

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования города Москвы  
«Московский городской  
психолого-педагогический университет»



**I Международная  
научно-практическая конференция**

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Научные материалы*



**Москва, МГППУ,  
16–17 октября 2013 г.**

УДК 316.6  
ББК 88.5  
С69

**Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 323 с.**

*В сборнике представлены материалы Первой международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве». Рассматриваются современные социально-психологические подходы к решению таких актуальных проблем, как социализация личности учащегося, оптимизация мотивации учения, повышение авторитета личности и роли педагога, социально-психологические технологии в работе психолога образования, гармонизация взаимоотношений субъектов образовательного процесса в дошкольных, школьных и высших учебных заведениях, а также достижение взаимопонимания и конструктивного взаимодействия семьи и школы.*

*Сборник адресован психологам образования, педагогам, студентам, аспирантам, преподавателям вузов, готовящим психологов и педагогов.*

**ISBN 978-5-94051-134-4**

**© ГБОУ ВПО МГППУ, 2013.**

# Содержание

---

Предисловие .....	16
-------------------	----

## **I. Проблемы социальной психологии в образовательном пространстве**

<i>Бовина И.Б.</i> Образование в меняющемся мире: возможности теории социальных представлений .....	17
<i>Веракса Н.Е.</i> Личность ребенка как социально-психологическая проблема .....	19
<i>Донцов Д.А.</i> Общая исследовательская практическая проблематика социальной психологии в образовательном пространстве .....	21
<i>Козлова Т.А.</i> Роль педагога-психолога в контексте современного образования .....	23
<i>Коттл Т.В.</i> Школьная психологическая служба в США .....	25
<i>Крушельницкая О.Б.</i> Об информационно-психологическом подходе к исследованию референтности .....	27
<i>Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е.</i> Вопросы становления социальной психологии образования .....	29
<i>Литвинова Е.Ю.</i> Непрерывное образование в контексте профессионального и личностного развития .....	32
<i>Неврюев А.Н.</i> Коллективная память в социальной психологии: проблемы и перспективы исследования .....	33
<i>Петрушихина Е.Б.</i> Школа как организация: социально-психологический подход .....	36
<i>Плотка И.Д., Игонин Д., Блюменау Н., Бондаревская И., Красоне С., Шимане Л.</i> Применение неосознаваемого оценочного прайминга и имплицитного ассоциативного теста в изучении аттитюдов .....	38

<i>Погодина А.В., Добросоцкая Н.Е.</i> К проблеме готовности к инновационной деятельности преподавателей высшей школы .....	40
<i>Сачкова М.Е.</i> Современные тенденции в исследовании групп в социальной психологии образования.....	42
<i>Слободчиков И.М.</i> К вопросу о трансформации педагогической парадигмы в свете современных тенденций .....	44
<i>Стефаненко Т.Г.</i> Этнопсихология в системе социально- психологического образования: проблемы и перспективы.....	45
<i>Deswal V.P.S.</i> Role of social psychology in education .....	47

## **II. Социализация личности в детском саду и в общеобразовательной школе**

<i>Барабанова В.В., Зеленова М.Е.</i> Полоролевая социализация: исследование гендерных представлений младших школьников .....	49
<i>Бойко Е.А.</i> Личностные характеристики учащихся 2-х, 3-х классов – правшей, левшей и амбидекстров.....	51
<i>Денисенкова Н.С., Волкова С.Д.</i> Социально-психологические аспекты адаптации умственно одаренных детей к школе .....	52
<i>Задорина Н.В.</i> Социально-психологические факторы профессионального самоопределения современных старшеклассников.....	53
<i>Иминова А.М.</i> Проблемы профессионального становления студентов из числа детей-сирот .....	55
<i>Капранова М.В., Бучацкая М.В.</i> Социально-психологические особенности личности учащихся среднего профессионального образования .....	58
<i>Кондратьев М.Д.</i> Особенности направленности личности современных подростков и временной ориентации .....	59

<i>Корнев А.В., Гунин В.В., Матвеева Е.В.</i>	
Социализация детей с нарушением зрения средствами адаптивного спорта.....	60
<i>Кузнецов С.А.</i>	
К проблеме развития спортивной мотивации у участников образовательного процесса.....	62
<i>Куприянова В.Н.</i>	
Об индивидуальным подходе к обеспечению эффективной адаптации младших школьников к образовательному пространству.....	64
<i>Лабунская В.А., Гейденрих Л.А.</i>	
Оценка детей из семей мигрантов в качестве трудных/не трудных партнеров общения в образовательном пространстве.....	66
<i>Личкова Ж.Л.</i>	
Соотношение уровня агрессивности и системы отношений в подростковом возрасте.....	68
<i>Лопаткова И.В.</i>	
Художественное поле самоактуализации как технология развития субъекта образования.....	70
<i>Люкина В.В.</i>	
Воспитательно-образовательная среда как ресурс успешной адаптации детей-мигрантов .....	71
<i>Малахова Д.В.</i>	
Анализ характеристик субъекта зависти в представлениях современного школьника.....	73
<i>Маринова Т.Ю.</i>	
Социально-психологические аспекты формирования представления о здоровом образе жизни у школьников .....	74
<i>Нурмухаметов Э.А.</i>	
К вопросу о структуре нормативности как характеристики личности.....	75
<i>Полякина Е. В.</i>	
Специфика ценностных ориентаций младших школьников.....	77
<i>Пушкина Т.Ф.</i>	
Становление гражданственности личности школьника в проектно-исследовательской краеведческой деятельности .....	79
<i>Степанова В.В., Толстых Н.Н.</i>	
Роль коллективной деятельности и коллективных представлений в развитии интеллекта, личности и индивидуальности младшего школьника .....	81

<i>Счастливая Т.Н., Байковская Н.А.</i>	
Социально-нравственное развитие детей младшего школьного возраста в условиях образовательных учреждений разного типа.....	84
<i>Фёдоров В.В.</i>	
Представление обучающихся средних и старших классов о ситуациях социального взаимодействия с нравственным выбором .....	86
<i>Филиппиди Т.И.</i>	
Особенности социальной компетентности подростков с компенсацией задержанного психического развития (когнитивно-репрезентационный компонент).....	88
<i>Шабалина Н.Н.</i>	
Проектная деятельность как фактор социализации учащихся.....	90
<i>Сырвачева Л.А., Гавриленко Н.А.</i>	
Влияние психомоторных и сенсорных процессов на психосоциальное развитие учащихся с особыми образовательными потребностями .....	92
<i>Щиголева Н.В.</i>	
Социализация в культурно-образовательном пространстве школы.....	95

### III. Социализация личности в процессе обучения в высшей школе

<i>Белокопытова Н.В.</i>	
Особенности формирования коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов в образовательной среде вуза.....	97
<i>Водопьянова Н.Е., Назарян О.Н.</i>	
Интра субъектные ресурсы устойчивости к выгоранию преподавателей в ситуации реформирования высшей школы.....	99
<i>Ихсанова С.Р.</i>	
Характерологические предпосылки творческой эффективности.....	101
<i>Кадацких И.Ю.</i>	
Актуализация этнокультурного Я студентов в рамках учебной деятельности.....	102
<i>Каширина С.Д.</i>	
Личностная идентичность студентов в условиях инновационной образовательной среды вуза .....	104

<i>Ковалев М.А., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.</i>	
Дискурс молодежи о наркоманах .....	105
<i>Конкин В.Ю.</i>	
Социальные представления о наркотиках среди молодежи .....	107
<i>Красило Т.А.</i>	
Проблема развития творческих способностей в процессе образования ..	108
<i>Кузнецова С.В.</i>	
О проблемах социализация личности студентов	
с нарушениями физического здоровья.....	110
<i>Куликов Л.В., Таканов А.А.</i>	
Факторы магической направленности сознания студентов .....	112
<i>Курсов С.О.</i>	
О социально-психологическом аспекте	
одаренности развивающейся личности в группе .....	114
<i>Левтерова Д., Милева Н.</i>	
Карьерное развитие и карьерная мотивация	
в университетском образовании .....	116
<i>Макушина О.П.</i>	
Виктимное поведение как фактор, препятствующий	
социализации личности студентов-психологов .....	118
<i>Мартинсоне К.</i>	
Психосоциальная адаптация студентов в высших учебных заведениях.....	120
<i>Орлова А.А.</i>	
Социально-психологическая компетентность как критерий оценки	
эффективности учебной деятельности студентов вуза.....	121
<i>Петрушина М.В.</i>	
Снижение страхов студентов в рамках	
социализации личности в образовательном процессе .....	122
<i>Погодина А.В.</i>	
Представления о профессиональном будущем	
у студентов-психологов с различным типом учебной	
мотивации и уровнем профессиональной направленности.....	124
<i>Симонова Л.В.</i>	
Социализация личности студентов вуза	
в процессе психологической адаптации .....	125
<i>Степанова Г.С.</i>	
Регулирование уровня социального оптимизма	
студентов в условиях учебной деятельности .....	127
<i>Тагарева К.С.</i>	
Развитие коммуникативных умений у студентов	
в контексте психического здоровья и благополучия .....	129

<i>Чернышева Н.С.</i>	
Развитие социальной субъектности в юношеском возрасте .....	131
<i>Uddin M.A.</i>	
Development of personality traits of learners in distance education .....	133

#### **IV. Ученические группы в образовательном пространстве**

<i>Бабанин П.А.</i>	
О взаимосвязи уровня эмоционального выгорания, статуса в группе и степени удовлетворенности качеством жизни .....	137
<i>Березина Е.Б., Бовина И.Б.</i>	
Буллинг в школе: социально-психологическая теория и практика .....	139
<i>Ватолин А.Н.</i>	
Ученические группы в образовательном пространстве вебинара .....	141
<i>Гайдар К.М.</i>	
Факторы актуализации субъектности учебных групп в различных видах совместной активности .....	143
<i>Гожая Е.Е.</i>	
Взаимосвязь восприятия себя и других со статусным положением подростка в классе .....	145
<i>Капцов А.В.</i>	
Динамика ценностно-ориентационного единства студенческой учебной группы .....	147
<i>Кожухарь Г.С.</i>	
Буллинг в образовательной среде: феномен, его последствия и превенция .....	149
<i>Колесникова Е.И.</i>	
Динамика социально-психологических противоречий в студенческой группе вуза .....	152
<i>Кочетков Н.В.</i>	
Психологическая поддержка формирования и коррекции мотивации обучения студентов вуза .....	153
<i>Лисицын В.А.</i>	
Особенности межгрупповых взаимоотношений в рамках ученических сообществ старшеклассников и студентов .....	155
<i>Меланьина А.А.</i>	
Понятие, структура и особенности нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта.....	158



<i>Орлов В.А., Костин Д.С.</i> Влияние особенностей межличностных отношений учащихся-подростков на успешность их обучения в школе .....	160
<i>Пазухина С.В.</i> Учебно-профессиональная общность как среда становления профессиональных ценностных отношений .....	162
<i>Петрова Е.А., Коровина Е.П.</i> Психологическая безопасность образовательной среды в студенческих группах .....	164
<i>Розенцвейг О.М., Какутенко Н.Н., Восковская О.М.</i> Взаимосвязь уровня интеллекта и социометрической привлекательности в классах учащихся младшего школьного возраста .....	165
<i>Саляхетдинов И.Р.</i> Исследование коммуникативной компетентности в интрагрупповом контексте у студентов вуза .....	167
<i>Шиляева И.Ф.</i> Группа сверстников как условие формирования культуры общения современных школьников .....	169
<i>Шорохова В.А.</i> Особенности взаимосвязи религиозной идентичности с межгрупповой дискриминацией .....	171
<i>Тимофеева О.В., Караборчева Д.А.</i> Ценностные ориентации в учебных группах (на примере групп студентов-психологов) .....	173
<i>Тимошина И.Н.</i> Гендерные особенности представлений о лидере группы в подростковом возрасте .....	175

## V. Социально-психологические аспекты педагогической деятельности

<i>Амеди Ш.</i> Израильский опыт психолого-педагогической работы с молодежью группы риска .....	178
<i>Белинская Е.П.</i> Преподавание социально-психологических дисциплин в вузе: тактические выигрыши или стратегические проигрыши? .....	180

<i>Блинова А.С.</i> Эмоциональное выгорание педагога как социально-психологический фактор образовательной среды школы .....	182
<i>Головичер Е.Ш.Ш.</i> Психологические факторы успешной учебной деятельности и реабилитационной работы с подростками группы риска в мультикультурной среде .....	183
<i>Дробышева Т.В., Микиева И.Н.</i> Образовательная среда как фактор психологического здоровья дошкольников: диагностика и методы работы педагога-психолога ДОУ .....	186
<i>Духновский С.В.</i> Гармония – дисгармония межличностных отношений и самораскрытие субъектов образовательного процесса .....	188
<i>Карпович Т. Е.</i> Педагог как работник сервисной сферы: социально-психологические последствия .....	190
<i>Коточигова Е.В.</i> Социальный заказ на творчество: прожект или реальность .....	191
<i>Лавров В.В., Лаврова Н.М., Лавров Н.В.</i> Коммуникативная система и коммуникативные барьеры дистанционного обучения .....	194
<i>Ланина Н.В.</i> Диагностические и развивающие социально- психологические ресурсы интерактивных методов обучения .....	196
<i>Леженкина Т.И.</i> Практика формирования психологической готовности будущих специалистов к действиям в опасных ситуациях .....	197
<i>Малютина О.П.</i> Особенности самооценки современного учителя .....	199
<i>Мешкова Н.В.</i> К вопросу о креативном педагоге в системе школьного образования .....	200
<i>Небытова Л.А.</i> Функции педагога в психолого-педагогическом сопровождении как условия формирования безопасной личности учащегося .....	202
<i>Плугина М.И.</i> Акмеологический подход в исследовании личности и деятельности педагога .....	204

<i>Протасова Е.Ю.</i> Социолингвистическая подготовка педагогов .....	206
<i>Светлова А.А.</i> К вопросу о влиянии мотивации на эффективность учебно-тренировочной подготовки спортсменов-юниоров .....	207
<i>Скрипкина Т.П.</i> Учитель–ученик: проблема доверия .....	209
<i>Сорокина А.Б.</i> Потенциал социальных сетей в образовательном процессе .....	210
<i>Тарабакина Л.В.</i> Социальная идентификация как задача школьного воспитания .....	212
<i>Чувашевская Е.О.</i> К вопросу исследования социально-психологических факторов профессионального выгорания молодых специалистов (психологов и педагогов).....	213

