot, prevention, nursing care.

— ● —

Speech pathology: a terms framework of logopedics and neuropsychology as a problem of interdisciplinary research (by L. F. Chuprov)

Annotation. In the message theoretical questions of a terms framework on a pathology of speech from a position of the interdisciplinary approach are discussed.

Keywords: logopedia, neuropsychology, a speech pathology, terminology.

— ● —

AUTHORS

Bezushko Svetlana Vladimirovna, the teacher of the Nikolaev poly-technical college (Nikolaev, Ukraine).

Belobrykina Ol'ga Al'fonasovna, the senior lecturer, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of the general psychology and psychology history, Novosibirsk state pedagogical university, psychology faculty (Novosibirsk, Russia).

Berdyeva Dilafruz Shuhratovna, magistrant chairs of psychology and sociology of Bukhara state university (Bukhara, Uzbekistan).

Gavrailova Daniela Mihajlova, the doctor of medicine, the teacher. Medical university of Sofia, Faculty «The public health». (Sofia, Bulgaria).

Isahanova Mohidil Jerkinovna, the senior teacher of Kokandsky state pedagogical institute (Kokand, Uzbekistan).

Kononenko Anatolij Aleksandrovich, the senior lecturer, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of foreign languages of natural faculties, the Odessa national university of I.I.Mechnikova (Odessa, Ukraine).

Lakeeva Marija Jur'evna, the student of faculty of psychology of Novosibirsk state pedagogical university (Novosibirsk, Russia).

Mamatov Dil'shod Kadyrovich, the teacher of chair of plotting and descriptive geometry of Bukhara state university (Bukhara, Uzbekistan).

Marusinec Marianna Mihajlovna, the candidate psychological, the doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer. The professor of chair of psychology and pedagogics. National pedagogical university of a name of M.P.Dragomanova (Kiev, Ukraine).

Mishkulinec Elena Alekseevna, the teacher of psychology Gummanitarno-pedagogical college of Mukachevsky state university. The competitor of chair of psychology of management of University of management of formation НАПН of Ukraine (Mukachevo, Ukraine).

Romanov Igor' Vladimirovich, the candidate of psychological sciences, the senior scientific employee, the senior teacher of chair of social psychology, the Moscow branch of the Ivanovo state university (Moscow, Russia).

Sabanin Pavel Valer'evich, the post-graduate student of chair of social psychology of Institute of psychology of sociology and social relations (ИПССО) the Moscow city pedagogical university (Moscow, Russia).

Semilet Nikolaj Vasil'evich, the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair psychologists of the Sevastopol economic-humanitarian institute of Taurian national university (*Sevastopol, Russia*).

Sobirova Dilafruz Abdurozikovna, doktorant chairs of psychology and sociology of Bukhara state university. (Bukhara, Uzbekistan).

Saidnazarova Gul'shan, the student of 4th course of chair of psychology and sociology of Bukhara state university (Bukhara, Uzbekistan).

Sobirova Sharofat Tolibovna, the teacher of chair of plotting and descriptive geometry of Bukhara state university (Bukhara, Uzbekistan).

Fomina Irina Sergeevna, the master of psychology, the post-graduate student of 3rd year of training of chair of practical psychology of the Kherson state university (Kherson, Ukraine).

Chuprov Leonid Fedorovich, the candidate of psychological sciences, the professor of the Russian Academy of Natural sciences (PARADISE, Moscow), a member of the European Academy of Natural sciences (EuANH, London), the editor-in-chief of scientific magazine «the Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia» (Chernogorsk, Russia).

Shadricheva Alena Il'darovna, the teacher-psychologist, high school №18 Ivanovo areas, Kineshma, the post-graduate student of chair «Pedagogical psychology» of the Ivanovo state university (Kineshma, Russia)

Shnejder Lidija Bergardovna, the doctor of psychological sciences, the professor, the manager. Chair of pedagogical psychology of the Moscow psihologo-social university (Moscow, Russia).

Val'o Larisa Ivanovna, the teacher of psychology. Svaljavsky technical college. The competitor of laboratory of psychology of creativity of Institute of psychology of a name of G.S.Kostyuk National academy of pedagogical sciences of Ukraine (Svaljavska, Ukraine).



TABLE OF CONTENTS

Chuprov L.F. About this number of magazine (an opening address of the editor-in-chief).....5

Pedagogical sciences

Shnejder L. B. Educational innovations: positive and negative6

Marusinec M. M. Formation of a professional reflexion: remedially-technological maintenance19

Mamatov D. K., Sobirova Sh. T. Independent work of students, as the factor of motivation of educational activity.....31

Psychological sciences

Semilet N. V. The concept *trangeracii* a collective trauma: ways of healing37

Kononenko A. A. The program of training of self-presentation of the teacher sociogumanitary disciplines50

Sobirova D. A., Saidnazarova G. Social intelligence, as the tool of communicative and organizational interaction59

Lakeeva M. Ju., Belobrykina O. A. Role of methodical maintenance in formation of professional competence of the psychologist65

Val'o L. I. Psychological bases of optimisation of process реадaptации teachers of a prepension age73

Bezushko S. V. Some aspects of formation at the future teachers of gender pedagogical culture.....91

Berdyeva D. Sh. Management styles, their conditionality features of the person of the head.....96

Isahanova M. Je. Psychological bases of formation of critical thinking102

Sabanin P. V. Social and economic conditions of ability to live and their role in когнитивном development108

Mishkulinec E. A. Socially-psychological adaptation of the younger teenager to training conditions at the basic school: teoretiko-applied aspect of research113

Fomina I.S. Psychological features of research of perception of an artistic image students of humanitarian and creative specialities.....124

Medical sciences

Gavrilova D. Role of specialised preparation of nurses in preventive maintenance of diabetic foot133

Scientific archive

Chuprov L. F. Speech pathology: a terms framework of logopedics and neuropsychology as a problem of interdisciplinary research.....140

Data on reviewers	146
AUTHORS	147/156
ABSTRACTS	149
TABLE OF CONTENTS	3/158

Научный журнал

**«Вестник по педагогике и психологии
Южной Сибири» №2. - 2014.**

[Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ТУ 19 – 00145 от 11.12.2012]

Сетевая версия web-site: <http://bulletinpp.esrae.ru/207>

Коллектив авторов. Выпуск // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 2;

URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/206-919 (дата обращения: 10.07.2014).

Ответственный за выпуск А. С. Щукин.

Выпускающие редакторы Г. В. Вержибок, И. А. Ильина.

Объем: а.л. 7,0. Уч.-изд. л. 6,9. Формат А5 (140 x 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн внутри текста) 2014.

ISSN 2307-7018

ISBN 978-5-499-01447-9

B38