## **VI. Социально-психологические технологии в работе психолога образования**

<i>Абрамова М.А.</i> Культурособразность: проблемы в использовании зарубежных или российских методик? .....	215
<i>Аврамова Т.И.</i> Тренинговые формы обучения в практике профессиональной подготовки психологов.....	217
<i>Кожалиева Ч.Б.</i> Проблемы организации психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья .....	219
<i>Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н.</i> Адаптационный социально-психологический тренинг и его роль в социализации студентов первокурсников.....	221
<i>Караяни А.Г.</i> Тренинг профессиональной идентичности как матрица психологического образования .....	222
<i>Остапенко Г.С.</i> Комплексная психолого-педагогическая и медико-социальная технология сопровождения подростков с разным уровнем образовательного ресурса .....	224

<i>Короткина Е.Д.</i> Психология коучинга в учебном процессе .....	227
<i>Семенова Л.Э.</i> Развитие гендерной компетентности субъектов образования .....	229
<i>Хаймовская Н.А.</i> Организация диалогового пространства – как способ социально-психологического сопровождения мотивированных детей .....	231
<i>Гераськова Д.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в социально опасном положении .....	233
<i>Худякова Т.Л., Мосина А.Н.</i> Формирование коммуникативной компетентности участников образовательного процесса .....	236
<i>Иванова О.А.</i> Роль определения стратегий поведения потенциальных водителей автомобилей мегаполиса в формировании образовательной среды .....	238
<i>Коблик Е.Г., Делакова Н.В.</i> Фильмотека как форма работы по повышению социальной компетентности учащихся в учреждении образования .....	239

## **VII. Социально-психологические факторы подготовки психологов и педагогов**

<i>Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Аймаганбетов А.Б.</i> О некоторых проблемах подготовки докторов PhD по психологии в КазНУ им.Аль-Фараби .....	243
<i>Акопов Г.В., Варфоломеева Т.П., Чернышова Е.Л.</i> Научно-прикладные основания реализации инновационного курса «Социальная психология образования в вузе» .....	244
<i>Альперович В.Д.</i> Особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам этнокультурных групп .....	246
<i>Жижина М. В.</i> Формирование медиакомпетентности студентов как основная целевая функция курса «Медиапсихология» .....	248
<i>Кауненко И.И.</i> Особенности подготовки студентов-психологов, магистрантов к работе в полиэтнической среде .....	250

<i>Савицкая О.В.</i> Профилактика трудностей адаптации школьных психологов в период их профессиональной подготовки.....	251
<i>Селиванова С.А.</i> Социально-психологическая компетентность как фактор качества отношений межличностной значимости в работе педагога-психолога ....	252
<i>Серебрякова К.А.</i> Позиция психолога-консультанта как способ борьбы с профессиональным выгоранием .....	254
<i>Силаков А.С.</i> Практическая направленность обучения будущих психологов как фактор их профессиональной социализации .....	256
<i>Трушкова С.В.</i> Проектное обучение в высшей школе.....	258
<i>Fauquet-Alekhine Ph.</i> Learners' behavior in teaching context: characterizing the use of Information & Communication Technologies.....	260

## **VIII. Управление образованием: возможности социальной психологии**

<i>Аксеновская Л.Н.</i> Университет и новые задачи развития: ордерная технология изменения организационной культуры.....	263
<i>Бочарова А.Л.</i> Об истории формирования системы профориентации в России.....	265
<i>Булгаков А.В.</i> Межгрупповая адаптация в поликультурной школьной образовательной среде .....	268
<i>Гильманов С.А.</i> Общеобразовательный потенциал социальной психологии .....	270
<i>Гулевич О.А.</i> Справедливость экзамена: оценка действий преподавателей и мотивация обучения в университете .....	271
<i>Зинурова Р.И.</i> Корпоративные культуры в управлении образованием.....	272
<i>Князева И.А.</i> Представления учителей о личностных особенностях руководителей школ .....	274

<i>Кочетова Т.В.</i>	
Особенности организационных патологий в педагогических коллективах образовательных учреждений .....	276
<i>Котляр М.Л.</i>	
Социально-психологическая ситуация как уникальная характеристика образовательного учреждения.....	277
<i>Марарица Л.В., Потявина В.В.</i>	
Социальный капитал как фактор карьерного развития .....	278
<i>Обухов А.С.</i>	
Модель рассмотрения психолого-педагогических основ взаимодействия участников образовательного процесса .....	279
<i>Пацула А.В., Тышковский А.В.</i>	
Синдром Брэндрика или о предмете организационной психологии .....	282
<i>Погодина А.В., Харченко М.А.</i>	
Особенности запроса руководителей образовательных учреждений к специалистам в области организационной психологии ....	284
<i>Полежаева Л.В.</i>	
Управление качеством образования в вузе по алгоритму «Сотвори себе кумира».....	286
<i>Токарская Л.В.</i>	
Исследование мотивации педагогов, работающих в учреждении VIII вида.....	287
<i>Флоровский С.Ю.</i>	
К проблеме совершенствования компетентности руководителей в совместной управленческой деятельности.....	289

## IX. Семья и школа: взаимопонимание и взаимодействие

<i>Беляева Т.Б., Беляева П.И.</i>	
Образовательная среда как фактор психологической безопасности младшего школьника .....	292
<i>Ермаков А.О.</i>	
Правовое воспитание как основа формирования правосознания несовершеннолетних граждан .....	293
<i>Каунова Н.Г.</i>	
Проблемы образования молодого поколения цыган в Молдове .....	296

<i>Коровина А.А.</i> Оценка кандидатами в приемные родители своих возможностей воспитывать ребенка, пережившего опыт депривации и психологической травмы .....	297
<i>Коровина М.А.</i> Социализация опекаемых детей посредством клубной деятельности .....	299
<i>Кошелева Ю.П.</i> Трансформация образа партнера у молодежи .....	301
<i>Кудрина Ж.А.</i> Социализация личности приемных детей .....	304
<i>Лукина С.Е., Остапенко Г.С.</i> Основные направления работы с родительской общественностью по вопросам профилактики жестокого обращения с детьми и подростками .....	307
<i>Нагоева Р.А.</i> Социально-психологическая подготовка замещающих родителей: актуальные проблемы .....	309
<i>Орлов В.А., Кваша М.В.</i> Представление о ценностях своей будущей семьи у разностатусных подростков .....	311
<i>Пронина Н.Ю.</i> Дневник наблюдений родителей как средство организации ранней помощи ребенку .....	313
<i>Троцкая А.И., Абрамова М.А.</i> Роль семьи в формировании коммуникативных навыков студентов .....	315
<i>Халикова Л.Р.</i> К проблеме готовности современных старшеклассников к семейной жизни .....	317
<i>Шнейдер Л.Б.</i> Психодиагностика приемных семей и претендентов в замещающие родители .....	320

## Предисловие

---

Актуальность международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве» обусловлена возрастающим запросом системы образования на информацию о социально-психологических средствах решения задач современных образовательных учреждений. В сборнике материалов конференции представлены результаты теоретических и эмпирических исследований, направленных на повышение эффективности обучения и воспитания учащихся с помощью социально-психологических средств оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса.

Конференция организована с целью консолидации опыта отечественных и зарубежных ученых и практиков, работающих в направлении развития теоретических и научно-практических социально-психологических подходов к повышению эффективности и качества системы образования. Среди задач конференции – формирование профессиональных связей и налаживание обмена опытом специалистов, работающих в сфере подготовки кадров для системы образования, выявление перспективных направлений исследования социально-психологических проблем в образовательных учреждениях разного типа, а также знакомство с современными отечественными и зарубежными социально-психологическими технологиями в области образования.

Участниками конференции стали социальные психологи, психологи образования, педагоги и вузовские преподаватели, руководители образовательных учреждений. «География» конференции обширна и охватывает, помимо российских регионов, государства ближнего и дальнего зарубежья.

Богатство представленных на этом научном форуме идей и результатов исследований не оставляет сомнений в том, что они могут быть эффективно использованы в деле совершенствования программ подготовки специалистов-психологов и педагогов на основе использования социально-психологических средств повышения качества обучения и воспитания, а также оптимизации взаимодействия всех субъектов образовательного пространства.

*Оргкомитет*



# **I. Проблемы социальной психологии в образовательном пространстве**

---

## **Образование в меняющемся мире: возможности теории социальных представлений<sup>1</sup>**

**Бовина И.Б.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
innabovina@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

В фокусе внимания в настоящей работе — анализ социально-психологических аспектов трансформации образования в современном мире, в котором происходят изменения на самых различных уровнях: от процессов глобализации, экономического кризиса, демографических проблем, притока иммигрантов, до возникновения и распространения информационно-коммуникационных технологий... Причем, стоит добавить, что темп этих изменений достаточно высок. И хотя это всего только несколько примеров процессов, которые происходят в современном мире, очевидно, что система образования вынуждена трансформироваться в соответствии с новыми запросами, которые диктуются временем.

В литературе можно найти немало исследований (на примере различных стран), демонстрирующих то, как, происходит эта трансформация, какие меры предпринимаются (например, [1], [3], [7]). С социально-психологической точки зрения наибольший интерес представляет то, как эти перемены понимаются участниками образовательного процесса, а также как субъекты этого процесса выстраивают свою деятельность в новой ситуации. Среди различных теоретических традиций и подходов теория социальных представлений [5] в наибольшей степени позволяет ответить на данный вопрос, ибо она сфокусирована на рассмотрении макросоциальных феноменов, релевантных современной жизни, при этом во внимание принимаются сами социальные изменения. Явления рассматриваются через призму взаимозависимости индивида и общества, где *оба* уровня доступны анализу. Оказывается возможным связать уровень макросоциального дискурса с индивидуальным социальным поведением, познанием, аффективной сферой и символическим пониманием [8].

В рамках этой социально-психологической традиции можно исследовать явления нашей социальной жизни, повседневной реальности индивидов, групп, обществ, будь то политическая жизнь, экономическая и социальная; нечто новое, неизвестное, что препятствует привычному темпу повседневной жизни. По сути, речь идет о меняющихся феноменах нашей жизни. И образование является одним из них.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена благодаря финансовой поддержке РГНФ (13-06-00559).

С теоретической точки зрения, потенциальные объекты представлений должны обладать такими необходимыми характеристиками: социокогнитивная выпуклость в настоящей культуре в какой-то определенный момент, с другой стороны – интересующая нас группа должна иметь какой-либо опыт *действия* в отношении потенциального объекта представления [4].

Образование уже становилось объектом исследований в рамках теории социальных представлений [2, 6]. Новизна и специфика нашей работы заключается в том, что нас интересует процесс конструирования и изменения социальных представлений об образовании в период изменения объекта представления.

#### *Литература*

1. *Альтбах Ф.* Перспективы стран БРИК: новые образовательные сверхдержавы?// Будущее высшего образования и академической профессии?/ под ред. Ф.Альтбаха, Г. Андрушака, Я.Кузьмина, М. Дукевич, Л. Райсберг. М., 2013, С.9–42.
2. *Gilly M.* Les représentations sociales dans le champ éducatif// Les représentations sociales/ Sous la dir.D. Jodelet, Paris: Presses Universitaires de France, p. 363–386.
3. *Epstein D., Miller R.* Slow off the mark. Elementary school teachers and the STEM education// The education digest: *essential readings condensed for quick review*, 2011, p.4–10.
4. *Flament C. Rouquette M.-L.* Anatomie des idées ordinaires. P.: Armand Colin, 2003.
5. *Moscovici S.* La Psychanalyse: son image et son public. P.: Presses Universitaires de France, 1961.
6. *Pelt V., Poncelet D.* Analysis of the semantic field of social representation between teachers and parents of the school/family relationship // Papers on Social Representations, 2012, vol.21, 9.1–9.31.URL: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/> (Дата обращения: 24.08.2013).
7. *Vetter A.* Teachers as architects of transformation: the change process of an elementary-school teacher in practitioner research group// Teacher education quarter, Winter, 2012, p.27–49.
8. *Wagner W., Valencia J., Elejabarrieta F.* Relevance, discourse and the «hot» stable core of social representations: a structural analysis of word associations//British journal of social psychology, 1996, vol. 35, p.331–352.

## Личность ребенка как социально-психологическая проблема

*Веракса Н.Е.*

*Российский государственный гуманитарный университет  
neveraksa@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Актуальность темы мы связываем с разработкой федерального государственного стандарта для системы дошкольного образования РФ. При этом мы исходим из двух главных социальных проявлений личности: индивидуальности и самореализации. Проблема личности, со структурно-диалектической точки зрения, определяется следующими ограничениями: пространство существования личности есть социальное, нормативно определенное пространство, или культура; это пространство есть плоскость встречи натурального в индивиде и его культурного (или биосоциального пространства).

Вывод, который следует из этих ограничений, заключается в том, что нормативное пространство не предполагает от действующего в нем человека ничего необычного, индивидуального, отличающего его от других людей, т.е. ничего личностного. Пока субъект перемещается в пределах нормативного пространства, он не является личностью. Тогда остается искать личность за пределами культуры. Но эта некультурная область есть природное, биологическое пространство. Оно предполагает индивида, но никак не личность. Следовательно, поиск социально-психологических оснований личности возможен только на границе природного и культурного. Конечно, эта граница проходит внутри каждого человека. Единственная возможность оказаться между природным и культурным появляется в тот момент, когда человек создает новую социальную норму. Ключевой момент заключается в том, что культурная норма возникает, если природное начало человека вступает в конфликт с социумом. Пришедшая в конфликт с социумом новая тенденция, если так можно сказать, «лежит на поверхности природного в человеке и обращена к социальному, с которым она и конфликтует». Одновременно, создание новой нормы предполагает появление объективно нового культурного предиктора, которого ранее не было в культуре и который обращен к природному, т.е. лежит на поверхности культуры (в культурном предельном слое). Сама ситуация создания новой нормы представляет собой ситуацию невысказанности, когда есть потребность сказать, но мысль еще не выразила себя в словах.

Можно утверждать, что новая норма творится именно в пространстве «между» культурным и биологическим началами, черпая свою энергию (невысказанность) в природном и оформляя ее в культурную форму. Естественно, что новая норма творится отдельным конкретным индивидом, который именно свою природную активность, свою индивидуальную невысказанность оформляет в новую культурную норму.

Поэтому как сама природная невысказанность, так и полученная культурная норма в первую очередь является не только индивидуальным достоянием данного человека, но и выражает его индивидуальность. Создание новой культурной нормы автоматически предполагает индивидуальность, оригинальность ее создателя, которая отражается в новизне нормы. Но тем самым создатель новой нормы не только обладает определенным личностным свойством – индивидуальностью, отличающим его от других объективно, но и выступает для других как индивидуальность. Здесь мы хотим подчеркнуть, что индивидуальные отличия одной личности от другой определяются именно характером индивидуальных норм, а не физиологическими показателями: ростом, цветом глаз, особенностями нервных процессов и т.п. Если новая норма оказывается принятой социумом, то все члены данного социума вынуждены считаться с данной нормой, а значит и с человеком, который ее создал. Творец нормы оказывается социально значимым для всех членов социума и, тем самым, он приобретает в глазах членов социума вторую личностную особенность – самореализацию, т.е. создание новой нормы делает человека личностью.

Итак, под личностью в структурно-диалектической психологии понимается человек, опредмечивающий свою природу в социальной норме. Если сказать короче, личность есть человек, создающий новую социальную (культурную) норму. Для того, чтобы создать культурную норму, человек должен, прежде всего, иметь в себе природное начало (талант) и именно это свое природное начало противопоставить культурному и опредметить его в культурной норме. Естественно, что это сугубо индивидуальное начало. Тем не менее, оно должно выражать не столько присущее только данному индивиду своеобразие, сколько улавливать общечеловеческие тенденции, т.е. тенденции, присущие всем людям данного социума или тенденции общечеловеческие. Именно эти тенденции узнаются всеми как естественные и требующие опредмечивания в предлагаемой норме, а значит и человек, предлагающий эту норму, выступает как личность именно потому, что выражает природу других людей.

В связи со сказанным, применительно к разработке стандартов в процессе дошкольного образования необходимо обеспечить два момента: освоение социальных норм и возможность самореализации ребенка. Последняя должна оформляться в виде культурно значимых продуктов, нормирующих поведение субъектов социального взаимодействия ребенка. Одной из форм такого нормирования может выступать организация занятия, проводимого по инициативе ребенка. В этом случае существенную роль в личностном развитии дошкольников играет проектная деятельность.

## **Общая исследовательская практическая проблематика социальной психологии в образовательном пространстве**

*Донцов Д.А.*

*Государственная классическая академия имени Маймонида*

*dontsov-junior@bk.ru*

*(Москва, Россия)*

1. Социализация. Социальное развитие человека. Локус контроля. Стадии развития личности в процессе социализации (адаптация, индивидуализация, интеграция). Социально-психологические механизмы социализации. Институты социализации. Модели социального развития человека.

2. Социальная виктимология. Социальные факторы виктимизации. Влияние социального контроля на виктимизацию. Виктимность и виктимное поведение.

3. Социальный контроль. Экспектации. Социальные нормы. Виды санкций. Формы социального контроля (закон, табу, обычаи, традиции, мораль, нравственность, культурные нормы, этикет).

4. Закономерности общения и взаимодействия людей. Феноменология общения. Виды общения. Уровни общения. Типы общения. Критерии удовлетворённости общением. Перцептивная сторона общения. Социальная перцепция как восприятие человека человеком. Механизмы межличностной перцепции. Формирование первого впечатления о человеке. Мыслительные упрощения при формировании впечатлений. Теория атрибуции. Фундаментальная ошибка атрибуции. Уникальные эффекты социального восприятия. Интерактивный аспект общения. Мотивы взаимодействия. Стратегии поведения во взаимодействии. Коммуникативный аспект общения. Коммуникативные барьеры. Феномены межличностного влияния. Вербальная и невербальная коммуникация.

5. Социальное познание: как люди осмысляют социальный мир. Перцептивные схемы и их влияние на социальную перцепцию. Эффект первичности (новизны, первого впечатления). Эффект ореола, эффект «Мы и Они» и другие эффекты социальной перцепции.

6. Самопознание: как люди понимают самих себя (рефлексия). Основные способы понимания себя: интроспекция, теория самосознания, каузальные теории, наблюдение за своим поведением, «Я-схемы», социальное взаимодействие, теория социального сравнения, самопрезентации.

7. Первопричины конфликтов. Конфликтогенные факторы: стремление к превосходству, проявление агрессивности, проявление эгоизма. Технология разрешения конфликтов. Составляющие конфликта и их оценка. Основополагающие формулы разрешения конфликтных ситуаций.

8. Психология общения и влияния. Воздействие на человека присутствия других людей. Социальная фасилитация (медиация). Социальная идентификация. Социальное отчуждение. Деиндивидуализация и её причины. Идентификация и отчуждение как механизмы социализации.

9. Психология малой группы. Групповые устремления. Групповое мнение. Групповые настроения и традиции. Групповое взаимодействие. Социально-психологическая структура малой группы. Характеристика социально-психологических процессов в малой группе. Уровень развития отношений в группе. Возможности самоуправления в коллективе.

10. Психология больших социальных групп. Социально-психологическая сущность этнических общностей. Структура психологии нации (этносоциальная психология). Принципы изучения национальной психологии. Особенности классовой психологии. Структура социальной психологии класса (страт, слой, прослойка). Механизм «эмоционального заражения».

11. Лидерство и руководство. Различия между лидером и руководителем. Социологические теории лидерства: теория черт, ситуационная теория, теория определяющей роли последователей. Психологические теории лидерства. Стили лидерства. Управленческие функции. Индивидуальные факторы эффективного управления группой.

12. Социальная психология и психологическое здоровье. Стресс. Ощущаемый контроль. Самоэффективность. Приобретённая беспомощность (социальный инфантилизм). Стабильная, внутренняя и глобальная атрибуции. Социальная поддержка и социальная защита.

13. Социальная психология и окружающая среда. Шум как источник стресса. Теснота как источник стресса. Сенсорная перегрузка. Экономное расходование воды. Экономное расходование энергии. Борьба с мусором. Предписывающие и наглядные социальные поведенческие нормы.

14. Агрессия: причины, последствия и контроль. Типы агрессии. Теории агрессии: агрессия как инстинкт, теория фрустрации-агрессии, теория социального научения. Причины агрессивного поведения. Механизмы коррекции агрессивных проявлений. Определение уровня агрессии.

15. Альтруизм: помощь другим. Теории альтруистического поведения. Внешние и внутренние факторы, влияющие на оказание помощи. Социально-психологическое сходство людей как комплексный фактор оказания помощи. Способы усиления оказания помощи. Оценка эмпатических способностей.

16. Конформизм. Классические эксперименты по определению конформизма и их анализ. Повинуемость. Основные условия и причины проявления конформизма. Факторы, определяющие уровень конформности человека. Социальное влияние. Сопротивление социальному (групповому) давлению.

17. Убеждение. Способы и слагаемые убеждения. Использование убеждения в процессе втягивания в секты. Сопротивление убеждению. Суггестия, гетеросуггестия, аутосуггестия.

18. Поведение и установки. Влияние установок на поведение человека. Влияние поведения на установки человека. Теория самопрезентации. Теория когнитивного диссонанса. Теория самовосприятия.

19. Пол и гендер («психологический пол»). Генетика и культура. Сходства и различия людей разного пола и возраста. Культура и поведение. Социальные роли в поведении и деятельности людей.

20. Факторы, способствующие возникновению дружбы. Потребность в принятии. Факторы возникновения дружеских отношений людей.

21. Семья как малая социальная группа, достигающая высокого уровня развития. Семейные взаимоотношения. Функции, структура и динамика семьи. Факторы, обуславливающие нарушения развития семьи. Социально-психологическая поддержка тсемейных взаимоотношений. Семья и социум, семья и другие социальные институты.

### **Роль педагога-психолога в контексте современного образования**

*Козлова Т.А.*

*Воронежский областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
t.dekan2010@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Роль педагога-психолога в образовательном учреждении сегодня значительна, особенно в связи с введением ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты) нового поколения. Педагог-психолог как командный игрок, не только должен ориентироваться в новых стандартах, а работать в команде, выстраивать образовательный процесс с учетом личности обучающихся и условий образовательного пространства. К сожалению, реальность показывает, что педагог-психолог не задействован в той степени, в которой должен, да и сам педагог-психолог сегодня не совсем готов включиться в психологическое сопровождение внедрения ФГОС, в процессы обновления школы. Это приводит к дополнительным рискам при внедрении ФГОС. Новые стандарты задают новый вектор движения школы, которая должна в первую очередь формировать УУД (универсальные учебные действия): *личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные*. Исходя из данности УУД, перед учительским сообществом встали важные вопросы: Как учить теперь? Как формировать эти УУД? Каким должен быть современный урок?

Следует так же понять, что в новых стандартах заложены психологические результаты, достигаемые школой в области коммуникации, самоорганизации, мотивации, познавательной деятельности и др. Отсюда – новые технологии, методы работы, новые системы оценивания результатов. Позиция современного педагога-психолога отражена в докладе О.А. Карабановой, заведующей кафедрой факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, одного из разработчиков новых стандартов общего образования для начальной школы на VI саммите психологов «Технологии успеха».



Деятельность педагога-психолога по сопровождению стандартов осуществляется в связке с учителями, родителями, администрацией для достижения результатов. И на первый план выходят такие направления деятельности, как участие в проектировании, в разработке параметров диагностики и проведении мониторинга, участие в проведении совместных обучающих и проектировочных мероприятий для педагогов, консультирование специалистов и др. Важно то, чтобы сам педагог-психолог был готов к инновационной деятельности, т.к. одной из основных задач психолога становится содействие в создании условий для учителей, которые должны осознать необходимость введения ФГОС, и конечно же устремиться изменить свою педагогическую деятельность, осуществлять инновационную деятельность. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что педагог-психолог в школе должен осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса. Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога. Эта опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения школьной психологической практики. К ним относится системный характер ежедневной деятельности школьного психолога, организационное закрепление (в перспективных и текущих планах работы педагогического коллектива школы) различных форм сотрудничества педагога и психолога. Это является необходимым условием для успешного обучения и развития школьников, утверждение важнейших форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля за результатами и др. Мы согласны с теми исследователями в области педагогики и психологии, рассматривающие под готовностью к инновационной деятельности – *совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения. В условиях реализации ФГОС, педагог выступает не только в роли учителя, но и в роли: инструктора, наставника, консультанта, управленца, помощника.* Работа со школьными психологами показала, что их деятельность направлена прежде всего на ученика, нуждающегося в помощи данного специалиста, на выявление интересов и способностей обучающихся, которым предстоит выбирать профильность в старших классах, на учащихся в начальной школе, на учащихся, обучающихся в 5 классе. К сожалению, не уделяется достаточного внимания учителю, классному руководителю, осуществляющим обучение, внеклассную и внешкольную работу. На наш взгляд, это вызвано тем, что педагог-психолог в образовательном учреждении не стал одной из ключевых фигур.



*Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Психология образования: проблемы и перспективы (Москва, 16–18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 6–10.
2. *Гилева И.О.* Психология профессиональной деятельности: Учебное пособие. Красноярск, 2003.

## **Школьная психологическая служба в США**

*Коттл Т.В.*

*Tatyana.Cottle@gmail.com*  
(Фаирфакс, Вирджиния, США)

Школьная психологическая служба в США насчитывает почти 100 лет развития, и начинала она свой путь как профориентационное консультирование. Несмотря на столь длительную историю становления этой службы, продолжается процесс совершенствования организации психологических услуг в школьной и университетской системе студентам, их родителям и учителям.

Одной из главных задач практического психолога (психолога-консультанта, оба понятия будут использоваться в дальнейшем) состоит в том, чтобы предоставить услуги всем учащимся без исключения.

В настоящее время Американской ассоциацией школьных практических психологов (ААШПП – (ASCA) American School Counseling Association) разработана национальная модель (в 2012 году вышло третье, переработанное и добавленное издание), которая предполагается быть взятой за основу организации программы службы практической психологии в школе с учётом индивидуальных особенностей каждой школы. Любая школьная программа психологической службы должна основываться на следующих принципах: быть всеобъемлющей и всесторонней, превентивной и развивающей. Национальная модель описывает основу для программы, принципы доставки услуг, принципы управления программой и подотчётности (ASCA, 2005; 2012). Несмотря на хорошо сформулированные постулаты программы, она является лишь руководством к организации программ. Программа должна быть превентивной, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, а услуги будут донесены в трёх направлениях: академическом (научить ребёнка учиться), социально-эмоциональном (помочь ребёнку овладеть умениями и навыками социализации) и профориентационном (подготовка к выбору профессионального пути, определение своих способностей и интересов). Превентивное образование доступно лишь при

условии комплексного подхода и разнообразных форм донесения материала и креативных форм коллаборативной работы с детьми, их родителями, учителями и администрацией.

Национальная модель построена на четырёх столпах:

- теоретическая основа,
- система доставки,
- подотчётность,
- система управления.

Построение обучающего процесса в школе в целом можно свести к структуре пирамиды, состоящей условно из трёх зон: зелёной, жёлтой и красной. Похожим образом будет выстраиваться работа психолога-консультанта. В зелёную зону входит 80–85 % всех учащихся, и, несмотря на то, что обучение индивидуальное, дифференцированное, используются универсальные подходы в обучении, и дети в этой условной группе успешно усваивают учебный материал, не прибегая к дополнительной помощи различных профессионалов. Говоря о работе психолога, к универсальным подходам можно отнести всю превентивную работу: программы общешкольного уровня, представленные с учётом возрастных особенностей, словом, здесь преобладает психолого-образовательная работа.

В жёлтую зону входит 10–15 % учащихся, которым уже требуется более интенсивная помощь, то есть неуспевающие. В данную группу могут входить дети без официально поставленных диагнозов, но недостаточно быстро усваивающие общеобразовательную программу, а также дети мигрантов и иммигрантов, недостаточно овладевшие английским языком. На данном уровне вовлечённости психолог часто организывает работу в малых группах (3–8 человек), которая осуществляется с разрешения родителей на протяжении 4–8 недель, где отрабатываются определённые умения и навыки. Примером может быть группа для детей с синдромом гиперактивности, и здесь можно предложить следующие темы: работа с импульсивностью, умение расслабляться, обретение навыков отстаивания своих интересов, обретение и тренировка организационных умений и навыков, а также навыков тайм-менеджмента и т.д.

В красную зону, как правило, входят дети с определёнными медицинскими или педагогическими диагнозами и получают дополнительную помощь, чётко прописанную в индивидуальном плане. Идея такой модели выстраивания обучения ставит своей задачей увеличить зелёную зону и тем самым уменьшить жёлтую и красную зоны. На данном уровне вовлечённости психолог плотно выстраивает сотрудничество взаимодействия между всеми профессионалами, вовлечёнными в процесс работы с данным ребёнком. Психолог выступает здесь и как провайдер индивидуальных и групповых занятий, и является консультан-

том для учителей и родителей, а также может выполнять психообразовательную роль. На данном этапе психолог не прикреплен к определенному ученику, а является поддерживающим звеном самому учащемуся и группе профессионалов, вовлеченных в процесс предоставления услуг ребёнку – как обязательное условие работы с ребёнком, который находится на специальном образовании.

Подводя итоги, можно сказать, что работа практикующего психолога организована с учётом уникальных профессиональных знаний и подготовки психолога, нужд каждой отдельно взятой школы и является поддерживающим неотъемлемым звеном в образовательной системе, при этом основная работа школьного психолога-консультанта превентивная и в сотрудничестве со всеми участниками обучающего процесса.

### **Об информационно-психологическом подходе к исследованию референтности**

*Крушельницкая О.Б.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*social2003@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Изучение отношений референтности учащихся со сверстниками и взрослыми необходимо для понимания того, как развивающаяся личность приобщается к ценностям и социальному опыту других людей. Знание особенностей референтных отношений учащихся позволяет психологу и педагогу опереться на тех, кто способен позитивно повлиять на личностное становление ученика.

Проблема референтности активно изучается в социальной психологии уже более полувека. Однако зарубежные исследования (Г. Хаймен, Т. Ньюком, Г. Келли, М. Шериф и др.) не привели к созданию какой-либо цельной концепции этого явления. Среди отечественных достижений наиболее важными для понимания данного феномена являются работы Е.В. Щедриной, которая определила референтность как форму субъект-субъект-объектных отношений, выражающую зависимость субъекта от другого индивида и выступающую как избирательное отношение к нему в условиях задач ориентации в личностно-значимом объекте. Она выделила существенные признаки участников этих отношений и разработала ныне широко известную и активно применяемую методику выявления референтных отношений в малой группе [2].

Однако до сих пор нет описания механизма данного психологического явления применительно ко всей системе референтных отношений личности или группы. Поэтому сложно дать обоснованный ответ на такие вопросы, как: почему учитель не всегда референтен для учащихся?

как учителю или преподавателю вуза повысить свою референтность? по каким основаниям школьники выбирают сверстников, на которых начинают ориентироваться и брать с них пример? как учесть в прогнозе развития личности влияние референтного окружения?

На наш взгляд, продуктивным для выявления механизма референтности личности и группы (коллективного субъекта) является *информационно-психологический подход* к исследованию данной проблемы. Кратко обозначим его суть.

Человек живет в информационном мире. Значительная часть информации имеет социальную природу. Человек воспринимает не только поступающую к нему в виде различных сигналов информацию, но и способен определять ее смысл – не совпадающую с объектом и объективной информацией о нем сущность явлений. Смысл определяется в связи с личностными особенностями человека и на основе имеющейся в его сознании информационной модели окружающего мира как системы взаимосвязанных моделей входящих в него объектов и процессов. Поэтому можно сказать, что поступающая к человеку информация объективна, но воспринимается им субъективно.

Основатель общей теории информации К. Шеннон [3] предложил рассматривать информацию только полезную – нужные для получателя сигналы среди всех, передаваемых реципиенту. Из его подхода также следует, что информация может рассматриваться как *снятая неопределенность* знаний человека об интересующем его объекте.

Основываясь на учении И.П. Павлова о высшей нервной (психической) деятельности мозга и на кибернетическом подходе, П.В. Симонов в 1964 году предложил информационную теорию эмоций. Под информацией в ней понимается отражение всей совокупности достижения цели: знания, которыми располагает субъект, совершенство его навыков, энергетические ресурсы организма, время, достаточное или недостаточное для организации соответствующих действий и т.п. [1]. В модели Симонова говорится об информации, необходимой человеку для удовлетворения потребностей.

Субъект референтных отношений (оптант) ориентирован на референтное лицо или референтную группу (референта) с целью восприятия и принятия его мнения, однако, как отмечает Е.В. Щедрина, внутренним основанием референтного отношения является потребность субъекта в познании значимого для него объекта. Референт является носителем личностно-значимой для индивида информации. Соответственно, ключевым мотивом индивида является запрос на личностно значимую оценочную информацию.

Оптант предполагает наличие у референта личностно значимой информации (передаваемой вербально или невербально, реально или воображаемо – за счет внутреннего диалога с референтом).

Информация преломляется через опыт, ценности, смыслы, мотивационно-потребностную сферу личности, то есть через имеющуюся у оптанта базу. Имеют существенное значение возрастные особенности (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, личностные новообразования, потребности-ценности и вкладываемые в них смыслы, особенности временной перспективы и т.д.) и условия установления референтных отношений – выраженная потребность в личностном развитии, адекватная информация по источнику и способу передачи (отсутствие барьеров).

Кроме того, необходимо учитывать ситуацию (например, социально-психологические характеристики учебной группы и условия образовательного учреждения, в котором обучается оптанта того или иного возраста).

#### *Литература*

1. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. М., 1981.
2. *Щедрина Е.В.* Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979, с. 111–128.
3. *Shannon C.E.* A Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal – 1948. – Vol. 27. – P. 379–423.

### **Вопросы становления социальной психологии образования**

*Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
social2003@mail.ru  
vladimirorlov@bk.ru  
msachkova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

На современном этапе развития российского образования все большее значение приобретают социально-психологические средства решения как исследовательских, так и практических задач. Не случайно в программу специализированной подготовки магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400.68) включена учебная дисциплина «Социальная психология образования». В различной степени социально-психологические компетенции востребованы и в рамках других учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры по психологии. В образовательных учреждениях разного типа все чаще решение задач повышения эффективности обучения и воспитания происходит на основе учета особенностей взаимодействия психологов, педагогов, представителей администрации, учащихся и их родителей. Современные проблемы, возникающие в образовательном

пространстве, становятся предметом социально-психологических исследований. Поэтому можно говорить о становлении социальной психологии образования как новой, активно развивающейся междисциплинарной практико-ориентированной области знания. Она возникла и формируется на базе социальной психологии, а также опирается на достижения педагогической психологии, психологии развития и возрастной психологии.

Возможность повышения эффективности обучения и воспитания социально-психологическими средствами обусловлена объективными условиями современного образовательного пространства. Перечислим некоторые из них.

В процессе обучения человек не только приобретает знания и различные компетенции, но и приобщается к культурному наследию человечества.

Система личностных ценностей человека формируется в процессе его взаимодействия с другими людьми, и прежде всего – с представителями референтного окружения.

Именно в социальном взаимодействии формируются морально-нравственные качества личности. А воспитание и развитие личности возможно только на основе коммуникативного взаимодействия с другими людьми. От успешности этого коммуникативного процесса во многом зависит полноценное развитие личности в образовательном пространстве.

Процесс обучения, как по форме, так и по содержанию, чаще всего является коллективной деятельностью в системе вертикальных связей («ученик – учитель») и в пространстве горизонтальных связей («ученик – ученик»). В значительной мере это групповая деятельность, направленная как на образовательные, так и на воспитательные цели.

Важными факторами успешности образования выступают статусная позиция индивида в учебной группе и система отношений межличностной значимости.

Семья, как базовый институт социализации ребенка, представляет собой вариант хорошо изученной в рамках социальной психологии малой группы, обладающей характерными особенностями отношений ее членов между собой и с представителями иных групп.

Проблема этнических отношений в образовательном пространстве, имеющая сейчас огромную актуальность, также является частью социально-психологических исследований.

Еще одно хорошо проработанное социально-психологическое направление – психология управленческой деятельности – также может быть эффективно использовано в сфере образования. Учет «человеческого фактора» и закономерностей взаимодействия людей в процессе

управления образованием – необходимое условие успешности деятельности руководителей разного уровня.

Наконец, психологические исследования, в том числе и проводимые на кафедре теоретических основ социальной психологии МГППУ, показывают, что одной из важнейших проблем современных образовательных учреждений является гармонизация всей системы взаимоотношений субъектов образовательного процесса – педагогов, администрации, учащихся и их родителей.

Таким образом, практически все ключевые явления, которые изучает социальная психология, не могут не повлиять на повышение эффективности обучения и воспитания людей, на эффективность деятельности в образовательном пространстве. На наш взгляд, широта и объем социально-психологических и психолого-педагогических исследований в сфере образования позволяют вплотную подойти к разработке концепции новой отрасли знания, к формулированию ее предмета, круга рассматриваемых проблем и используемых для их решения методических средств.

На наш взгляд, целью новой научной дисциплины является создание социально-психологическими средствами условий гармоничного и эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Что же касается ее задач, то многие из них уже поставлены перед социальными психологами самой практикой образования. Так, например, в последние годы наиболее частыми запросами школьных педагогов, администрации, учащихся и их родителей становятся формирование гармоничной образовательной среды и развитие навыков эффективного общения. Поднимается вопрос о совершенствовании социально-психологического климата в ученических группах. Запрашиваются социально-психологические средства коррекции нежелательного поведения учащихся. Поскольку ведущей целью педагогического процесса является всестороннее развитие личности, необходимы профессиональные средства влияния на учащихся, которые помогли бы им получить необходимые компетенции и средства эффективной социальной адаптации. Возможно, поэтому педагоги все чаще обращают к психологам запрос на формирование «ученического коллектива», подразумевая под ним группу, направленную на учебную деятельность, сплоченную вокруг целей и ценностей образования. Еще одной важной проблемой современного школьного образования является создание условий для повышения эффективности взаимодействия ученика и учителя.

## **Непрерывное образование в контексте профессионального и личностного развития**

*Литвинова Е.Ю.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*elen-litvinova@ya.ru*

*(Москва. Россия)*

Еще в 2001 году Российское общество Знание заявило о необходимости нового подхода к системе отечественного образования. Основой этого подхода послужили идеи, развиваемые в странах ЕЭС, о том, что участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, а значит, определяет качество жизни. Непрерывность становится, таким образом, основополагающим принципом системы образования, провозглашающим необходимость участия в нем человека на протяжении всего процесса его профессиональной жизнедеятельности. Благодаря системе непрерывного образования индивид получает те знания, умения и навыки, которые дают ему возможность адаптироваться к требованиям социально-экономических изменений, быть востребованным на рынке труда. Образование взрослых справедливо признается важным фактором культурного, социального и экономического развития страны и влечет за собой отношение к нему как к праву человека [1].

С одной стороны личная мотивация к учению, а с другой – наличие возможностей к обучению и образовательных ресурсов, являются ключевыми факторами непрерывного образования. Я.А. Чернышов [1], размышляя о концепции индивидуализации образования, называет ее ведущей в сфере профессионального образования взрослых. Образование взрослых все больше воспринимается индивидом и государством и как предмет потребления, и как капиталовложение. Индивидуализация образования включает проведение диагностики уровня образования с возможными рекомендациями, личностной и профессиональной оценкой, консультированием, признанием официальным подтверждением ранее полученных знаний, т.е. происходит формирование индивидуального образовательного проекта.

Вместе с тем, существует точка зрения, что в настоящее время профессиональная жизнедеятельность личности лишена устойчивости [2]. Трудно не согласиться, что события, произошедшие в России за последние четверть века значительно снизили у многих людей мотивацию к долговременному планированию собственной профессиональной жизни в целом и профессиональной карьеры, в частности. Нестабильность социальной и жизненной ситуации способствует нежеланию или неспособности к построению долговременных профессиональных и карьерных целей и разработке путей их достижения.



На наш взгляд, ситуация усугубляется отсутствием системы помощи в организации индивидуального профессионального пути. Если в рамках школьного обучения существуют отдельные программы профориентации, то взрослые предоставлены сами себе, причем в категорию взрослых человек попадает почти одновременно с выбором любой ступени профессионального обучения, будь то колледж, вуз или входное обучение профессии на предприятии. У большинства людей отсутствуют представления о моделях профессионального развития, навыки планирования собственного профессионального и карьерного пути.

Мы полагаем, что создание системы сопровождения профессионального развития – одна из важных задач непрерывного образования. Для участников всех ступеней образовательного процесса важно понимать возможности собственного профессионального и карьерного роста в выбираемой специальности, востребованность на рынке труда и пути самореализации в профессиональной деятельности.

*Литература*

1. Онушкина Е.В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции. СПб., 2006.
2. Чернышев Я.А. Профессиональная позиция личности в карьере: монография. – Ульяновск, 2010.
3. Шарыгин И. Образование и глобализация//Новый мир. – 2004. – № 10. – С.113–117.

**Коллективная память в социальной психологии:  
проблемы и перспективы исследования**

*Неврюев А.Н.*

*Национальный исследовательский университет*

*«Высшая школа экономики»*

*anevryuev@hse.ru*

*(Москва, Россия)*

В настоящее время во всех сферах образования – начального, среднего и высшего происходят реформы. Они касаются как формы образовательного процесса, так и его содержания. Недавняя дискуссия о необходимости создания единого учебника по истории с едиными интерпретациями и историческими оценками показала, что до сих пор в исторической науке (а, следовательно, и в школьных учебниках) существуют различные точки зрения на оценку некоторых исторических событий, а наиболее значимые из них вообще могут иметь диаметрально противоположные оценки. Тема коллективной памяти и выделения психологических факторов, влияющих на то, как автор учебника описывает то или

иное событие, приобретает в современном образовательном процессе все большую актуальность. Однако в социальной психологии в настоящий момент мало изучена данная проблематика.

Согласно определению французского социолога М. Хальбвакса, впервые употребившего термин «коллективная память» [1], под коллективной памятью подразумеваются коллективно разделяемые представления о прошлом.

Изучение коллективной памяти является трансдисциплинарным, бесцентровым и непарадигматическим, поскольку в нем задействованы социология, психология и история [3]. Так, представители историографии не согласны с акцентом М. Хальбвакса [2] на функции ежедневных коммуникаций и с его анти-индивидуализмом. Они оспаривают мнение представителей социологической школы Э. Дюркгейма (чьим учеником являлся и М. Хальбвакс) утверждавших, что «индивидуальная память полностью определяется обществом» и таким образом вычеркивавших роль личности из истории коллективной памяти. Сам М. Хальбвакс также придерживался этого мнения, разделяя память на «автобиографическую» и «историческую», но при этом подчеркивая то, что у обеих разновидностей памяти есть социальный фундамент. К автобиографической памяти он относил память индивидуума о событиях, которые он пережил непосредственно и событиях, которые он не пережил непосредственно, но непосредственно пережила группа, с которой он себя идентифицирует. При этом такую память нельзя назвать индивидуальной, поскольку она включает в себя не только индивидуальные воспоминания. Историческая память, напротив, относится к следам тех событий, которые обеспечивают группе непрерывную идентичность в течение длительного периода. В результате такого подхода, несмотря частое цитирование Хальбвакса в своих работах, историки стараются дистанцироваться от его модели и таким образом приблизиться к своей излюбленной теме роли личности в истории. Сам же Хальбвакс называл историю «мертвой памятью».

В поиске альтернатив «занятому» социологами термину «коллективная память» исследователи создают такие термины, как «социальная память», «коллективные воспоминания», «создание популярной истории», а также менее распространенные термины «накопленная память», «опытная память», «наследие», «память поколений», «историческая память», «историческое самосознание», «исторические представления», «национальная память», «ностальгия», «официальная память», «память», «общественная память», «социометрическая топография прошлого», «традиции (выдуманные)», «народная память» и др. Многие из этих терминов созданы исследователями, стремившимися подчеркнуть социальное основание или социальную функцию описываемой ими па-

мяти. Кроме того, некоторые исследователи не видят необходимости во введении нового термина и предпочитают использовать термин «миф».

Помимо этого, многие современные исследования тяготеют к термину «культурная память», поскольку это подчеркивает и развивает идею М. Хальбвакса о материальности памяти. В данном контексте Я. Ассманн определяет коммуникативную память как повседневные коммуникации о значении прошлого, характеризующиеся нестабильностью, неорганизованностью и неспециализированностью. Эти повседневные коммуникации имеют ограниченный временной горизонт от восьми-десяти до ста лет, к тому же они по определению подвержена сильному влиянию мнений современников о спорных исторических событиях. Культурная память, напротив, «включает в себя группу многократно используемых текстов, образов и ритуалов, специфичных для каждого общества в каждой эпохе, “культивация” которых служит стабилизации и передаче представления этого общества о себе». Культурная память базируется на овеществленной культуре, то есть текстах, ритуалах, образах, строениях и монументах, призванных напоминать о важных событиях в истории коллектива. В качестве официально санкционированного общественного наследия эти объекты рассчитаны на долгий срок.

В исследовании механизмов культурной, социальной, коллективной и другого рода памяти важны не только теоретические, но и прикладные социально-психологические аспекты. И это касается не только содержания учебников по истории. Так, по убеждениям многих диссидентов советских времен, «белые пятна истории» (такие, как пакт Молотова-Риббентропа) достаточно было перестать умалчивать, для того, чтобы историческая правда навсегда восторжествовала над неправдой. В реальности же это оказалось не так, и на сегодняшний день в общественной памяти существует множество версий и интерпретаций событий, более того – коллективная память становится инструментом политических манипуляций и причиной повышения напряженности в обществе. Важность понимания и изучения коллективной памяти заключается, в том числе, и в поиске способов и путей примирения с прошлым, поскольку без этого невозможно развитие в настоящем и будущем.

*Литература*

1. *Halbwachs M.* La mémoire collective. Paris, 1950.
2. *Halbwachs M.* Les cadres sociaux de la mémoire. Paris, 1950.
3. *Olick J. K.* Collective memory: A memoir and prospect // *Memory studies*. 2008. V. 1. P. 19–25.

## **Школа как организация: социально-психологический подход**

**Петрушихина Е.Б.**

*Институт психологии им. Л.С. Выготского  
Российского государственного гуманитарного университета  
ebpetr@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Социально-психологические исследования проблем образования имеют давнюю традицию и затрагивают широкий круг вопросов, включая такие, как изучение личности учителя и ученика, их взаимодействия, процессы развития школьного класса и педагогического коллектива.

Как правило, сюжеты, на которых фокусируется внимание исследователей, рассматриваются вне общешкольного организационного контекста, поскольку школа как организация еще не стала предметом подробного социально-психологического изучения.

В данной статье предпринята попытка наметить основные параметры социально-психологического анализа школы как организации, целостной системы, состоящей из множества взаимосвязанных элементов.

Миссия (общая цель) школы. В социально-психологическом плане большое значение имеет приверженность членов школьной организации общей цели, поскольку степень разделения целей и ценностей организации определяет эффективность ее деятельности [1]. Если говорить о школе, то можно констатировать несовпадение целей, ценностей и приоритетов педагогов и родителей как законных представителей учащихся. Кроме того, весьма часто противоречивыми оказываются представления о целевых приоритетах администрации и учителей школы [2].

Организационное лидерство. В настоящее время необходимо проведение исследований, посвященных личностным предикторам эффективного организационного лидерства в школе с учетом тенденций, формирующихся в области изучения лидерства и руководства. Таковым является изучение биографических характеристик, способностей, личностных черт, предрасполагающих к достижению эффективности руководства школой. Перспективным видится исследование неакадемических форм интеллекта (эмоционального, социального, практического) как фактора успешности деятельности директора школы, изучение его ценностных ориентаций и верований, поскольку они лежат в основе всей управленческой активности, а также изучение представлений о личности директора всех субъектов образовательного процесса – педагогов, вышестоящих руководителей, родителей, учащихся [3].

Группы в школьной организации. С организационной точки зрения важно, что учащиеся и учителя объединены в группы. Именно группы являются основной структурной единицей любой организации. Л.Г. Почебут и В. А. Чикер предлагают рассматривать организацию как среднюю социальную группу, представляющую собой совокупность малых групп, находящихся в опосредованном функциональном взаимодействии [4].

В школе функционируют такие группы учащихся, как классы, спортивные команды, группы дополнительного образования, органы ученического самоуправления и др. Особенно велика роль школьного класса, являющегося моделью социальных отношений, существующих в обществе.

Объединение учащихся в группы задает и определенные основания для структурирования педагогического коллектива. Учителя-предметники, работая в одном классе, фактически общаются через учеников, выступающих в качестве общего поля их педагогической деятельности, образуя своего рода команду. В этом случае педагогический коллектив может рассматриваться как система педагогических команд [5].

**Конфликты.** Исследователи подчеркивают, что деятельность любой организации потенциально конфликтна [6]. Данный тезис вполне справедлив и для школы. Конфликты между родителями и учителями, между учителями, между учителями и администрацией освещаются очень мало и практически не анализируются в научной литературе. Причина, вероятнее всего, в том, что они труднее поддаются наблюдению и тщательно скрываются администрацией школы. Исключения составляют те из них, что дошли до судебного разбирательства [8].

Актуальной исследовательской задачей является изучение специфики организационных конфликтов в школе, более глубокий анализ их позитивных функций (в том числе в контексте развития школы), выявление и разработка технологий разрешения конфликта.

**Организационная культура школы.** Культура, являясь системой норм, ценностей и правил, разделяемых в организации, выполняет две важные функции – внутренней интеграции и внешней адаптации. Осознание организационной культуры помогает охарактеризовать специфику той или иной организации, спрогнозировать пути ее развития, повысить эффективность управления. К.М. Ушаков, рассуждая об организационной культуре школы, высказывает мысль о том, что знание организационной культуры позволяет лучше представить неформальную часть социальной жизни, на которую приходится 9/10 всей деятельности организации. Знание этой подводной части организационной жизни школы трудно переоценить, поскольку именно эта составляющая создает основные проблемы в руководстве [7].

Таков перечень ключевых вопросов, возникающих при социально-психологическом анализе школьной организации. Социально-психологический анализ школы как системы помогает лучше понять процессы, происходящие в ней, более эффективно ими управлять в целях создания наилучших условий для личностного развития учащихся.

*Литература*

1. Занковский А.Н. Организационная психология. М. 2000.
2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. М., 2005.
3. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М., 2007.
4. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб., 2000.

5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
6. Сметзер Н. Социология. М., 1994.
7. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией // [http://book.direktor.ru/yellow\\_book/yellow\\_book.htm](http://book.direktor.ru/yellow_book/yellow_book.htm)
8. Цой Л.Н. Отказ учителя от классного руководства не повод для конфликта, а почва для новаций // Директор школы. 2010 – № 6.

## **Применение неосознаваемого оценочного прайминга и имплицитного ассоциативного теста в изучении аттитюдов**

**Плотка И.Д., Игонин Д., Блюменау Н., Бондаревска И., Красоне С.**

*Балтийский институт психологии и менеджмента*

*irinaplotka@inbox.lv, nina.blum@gmail.com; latent@balticom.lv; iraidabkv@inbox.lv; soya@inbox.lv (Riga, Latvia)*

**Шимане Л.**

*Даугавпилсский университет*

*l.simane@inbox.lv*

*(Даугавпилс, Латвия)*

Одной из актуальных социально-психологических проблем, в том числе и в образовательном пространстве, является исследование социальных конструктов имплицитными методами, с использованием парадигмы эмоционального неосознаваемого прайминга. Имплицитные методы успешно используются для изучения аттитюдов и поведения людей в самых разных сферах общественно значимой деятельности: маркетинге, политических науках, психологии здоровья, этнопсихологии, педагогике и т.д.

За последние годы наиболее часто используемыми имплицитными тестами являются процедура оценочного праймирования и тест имплицитных ассоциаций.

Обозначение имплицитный и эксплицитный относятся к когнитивным конструктам и процессам, измеряемым при помощи различных процедур. Методы, используемые для этих измерений, обычно также определяют как имплицитные и эксплицитные, однако, некоторые авторы призывают использовать для обозначения измерений термины прямой и косвенный [1]. Прямые и косвенные измерения могут отражать различный опыт или различные его аспекты в отношении объекта аттитюда, причем, косвенные измерения не заменяют, а дополняют результаты, получаемые с помощью прямых методов опроса [2, цит. по Rudman, 2011].

Эксплицитные методы – это прямые, контролируемые, осознаваемые. Они основаны на явных знаниях о себе. Часто выявляют не истинные, а социально желаемые ответы участников. Имплицитные методы – косвенные, автоматические, неосознаваемые. Имплицитные методы – это измерение автоматических (неосознаваемых) оценочных реакций, которые приходят на ум спонтанно, при одном предъявлении объекта в отношении которого сформировался аттитюд [4].

Как уже упоминалось, данный методический подход является в значительной мере универсальным, применимым для различных контин-

гентов испытуемых. В качестве иллюстрации применения имплицитного ассоциативного теста и неосознаваемого эмоционального прайминга приведем наше последнее исследование, направленное на изучение аттитудов к алкогольной зависимости.

Цель исследования: определить валентность аттитудов к алкоголю с помощью эксплицитных и имплицитных измерений в группе алкоголиков и неалкоголиков.

Исследовательский вопрос: существует ли соответствие результатов измерений аттитудов к алкоголю, полученных с использованием эксплицитных и имплицитных методов?

#### Метод

##### Участники

Первая группа испытуемых: 32 участника, имеющих алкогольную зависимость и проходящие лечение от алкоголизма в наркологической клинике по программе Миннесота.

Вторая группа испытуемых: 31 участник, не проходящие лечение от алкоголизма. Эксплицитный метод – методика AUDIT, определяющая отношение к алкоголю. (ВОЗ, 1989).

##### Имплицитные методы

1. Модифицированная версия имплицитного однокатегориального ассоциативного теста. Целевые категории были представлены в вербальной форме алкоголь и в визуальной форме – 7 фотографий на тему алкоголя. Атрибутами были слова с позитивным аффективным значением (счастье, подарок, отдых, свобода, любовь, удовольствие, радость, улыбка., мир, ласка) и слова с негативным значением (яд, горе, тюрьма, нищета, трагедия, страдание, катастрофа, война, насилие, болезнь).

2. Процедура неосознаваемого эмоционального прайминга, предназначенная для измерения аттитудов к алкоголю. Прайм – невидимое слово – *алкоголь, вода*. Время экспозиции – 10 мс.

Целевые стимулы – позитивно или негативно окрашенные слова: *свежесть, добро, польза, жизнь и нищета, страдание, трава, зло*.

Временные интервалы асинхронизации стимула – 100–600 мс.

##### Результаты

Выявлено, что уровень выраженности алкогольной зависимости, найденной по эксплицитной методике у первой группы испытуемых выше:  $U=0,000$ ;  $p=0,000 \leq 0,001$ .

По имплицитному ассоциативному тесту (ИАТ) выявлено, что не существует различий по результатам измерений аттитудов к алкоголю в обеих группах испытуемых.

Существует соответствие результатов эксплицитных измерений и имплицитных измерений аттитудов к алкогольной зависимости, оцененное коэффициентами корреляций, величины которых попадают в допустимый диапазон.

Для негативных аттитудов связь результатов по имплицитному тесту ИАТ и процедуре прайминга в первой группе испытуемых довольно сильная ( $r=0,602$ ;  $p=0,038 \leq 0,05$ ).

*Литература*

1. *De Houwer J., Teige-Mocigemba, S., Spruyt, A., & Moors, A. (2009). Implicit measures: A normative analysis and review. Psychological Bulletin, 135, 347–368.*
2. *Greenwald A.G., & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self esteem and stereotypes. Psychological Review, 102, 4–27.*
3. *Rudman L. A. (2011) Implicit Measures for Social and Personality Psychology (The SAGE Library of Methods in Social and Personality Psychology). London: Sage.*
4. *Petty R.E., Fazio R.H. & Briñol P. (2009). Attitudes: Insights from the new wave of implicit measures (85–117). In Gawronski, B., Strack, F., & Bodenhausen, G. V. Attitudes and cognitive consistency: the role associative and propositional processes. New York: Psychology Press.*

**К проблеме готовности к инновационной  
деятельности преподавателей высшей школы**

***Погодина А.В.***

*Московский городской психолого-педагогический университет  
allavan@yandex.ru*

***Добросоцкая Н.Е.***

*Институт современных психологических технологий  
(Москва, Россия)*

Современное российское общество ориентировано на переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития. Для реализации этого перехода, помимо технологического развития, создания системы поддержки инноваций, необходимы системные преобразования в сфере высшего профессионального образования. Основным барьером, мешающим высшей школе стать субъектом инновационного развития, считается слабый инновационный потенциал преподавателей. Так, в федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» этот фактор указывается напрямую. При этом практически отсутствуют исследования, направленные на изучение специфики инновационной деятельности в сфере высшей школы и готовности основных субъектов образовательного процесса к осуществлению этой деятельности.

Термин «инновация», впервые используемый в экономическом лексиконе (И. Шупмелер), определялся как любое возможное изменение, происходящее вследствие использования новых или усовершенствованных решений технического, технологического, организационного характера.



Педагогическая инновация рассматривается как целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных компонентов и образовательной системы в целом. Характер инновационной деятельности преподавателя напрямую зависит как от тех условий, которые существуют в конкретном высшем учебном заведении, так и от уровня его готовности к этой деятельности. Понятие готовности к инновационной деятельности является еще недостаточно разработанным. Чаще всего под ним понимается система личностных характеристик специалиста, от которых зависит его направленность в реализации инновационных проектов и уровень эффективности его инновационной деятельности. Предпринимаются попытки выделения типов и критериев готовности к инновационной деятельности (И.О. Загашев, А.В. Неверова, В.А. Сластенин). Так, выделяется тип готовности, обусловленный ориентацией сотрудника на лидера организации. Работник готов поддерживать инновации, если убежден, что лидер будет контролировать этот процесс и брать на себя ответственность. Другой тип готовности связан с ожиданием работника получить от инновационного процесса материальную выгоду и материальные вознаграждения. У работника с ярко выраженными лидерскими наклонностями может проявляться готовность при условии возможности взять на себя ответственность за инновацию, реализовать себя как организатора инновационного процесса. Можно выделить тип готовности, связанный с возможностью личностной и профессиональной самореализации. Работник готов поддержать инновацию, если она, в его представлении, обеспечит ему личностное развитие и профессиональный рост. Также выделяется готовность работника принять инновации, если они, по его представлениям, не внесут существенных изменений в деятельность. Работник может быть готов к инновациям, если имел в прошлом опыте успешное участие в инновационной деятельности. И, наконец, работник в принципе позитивно воспринимает новое, ориентирован на перемены и разнообразие, поэтому готов поддерживать инновацию. Можно предположить, что у преподавателей высшей школы определенные типы готовности к инновационной деятельности будут выражены сильнее. Учитывая специфику педагогической деятельности в высших учебных заведениях, возможно предположить, что преобладающими типами готовности будут готовность принимать инновации при условии личностной и профессиональной самореализации, готовность следовать за лидером, готовность к инновациям на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового. Безусловно, интересными исследовательскими вопросами являются, на наш взгляд, вопросы изучения зависимости типов готовности от возраста и педагогического стажа преподавателей, от структуры мотивации профессиональной деятельности и многих других факторов.

Современным вузам приходится прикладывать немало усилий, чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг и обеспечить высокую репутацию. Необходимо понимать, что реализация нововведений в образовательной сфере возможна при активном участии преподавателей, при условии высокого уровня их готовности к инновационной деятельности.

### **Современные тенденции в исследовании групп в социальной психологии образования**

**Сачкова М.Е.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
msachkova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Активное развитие на современном этапе молодой психологической отрасли – социальной психологии образования – настоятельно требует от ученых и практиков подготовки и реализации специальных подходов, позволяющих диагностировать основные социально-психологические параметры контактных общностей в учебно-воспитательных организациях [1]. На наш взгляд, решению данной задачи может способствовать предложенное нами и верифицированное в ходе серии эмпирических исследований в реально функционирующих образовательных учреждениях новое направление анализа интрагрупповых феноменов [3]. Данный подход, который был нами определен, как социальная психология среднестатусного субъекта образовательного пространства, подразумевает изучение базовых групповых явлений посредством оценки системы взаимосвязей среднестатусных членов сообществ. Несомненно, сама постановка вопроса о качественной значимости при определении особенностей характера интерперсональных отношений и взаимодействий позиции и активности среднестатусных членов группы в жизнедеятельности контактного сообщества является для психологии новой и, безусловно, важной. Если до настоящего момента единственным способом социально-психологического диагностирования был методический прием «Решетка противостояния позиций» [2], то есть определение уровня развития группы происходило посредством рассмотрения взаимоотношений представителей различных полярных категорий, например, лидер – аутсайдер, социометрическая звезда – социометрический отверженный, то в предлагаемом нами новом подходе, в отличие от традиционного, выявление характера межличностных отношений в сообществе проводится путем изучения специфики статусно-ролевых взаимоотношений среднестатусных индивидов между собой и с группой в целом.

Особое, промежуточное положение среднестатусной категории в системе деятельностных и эмоциональных отношений обуславливает

специфические функции ее представителей. Они заключаются, прежде всего, в определенном влиянии, оказываемом представителями среднего статуса на показатели сплоченности, характер направленности генезиса контактного сообщества, а также в полной мере раскрывающем неформальную структуру группы. В связи с этим не возникает сомнений в актуальности нового социально-психологического подхода, позволяющего находить детерминанты процессов дифференциации и интеграции, выявлять особенности межличностных отношений и взаимодействий, и в конечном итоге, помогает на качественно новом уровне определить уровень социально-психологического развития групп.

В ходе обоснования представленного исследовательского направления, необходимым является решение двух концептуальных задач. Во-первых, всестороннее раскрытие вопроса о положении среднестатусных членов группы в образовательных организациях и выявление их роли, а также степени влияния на наиболее значимые сферы жизнедеятельности группы (на устойчивость, сплоченность группы, состояние эмоционального благополучия, особенности референтных отношений и на уровень социально-психологического развития группы в целом). Во-вторых, определение своеобразия активности среднестатусных членов групп, обусловленного социальными, возрастными, профессиональными, гендерными факторами.

На данный момент нами уже были получены результаты, достоверно демонстрирующие, что среднестатусные учащиеся являются очевидно сплачивающим, обеспечивающим устойчивость группы фундаментом. Они принимают активное участие в различных сферах жизнедеятельности группы и во многом определяют эмоциональную атмосферу учебного сообщества. Таким образом, психологически грамотно выстроенный анализ интерперсональных отношений среднестатусных участников образовательного процесса позволяет не только достаточно точно оценить достигнутый уровень социально-психологического развития группы, но и сделать в этом плане достоверный прогноз на будущее.

#### *Литература*

1. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. №2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 04.08.2013).
2. Петровский А.В. Решетка противостояния позиций как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // Вопросы психологии. 1985. №2. С. 32–39.
3. Сачкова М.Е. Среднестатусный учащийся в образовательном процессе. М., 2011.

## **К вопросу о трансформации педагогической парадигмы в свете современных тенденций**

**Слободчиков И.М.**

*Институт психологии им. Л.С. Выготского  
Российского государственного гуманитарного университета  
Il\_grant@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Одной из наиболее интересных и в методологическом и в прикладном отношении проблемных областей, на сегодняшний день, является проблема границ, проблема разграничения предметов исследования, предметов прикладной деятельности и – как обратная сторона этой же медали – проблема интеграции «сегментов» психологического и педагогического знания.

Сложно оспорить тот факт, что все, кто работают в системе образования – от методистов и управленцев, до собственно педагогов-предметников, в той или иной степени обязаны являться социальными психологами. Именно эта область научного и прикладного знания, её закономерности и законы, принципы и модели лежат в основе профессиональной образовательной деятельности и любая попытка консолидироваться от них, любая попытка ухода в область «узкой» специализации, оборачивается неполноценностью знаний, недостаточностью понимания сути и содержания происходящих процессов. Если, говоря о возрастной психологии, мы, очевидно, можем без труда выделить некую фактическую собственную содержательную ось, связанную с рядом аспектов физиологического и психического развития, и в приложении к ним – развития социального, в этом случае социальная психология органически встраивается в данную конкретную область знания, – то о педагогике и педагогической психологии подобного сказать нельзя.

Здесь не может возникать вопрос о том, что первично и что вторично, на сегодняшний день более чем очевидно, что модель деятельности педагога не может не отталкиваться от принципов, основ и закономерностей психологии социальной.

Реалии сегодняшнего дня таковы, что многократно возросшая коммуникативная активность с одной стороны, и серьёзное изменение сути и содержания педагогических технологий предполагают значительное изменение уже не подходов к образованию, и прежде всего к образованию школьному и вузовскому, но принципиальное изменение самой образовательной парадигмы. Если описывать ситуацию в области образования не с позиций частных случаев, а с достаточной долей «глобализации», самое простое определение этой ситуации будет описываться термином «стагнация», по сути – кризис, при том даже не кризис как острая ситуация, требующая немедленного разрешения, а кризис как полное истощение оперативного ресурса. Принципы организации деятельности в современной школе, современная тактика педагогического общения, ко-

торое, по сути своей, является общением социально-психологическим, и подходы и принципы обучения специалистов, как методического круга, так и учителей–предметников, не просто находятся во взаимном конфликте, разительно не соответствуя друг другу, но разрыв это не может уже быть преодолен никак иначе, кроме как радикальным изменением принципов и содержания обучения студентов педагогических вузов. Третьей, тоже немаловажной, составляющей сложившейся на сегодня специфической ситуации, является требование от современного директора школы быть уже не администратором, и даже не управленцем, но эффективным менеджером. Речь, по сути, идёт о полной переориентации не только задач управления школой, но опять-таки – принципов её построения, совершенной иной – не слишком привычной отечественной ментальности – модели структурного взаимодействия.

Третий принципиальный нюанс, о котором нельзя не упомянуть, – изменение ментальности современных школьников, и здесь речь должна идти не только об изменении системы ценностей, мотивационных основ поведения и самих поведенческих моделей, коммуникативных моделей. В этой связи педагог не просто вынужден соответствовать темпу и качеству этих изменений, он обязан, для сохранения контроля над ситуацией, активно включаться в процесс этих изменений, что неизбежно влечет за собой трансформацию собственных личностных и ценностных переменных.

Резюмируя все вышесказанное, а также учитывая и оставшееся за скобками, необходимо констатировать факт того, что именно социальная психология на сегодняшний день может и имеет полное право стать базовой платформой, на которой возможно построение новой психолого-педагогической парадигмы, новых моделей образовательных учреждений и образовательных программ всех уровней.

## **Этнопсихология в системе социально-психологического образования: проблемы и перспективы**

*Стефаненко Т.Г.*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
tstef@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Культуру в XXI веке стали рассматривать матрицей психологии, поэтому представляется очевидным, что глубокое знание этнопсихологии должно стать необходимым условием формирования профессионального мировоззрения психолога. Причины этого кроются как в обществе, так и в самой науке. Во-первых, в многонациональном государстве, тем более в России, где межэтнические конфликты стали повседневной реальностью, необходим постоянный учет этнопсихологического факто-

ра. Именно развитие компетентности студентов в области этнопсихологии позволяет осуществлять их подготовку к деятельности в условиях постоянного межэтнического взаимодействия во всех сферах жизни.

Во-вторых, поиск многими поколениями исследователей универсальных закономерностей без учета социального и культурного контекста привел к очевидному кризису психологии. Даже социальные психологи в течение длительного времени работали на индивидуальном уровне с его априорным универсализмом и не затрагивали важные социальные проблемы, которые не могут быть тождественными во всем мире, у всех народов.

В настоящее время все серьезные исследователи пришли к заключению, что «естественные» социально-психологические законы ограничены западной культурой, и одной из основных целей стали рассматривать проверку всеобщности существующих психологических теорий. Лишь выявив изучаемые переменные в самых разных культурах, произведя таким образом «перенос», а затем «проверку», можно предпринимать попытки интегрировать результаты и обобщить их в подлинно универсальную социальную психологию.

В мире на решение этой задачи нацелены многие авторитетные ученые и целые научные коллективы, чему способствует более тесное сотрудничество с культурантропологами и использование их качественных методов, в частности метода этнографического. Этому же способствует и широкое распространение современных количественных методов, прежде всего мета-анализа, который позволяет сравнивать и обобщать результаты исследований, проведенных за многие годы в разных культурах по самому широкому кругу проблем. Но трудно предположить, что современный уровень развития этнопсихологии в России позволит отечественным ученым провести мета-анализ почти любого феномена в сфере взаимодействия культуры, общества и личности.

Впрочем, следует отметить, что в последние 15–20 лет в России наблюдается бум исследований по проблемам психологии межэтнических отношений: изучаются стереотипы, предубеждения, конфликты, что вызывает «чувство искреннего удовлетворения». Однако в целом для истории и, к сожалению, современного состояния отечественной науки характерно явное отставание в развитии этнопсихологических знаний.

Во многом это связано с тем, что лишь в постсоветской России этнопсихология стала изучаться как самостоятельная дисциплина во многих вузах, где готовят психологов, в том числе, что отрадно, бакалавров. Вместе с тем, на мой взгляд, при подготовке бакалавров не везде и не всегда удается добиться интегративного подхода к изучению этнопсихологии как междисциплинарной области знания, а не как субдисциплины какой-либо одной науки (культурантропологии или одной из отраслей психологии). Но и при интеграции разных наук социальная этнопсихология должна играть первую скрипку, поскольку она анализирует пси-

психологические особенности в единстве общечеловеческого и культурно-специфического как человека, так и социальных общностей. Еще больше предстоит сделать для «пронизывания» этнопсихологической проблематикой второй (магистерской) и третьей (аспирантской) ступеней высшего образования. Необходимо все сделать для внедрения в учебные планы курсов, которые призваны систематизировать выявленные в разных отраслях психологии, но прежде всего в социальной психологии, межкультурное и межэтническое сходство и различия.

## **Role of social psychology in education**

***Deswal V.P.S.***

*Maharshi Dayanand University  
rohtak m.d. university  
vpdeswal@gmail.com  
(Rohtak (Haryana), India)*

It is said that a teacher is the builder of a nation. He transfuses the values in the children who are known as the future of the nation. So educational psychology is very very important in this process. Educational psychology is the application of psychological findings in the field of education. Educational psychology is the systematic study of the development of the individual within the educational setting. It helps the teacher to foster harmonious development of the student into a responsible and participating citizen, a sensitive and reflective human being, a productive and creative person.

It is the scientific study of human behaviour by which it can be understood, predicted and directed by education to achieve goals of life.

A teacher acts as a philosopher and a guide to the students. He must know the growth and development of the child and his requirements at different levels. Educational psychology helps the teacher to study the ability, interests, intelligence, needs and adopt different techniques of teaching for effective communication. The utility of educational psychology for the teachers has been emphasized in both theory and practices of teaching and learning.

The importance of educational psychology for a teacher can be divided into two aspects i.e.:

- I. To study teaching and learning situations.
- II. Application of teaching and learning principles.

### (I) To study teaching and learning situations

Educational psychology contributes a lot for increasing the teaching efficiency of the teacher in different areas mentioned below:-

- Individual difference
- To know the classroom teaching-learning process
- Awareness of effective methods of teaching

- Curriculum development
- To study mental health of students
- Guidance to the students
- Measuring learning outcomes

(II) Application of teaching and learning principles

- Objectives of Education
- Use of Audio-Visual aids in teaching
- Co-curricular activities
- Preparation of time table
- Democratic administration

Thus we can say that being a teacher he should understand the psychology of the children/ students to improve their mental functions. Therefore there is a need for the orientation/ referesher courses in educational psychology for the teachers.



## **II. Социализация личности в детском саду и в общеобразовательной школе**

---

### **Полоролевая социализация: исследование гендерных представлений младших школьников**

**Барабанова В.В.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
vvbarabanova@yandex.ru,*

**Зеленова М.Е.**

*Институт психологии Российской академии наук  
mzelenova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Среди актуальных задач социальной психологии развития проблемы полоролевой (или гендерной) социализации занимают немаловажное место. Гендерная социализация определяется как процесс усвоения человеком культурной системы гендерных норм того общества, в котором он живет. В процессе полоролевой социализации индивид организует свое поведение, идентифицируя себя с представителями своего пола. Вся информация, касающаяся дифференцированного поведения, отражается в его сознании в виде гендерных представлений и схем.

Анализ психологической литературы показал, что в исследованиях наиболее подробно представлены закономерности гендерной социализации детей раннего возраста, а также дошкольников и подростков. Специфика гендерных представлений младших школьников изучена гораздо меньше. Долгое время полагали, что младший школьный возраст сексуально нейтрален. Психологи определяли его как «латентный» период. Современные исследователи считают, что младший школьный возраст в плане гендерной социализации и формирования гендерных представлений – это определенный этап подготовки к половому созреванию, начальная фаза формирования стереотипа полоролевого поведения в аспекте маскулинности – фемининности. В этот период усваиваются мужские и женские модели поведения, происходит осознание и принятие пола, формируется отношение к представителям своего и противоположного пола. Тем не менее, экспериментальных работ, подтверждающих и конкретизирующих эти представления, не так много. Учитывая, что современная начальная школа является почти полностью женской, а многие современные семьи – неполными, встает вопрос об ограничении возможностей для маскулинной идентификации мальчиков в современном обществе. В этой связи интересно сравнить особенности гендерной идентификации на различных моделях школьного обучения – традиционных и при раздельном обучении девочек и мальчиков. Все вышесказанное позволи-

ло определить *цель нашего исследования* – изучение гендерных представлений и гендерных стереотипов младших школьников, рассматриваемых как один из элементов социализации, а также гендерных представлений детей, обучающихся вместе и раздельно.

*Участники исследования* – дети в возрасте 8–9 лет из классов с раздельным и совместным обучением девочек и мальчиков (n=101).

*Методы исследования:* (1). методика «Рисунок человека», включающая рисунок девочки, рисунок мальчика, автопортрет; (2). модифицированный вариант методики для исследования самооценки Дембо-Рубинштейн; (3). методика «Незаконченные предложения».

*Результаты исследования.*

1. Гендерные представления детей младшего школьного возраста сформированы и соответствуют традиционным культурным стереотипам. Младшие школьники имеют четко выраженные знания о женских и мужских ролях, характерных особенностях женского и мужского поведения. В описаниях женщин у них преобладают фемининные характеристики, в описаниях мужчин – маскулинные.
2. В гендерных представлениях детей младшего школьного возраста культурная стереотипность в большей степени проявляется по отношению к сверстникам противоположного пола. Характеризуя себя, дети склонны к андрогинии – приписыванию себе в равной степени и мужских, и женских качеств. В описаниях сверстников они выделяют качества, присущие конкретному полу. Можно сказать, что представления младших школьников о своем гендере более дифференцированы и менее патриархально-традиционны, чем о противоположном.
3. Младшие школьники дают более высокие оценки сверстникам своего пола по всем характеристикам по сравнению с противоположным полом. То есть, отношение младших школьников к детям своего пола более позитивное. Это может быть связано как с феноменом группового фаворитизма, так и с началом периода половой гомогенизации, когда интересы детей разных полов расходятся, вследствие чего общение происходит в однополых группах, а представители противоположного пола и их интересы игнорируются и оцениваются низко.
4. Существуют некоторые качественные отличия в гендерных представлениях мальчиков и девочек. Гендерные представления девочек более ориентированы на выделение внешних различий между полами или личностных качеств, присущих тому или иному полу. Представления мальчиков опираются в основном на деятельностную сторону жизни, они лучше выделяют типично мужские и женские занятия и обязанности.
5. У детей младшего школьного возраста, обучающихся раздельно, гендерные представления более стереотипны и поляризованы, чем у детей

## **Личностные характеристики учащихся 2-х, 3-х классов – правшей, левшей и амбидекстров**

*Бойко Е.А*

*Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина  
(Санкт-Петербург, Россия)*

Развитие личностных характеристик определяется множеством факторов, большинство из которых являются социальными: семья, сверстники, школа. Период обучения в начальных классах оказывается очень важным для формирования личности человека. Ребенок фактически впервые становится частью коллектива, в его жизни появляется новый значимый взрослый – учитель.

В настоящее время существует достаточно много работ, посвященных изучению факторов, детерминирующих развитие личности ребенка. В качестве одного из таких факторов можно рассмотреть тип функциональной асимметрии. И хотя тип функциональной асимметрии является индивидуальной характеристикой, тем не менее, он может косвенным образом влиять на развитие определенных сторон личности. В современном социуме существуют достаточно устойчивые представления о том, какими характеристиками обладает человек, отнесенный к одному из трех типов функциональной асимметрии (к правшам, левшам или амбидекстрам). Так, например, левшей традиционно характеризуют как творческих личностей, эмоциональных и неуравновешенных, как особенных людей, отличающихся от подавляющего большинства.

Такие представления-установки могут повлиять на развитие личности человека.

Поэтому оказывается достаточно интересным посмотреть, существуют ли различия в личностных характеристиках у учащихся 2–3 классов с разными типами функциональной асимметрии. Для этого было проведено исследование с применением личностного опросника Р. Кеттелла (детский вариант), в котором приняли участие учащиеся 2 и 3 классов.

Было установлено, что между учащимися 2-х классов (правшами, левшами и амбидекстрами) статистически значимых различий в уровне развития личностных характеристик нет.

Однако такие различия были выявлены между учащимися 3-х классов. Так, например, амбидекстры и левши статистически достоверно различаются по таким факторам опросника Р. Кеттелла, как фактор А (сердечность – обособленность) ( $t=2,47$ ;  $p<0,05$ ) и фактору С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость) ( $t=3,25$ ;  $p<0,01$ ). Учащиеся-амбидекстры оказываются более открытыми, доверчивыми, эмоциональными, уверенными в себе.

По этим же факторам были выявлены достоверные различия между правшами и левшами: фактор А (сердечность – обособленность) ( $t=2,36$ ;

$p < 0,05$ ) и фактор С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость) ( $t = 4,68$ ;  $p < 0,01$ ). Следовательно, учащиеся-правши в сравнении с учащимися-левшами оказываются более открытыми, доверчивыми, эмоциональными, уверенными в себе.

Таким образом, в 3-м классе учащиеся-левши в отличие от сверстников с другими типами функциональной асимметрии испытывают больше трудностей, связанных с установлением контактов со сверстниками, у них в меньшей степени развита уверенность.

Обобщая полученные результаты, можно предположить, что тип функциональной асимметрии оказывается важным фактором развития личностных характеристик на определенных возрастных этапах. Однако данная проблема требует дальнейшего исследования.

### **Социально-психологические аспекты адаптации умственно одаренных детей к школе**

*Денисенкова Н.С., Волкова С.Д.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*nataliya-denisenkova@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

К одной из наиболее актуальных тем, объединяющих различные области психологического знания, относится вхождение умственно одаренного ребенка в новую социальную среду, сообщество, класс, группу и др. Зачастую, именно освоением новой социальной ситуации приводит к серьезным личностным трудностям, а иногда и к затуханию одаренности [1], [4]. В связи с этим нашей задачей стало изучение особенностей социальной адаптации умственно одаренных детей к первому классу, включавшей в себя способность детей строить адекватные отношения с учителем и сверстниками, сотрудничать по поводу учебной деятельности, быть принятым сверстниками в качестве партнера по учебной и другой деятельности [2], [3].

В исследовании, проводившемся в 2011–12 гг., принимали участие 79 первоклассников: из них 30 учеников были оценены как одаренные (школа-интернат Интеллектуал), другие 49 учеников – нет (ГБОУ СОШ № 1448). Нами были использованы методика Рукавички (Г.А. Цукерман) для определения способности кооперации и совместной деятельности и социометрия (Дж. Морено) для определения социометрического статуса первоклассников.

У детей общеобразовательной школы высокий уровень кооперации был отмечен у 65,2 % детей, средний – у 32,6 %, низкий – у 2,2 %. При этом у подавляющего большинства одаренных детей был высокий уровень кооперации (86,7 %), средний – у 13,3 %, низкий – отсутствовал.

Таким образом у одаренных первоклассников кооперация оказалась развита лучше, чем у детей из общеобразовательной школы ( $p \leq 0,05$ ).

Изучение социометрического статуса показало, что группы одаренных детей являются социально более благополучными. Половину детей можно отнести к средне статусным (53,34 %), высоко и низко статусные дети имеются в группе в равных пропорциях (по 23,3 % соответственно). В группе первоклассников общеобразовательной школы 50,0 % имеет низкий статус, 39,6 % – средний, 10,4 % – высокий. Следовательно, в классах одаренных детей высоко и средне статусные дети встречаются значимо чаще, а низко статусные – значимо реже, чем в классах общеобразовательной школы ( $p \leq 0,05$ ).

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что адаптация, прежде всего ее социальный компонент, у умственно одаренных детей проходила более успешно, чем у их обычно развивающихся сверстников. Они были гораздо более способны к кооперации с одноклассниками и занимали более высокие статусные места.

#### *Литература*

1. Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В. Социально-психологические аспекты работы с одаренными учащимися: диагностико-исследовательский методический инструментарий, алгоритм интерпретации эмпирики и принципы коррекционной работы. Учебно-методическое пособие. М, 2012.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М, 1991.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
4. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал творчества// Психологическая наука и образование. – 2009.

### **Социально-психологические факторы профессионального самоопределения современных старшеклассников**

*Задорина Н.В.*

*Гимназия №227*

*nzadorina@mail.ru*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

Возникшее противоречие между потребностью психологической теории и практики в знании особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников и недостаточной разработанностью комплексных психологических программ сопровождения профессионального самоопределения школьников обусловили необходимость детального и углубленного изучения этой проблемы в образовательном пространстве социальными психологами. В ходе наше-

го социально-психологического исследования была раскрыта специфика и характерные особенности психологического содержания процесса профессионального самоопределения, приходящегося на период обучения в старшей школе (с 8-го по 11-й классы). Изначально нами был подобран диагностический инструментарий для обследования у старшеклассников: карьерных ориентаций (методика «Якоря карьеры» Э. Шейна), профессиональной направленности (анкета «Ориентация» И.Л. Соломина), личностных особенностей (опросник Кеттелла (форма С)), мотивации достижения (опросник Мехрабиана), самооценки профессионального самоопределения (методика семантического дифференциала «Я как профессионал»), факторов профессионального самоопределения (методика «Незаконченные предложения», авторская анкета профессионального самоопределения для старшеклассников и их родителей). По результатам обследования старшеклассников по перечисленным методикам мы пришли к следующим выводам.

Существует взаимосвязь между степенью психологической готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников и их индивидуально-психологическими характеристиками: социальной активностью, хорошо развитым самоконтролем поведения, интеллектуальным потенциалом, склонностью к практичности, независимостью в установках, уверенностью и высоким уровнем мотивации достижения.

Переломным этапом в соотношении ситуационных и личностных факторов профессионального самоопределения у старшеклассников является возрастной период, совпадающий с их переходом из 9 в 10 класс, и переживанием ими первого кризиса профессионального самоопределения, связанного с входением в «Я-концепцию» подростков нового структурного элемента – «Я-профессионального».

В период обучения в 10-11 классах у старшеклассников при выборе профессии начинают доминировать ситуационные факторы (престижность профессии, достойный заработок, возможность трудоустройства, родительские установки) над личностными факторами (личный интерес к профессии, возможность реализовать свои способности, ценностные ориентации).

У 65% обследованных старшеклассников преобладает карьерная ориентация – стабильность работы, причём различий по полу и возрасту не наблюдается. Оказалось, что стабильная и надёжная работа на длительное время – это наиболее актуальная потребность для современной российской молодёжи и весомый для них фактор при выборе профессии.

Существуют значимые различия между девушками и юношами в особенностях профессионального самоопределения:

- девушки, как правило, совершают профессиональный выбор под воздействием личностных факторов профессионального самоопре-

деления (личного интереса к профессии, возможности реализовать свой потенциал), на юношей оказывают наибольшее воздействие ситуационные факторы;

- профессиональные намерения юношей в большей степени совпадают с профессиональным выбором их родителей, девушки менее подвержены родительским установкам относительно выбора профессии;
- девушки склонны к мотивации избегания неудач и оценивают возможность реализации их профессиональных планов по средним показателям, юноши более ориентированы на успех и мотивацию достижения в профессиональном будущем, а также высоко оценивают вероятность реализации их профессиональных планов.

В качестве рекомендаций к психологической работе в школах по оптимизации процесса профессионального самоопределения старшеклассников мы считаем необходимым развивать психологическое профконсультирование и проведение групповых тренинговых занятий. Специально организованное психолого-педагогическое сопровождение учащихся в период активного профессионального самоопределения (совпадающий с переходом учащихся из 9 в 10 класс) будет способствовать оптимальному выбору профессии при условии учета выявленных нами социально-психологических особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников (индивидуально-психологических, гендерных особенностей, степени влияния родительских установок на них).

По итогам исследования нами была разработана программа тренинга профессионального самоопределения старшеклассников, направленная на формирование психологической готовности к профессиональному выбору и уверенности в реализации ими профессионального будущего.

## **Проблемы профессионального становления студентов из числа детей-сирот**

*Иминова А.М.*

*Детский дом (смешанный) № 29  
julija-shvedenko012@rambler.ru  
(Ставрополь, Россия)*

В соответствии с требованиями норм международного права ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или не может более оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. В Российской Федерации задачей государственной важности является создание условий для полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения роди-



телей, подготовки их к самостоятельной жизни в современном обществе. Для этого предусматривается комплексное осуществление мероприятий, как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов федерации, направленных на формирование и реализацию государственной политики по отношению к детям, оставшимся без попечения родителей, и обеспечивающих их социальную защищенность, профессиональную подготовку, трудоустройство и полноценную интеграцию в общество.

Дети-сироты – проблемная группа и не только в психологическом плане, лишены эмпатийного общения в семье, с близкими людьми, перенесшие жестокое обращение, это то, что можно считать частью начального капитала, сопровождающего стартовые позиции.

Молодые люди из числа сирот, как правило, не конкурентоспособны на современном рынке труда. А полученные профессии – невостребованные. Те немногие неправительственные организации, которые сегодня начали работать и готовы помочь сиротам, в том числе и трудоустройством, исполняют роль формальных и неформальных каналов трудоустройства: знакомства, рекомендации, биржи труда.

Анализ сегодняшнего состояния детства в российском обществе показывает, что комплекс проблем, существующих в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сопровождает их и в высшем учебном заведении, куда они поступают и в дальнейшем, способствует стойкому проявлению у детей данной категории социальной неустойчивости и тревожности.

Одна из причин подобного положения кроется в несформированности у выпускников детских домов и интернатов системы ценностей и ценностных ориентаций, включая систему социальных ценностей.

Ценностные ориентации, в основе которых лежит система ценностей, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности. Система ценностей напрямую связана с направленностью личности, определяет ее содержательную сторону и составляет основу мировоззрения человека, его взглядов на окружающий мир, отношений к другим людям, к себе, ядро мотивации и философию жизни. Ценностные ориентации, сформированные в юношеском возрасте на основе сложившейся у молодых людей системы ценностей, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют ее поведение.

Процесс формирования ценностных ориентаций, которые отражают внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального и духовного порядка имеет особое значение для социального развития ребенка. Ценностные ориентации обнаруживаются



в идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности. Ценностные ориентации у детей-сирот существенным образом отличаются от ценностных ориентаций детей, обучающихся в обычной школе.

Таким образом, на начальных этапах, определяющих успех профессионального становления личности в будущем, выпадает важнейшее звено профессионального самоопределения – субъектность, способность подростка осознанно принимать решения о своей будущей профессии на основе возможного выбора.

С проблемой выбора профессии рано или поздно сталкивается каждый. От этого выбора зависит физическое и психическое состояние и самочувствие человека.

Психологические особенности подростков группы риска, воспитывающихся в учреждениях социально-педагогической поддержки, усложняют процесс их профессионального становления.

Осознанного выбора профессии у детей, проживающих в детском доме и школе-интернате, не выявлено. Большая их часть не может сделать свой выбор, что является результатом более низкой осведомленности о профессиях у данной категории подростков по сравнению со сверстниками, проживающими в условиях благополучной семьи.

Трудности в профессиональном становлении воспитанников детских домов, приютов, интернатов в вузе вызваны, прежде всего, низким уровнем их интеллектуального развития, несформированностью познавательных процессов: мышления, памяти, воображения; обедненностью эмоциональной сферы, неадекватной самооценкой.

Поэтому важно готовить подростков к серьезному поиску своего места в жизни через профессиональную деятельность. Она может так войти в систему социальных отношений, что дети будут чувствовать свою востребованность. Правильная ориентация в профессии с учетом особенностей характера, способностей – залог успеха в будущей взрослой жизни.

Одной из проблем является то, что воспитательные программы вышших профессиональных учебных заведений не включают содержания, направленного на преодоление проблем, с которыми сталкиваются дети-сироты в период социально-профессиональной адаптации. Ни в одном перспективном плане не предусматривается специально организованная воспитательная работа с выпускниками детских домов.

Следовательно, психологическая поддержка воспитанников закрытых детских учреждений будет эффективна только в том случае, когда она существует не изолированно, а в педагогическом контексте, а также в контексте социальной защиты социальных сирот.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее проблематичной сферой для детей-сирот в результате неуспешного процесса профессионального самоопределения является их будущее профессиональное становление в образовательных учреждениях, в частности, в вузе.

## **Социально-психологические особенности личности учащихся среднего профессионального образования**

**Капранова М.В., Буцацкая М.В.**

*Финансово-технологическая академия*

*kapranova\_m@mail.ru*

*(Королев, Россия)*

Сегодня вопросы о состоянии среднего профессионального образования (СПО) являются одной из актуальнейших тем среди значимых общественных проблем России.

С одной стороны, в нашей стране, вслед за общемировой тенденцией, взят курс на поддержку СПО, когда даже на высшем политическом уровне обсуждаются ресурсы привлечения молодежи в колледжи, училища, техникумы. При этом динамичность сферы труда приводит к постоянному повышению требований к выпускникам средних специальных учебных заведений.

С другой стороны, образование данного типа в России за последние десятилетия серьезно претерпело снижение престижности с точки зрения населения, а преподаватели СПО часто высказываются о низкой образовательной готовности учащихся, связанной не только со слабой предметной успеваемостью, но и особенностями личности. Это послужило причиной для фиксирования исследовательского интереса к данной категории учащихся, нацеленного на изучение их социально значимых личностных структур. В первую очередь исследование коснулось анализа структуры психологического благополучия и предпочитаемых защитных механизмов учащихся (методики «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф и «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика – Х. Келлермана).

В исследовании приняли участие 187 учащихся колледжей и техникумов в возрасте 16–17 лет. В качестве показателей контрольной группы взяты психодиагностические результаты студентов младших курсов вузов.

В результате исследования выявлено, что общий уровень психологического благополучия учащихся не ниже, чем в контрольной группе и находится на уровне выше среднего (364 балла), что дает основания предполагать позитивное функционирование личности в социуме. При этом наиболее высокие значения получены по шкалам Личностный рост и Цели в жизни, которые демонстрируют готовность к развитию, большое количество целей в жизни, осмысленность жизни в целом.

Однако результаты исследования защитных механизмов вносят коррективы в полученную картину. Учащиеся СПО отдают преимущественное предпочтение механизмам «Интеллектуализация» и «Отрицание», в то время как студенты вузов со значимо меньшей частотой проявляют соответствующее поведение. Механизм интеллектуализации в изучаемой группе может быть детерминирован, в частности, стремле-

нием быть более зрелым, сдерживать свои эмоции, однако, его акцентуация может приводить к цинизму и самооправданию своего поведения. Кроме того, преобладание защитного механизма «Отрицание» может приводить к игнорированию требований реальности и созданию идеализированной Я-концепции. Полученные данные существенно уточняют представления о психологическом благополучии в виду возможной неспособности личности оценить собственные трудности и проблемы.

Результаты диагностики открывают новые исследовательские проблемы и позволяют уточнить направления социально-психологической поддержки учащихся СПО, которые должны быть связаны с глубинной проработкой поведенческих установок и Я-концепции личности.

### **Особенности направленности личности современных подростков и временной ориентации**

*Кондратьев М.Д.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*mdkondr@gmail.com*

*Москва, Россия*

Описательные исследования, касающиеся изучения особенностей личности подростка, часто связаны с выявлением у исследуемых переменных специфики, свойственной подросткам как представителям определенной, в том числе возрастной, группы. Нами было проведено исследование, в ходе которого удалось выявить особенности направленности и временной ориентации личности, характерные для подростков.

Направленность личности мы рассматривали в логике, предложенной Б. Бассом и его коллегами. В рамках этого подхода выделяется три типа направленности личности: направленность «на себя», «на взаимодействие» и «на задачу». Каждому из типов дано подробное описание, перечислены особенности поведения и характерные черты личности. Анализ литературы и обзор опубликованных работ позволяет исследователю вероятно оценить то, насколько тот или иной тип направленности личности характерен для подростков в целом. В нашем исследовании подавляющее большинство респондентов отдавали предпочтение именно типу ориентации «на себя», что соответствует общей характеристике данного возрастного периода.

Что касается временной ориентации личности, в нашем исследовании мы использовали подход, предложенный Ф.Зимбардо и Дж.Бойдом. Под временной ориентацией авторы понимают «направленность поведения на объекты или события прошлого, настоящего или будущего» [24, с. 355]. Выделяется пять основных типов временной ориентации: «негативное прошлое», «позитивное прошлое», «гедонистическое настоящее», «фаталистическое настоящее», «будущее». Описание этих типов снабже-

но подробным перечнем специфических черт и особенностей поведения личности с той или иной временной ориентацией. Анализ литературы также позволяет соотнести имеющиеся описания подросткового возраста и предположить, что наибольшей популярностью у респондентов будет тип временной ориентации «гедонистическое настоящее». Наше исследование подтвердило эту гипотезу.

Однако для психолога-практика в его индивидуальной работе информация об особенностях личности конкретного клиента может оказаться существенно более важной. Во-первых, речь идет о рассмотрении особенностей личности клиента, существующих на момент обращения за помощью к психологу. Анализ этих особенностей позволит специалисту-практику работать более эффективно. Во-вторых, несколько исследований, проведенных через определенные промежутки времени, позволят оценить динамику различных показателей, что также может скорректировать работу психолога и, возможно, оценить эффективность тех или иных приемов.

В то же время, нами было замечено, что профили некоторых участников, составленные на основании анализа значений исследуемых переменных, отличаются от «усредненного» профиля. Это дает нам основания предполагать, что психолог-практик, учитывающий в своей работе эти особенности, может создать более эффективную программу работы с клиентом. Здесь речь идет в том числе и о том, что в работе с клиентом с «нетипично-подростковым» профилем могут оказаться неэффективными те приемы, которые обычно используются в работе с подростками.

Таким образом, предложенный нами подход к изучению указанных особенностей личности подростков позволит психологам практикам повысить эффективность своей профессиональной деятельности.

### **Социализация детей с нарушением зрения средствами адаптивного спорта<sup>1</sup>**

***Корнев А.В., Гунин В.В., Матвеева Е.В.***

*Шуйский филиал Ивановского государственного университета*

*koren-82@mail.ru*

*(Шуя, Россия)*

В настоящее время система образования в России, проходит стадию реформирования и адаптации к современным экономическим, политическим и социальным условиям. Образовательный процесс детей с нарушениями в состоянии здоровья не является исключением. Принятые международные и внутренние государственные нормативные документы в области прав инвалидов, переосмысление обществом отношения к людям, имеющим ограниченные возможности здоровья, решительно

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-36-01255.

влияют на процесс реформирования специального (коррекционного) образования в России. Существует множество методик, направленных на включение ребенка-инвалида в образовательный процесс со здоровыми школьниками. Среди них наибольшую популярность приобрела методика инклюзивного образования, характеризующаяся одинаково равным отношением, как к здоровым детям, так и детям инвалидам. Проблема инклюзивного образования довольно многопланова и не решена до конца, поэтому основой образования детей – инвалидов по прежнему остаются специальные коррекционные школы, цель которых обеспечивать обучение, воспитание, лечение, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, способствовать их социальной адаптации и интеграции в общество. Среди детей, обучающихся как в общеобразовательных школах, так и в специальных (коррекционных) многие учащиеся имеют различные нарушения функций зрения. Поиск и разработка средств форм и методик, обеспечивающих одинаково равные условия как для занятий с детьми в процессе их инклюзивного образования, так и при занятиях с детьми инвалидами по зрению в специальных учреждениях позволяет определить актуальность исследований в области адаптивной физической культуры и адаптивного спорта.

Как отмечает Эриксон [1, с. 78–79], дети в юности (от 11 – до 20 лет), испытывают бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения и т.д. Несомненно, что этот же период у детей с нарушением зрения протекает сложнее, обусловленный тяжестью заболевания и вторичными нарушениями. Именно в этот период важно увлечь ребенка, от проблем в себе и направить его энергию и интерес в правильное русло. Занятия в спортивных секциях способствуют развитию физических и психических качеств, дисциплинируют и формируют знания о здоровом образе жизни.

Анализ собственных данных и результатов исследований других авторов позволяют утверждать, что занятия спортом, несомненно, положительно влияют на социализацию детей с нарушением зрения. Среди средств, форм и методов адаптивной физической культуры и адаптивного спорта, положительно влияющими на социализацию детей с нарушением зрения, могут служить командные игры с мячом, такие как голбол, торбол и футбол. Голбол является самым популярным командным видом спорта среди слепых и слабовидящих спортсменов, входящим в программу летних Паралимпийских игр и в полной мере обеспечивает условия для социализации детей, представляя собой совокупность агентов и институтов, формирующих, направляющих, стимулирующих, ограничивающих становление личности ребенка. В данном случае, агентами социализации выступают учитель по адаптивной физиче-

ской культуре или тренер, друзья по команде, по соревнованиям и родители. Первичным институтом социализации являются школа, спортивная команда, вторичным – администрация школы и средства массовой информации.

Участие в соревнованиях по голболу, особенно всероссийского масштаба, мотивирует ребёнка лучше учиться, заниматься физической культурой и спортом, погружение в спортивную атмосферу помогает ребёнку вести здоровый образ жизни без курения, алкоголя и наркотиков. Ведь большинство детей с инвалидностью из неблагополучных семей, где расставлены совсем иные приоритеты.

Для успешной коллективной деятельности во время игры в голбол необходима не только физическая и техническая подготовка игроков, но и тренировка всех психофизиологических способностей. В связи с этим в учебно-тренировочном процессе особое внимание должно уделяться их развитию.

Занятия физической культурой и спортом для детей с нарушением зрения положительно влияют на их социальную адаптацию. Помогают им успешно проходить трудные жизненные ситуации, которые встречаются и будут встречаться на протяжении всей жизни.

#### *Литература*

1. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (возрастная психология и психология развития): учебник для вузов. М., 2007.

### **К проблеме развития спортивной мотивации у участников образовательного процесса**

***Кузнецов С.А.***

*Московский городской психолого-педагогический университет  
kuznecovSApsy@gmail.com  
(Москва, Россия)*

В современном образовательном пространстве важное место занимают вопросы здорового образа жизни. Проводится множество мероприятий как с учащимися, так и с педагогами, администрацией учебных заведений и т.д. Основной акцент в этом вопросе резонно делается на спортивной подготовке, так как спортивные нагрузки – основной инструмент укрепления здоровья. Однако в данном вопросе до сих пор используются устаревшие методики. Недостает современных и теоретически подготовленных специалистов, которые могли бы не просто заставить учащихся выполнить норматив (как происходит во множестве учебных заведений), а развить у участников образовательного процесса мотивацию к занятиям спортом. Поэтому изучение особенностей спор-

тивной мотивации у спортсменов разных возрастов и видов спорта является актуальным.

Наше исследование нацелено на изучение уровня различных составляющих мотивации у спортсменов 4-х разных групп: подростки командных видов спорта, подростки индивидуальных видов спорта, взрослые командных видов спорта, взрослые индивидуальных видов спорта. А также мы исследовали у них такие особенности как: направленность личности (на себя, на общение, на дело), ценностные ориентации (индивидуалистические и коллективистические), уровень зависти как мотив.

Мы выделили 6 основных видов мотивации спортсменов: внутренняя мотивация узнавания нового, внутренняя мотивация саморазвития, внутренняя мотивация эмоциональная, внешняя мотивация смещения цели, внешняя мотивация долженствования, внешняя мотивации социального одобрения.

В контексте проблем образовательного пространства нам наиболее интересны результаты спортсменов-подростков командных и индивидуальных видов спорта, так как именно эта информация может помочь сформулировать практические рекомендации тренерам и преподавателям физической культуры, а также в целом расширить взгляд на вопрос спортивной мотивации.

Исследование показала что, у подростков более выражены внешняя мотивация смещения цели и мотивация долженствования, чем у взрослых спортсменов. Из этого можно вывести, что при работе с подростком следует всячески делать акцент на то, что спорт способствует саморазвитию его личности в различных сферах, знакомству с новыми людьми на фоне общих интересов, а также поддержанию с помощью занятий спортом, хороших отношений с друзьями, получению ценного жизненного опыта и различного рода полезной информации. Кроме того, наше исследование показало, что у подростков мотивационная сфера гораздо меньше связана с такими факторами, как направленность личности, ценностные ориентации и зависть как мотив. Значимых взаимосвязей в группе спортсменов подростков обнаружено всего 4, в то время как у взрослых их 10. В основном у подростков с направленностью личности и ценностными ориентациями связана внешняя мотивация. Из этого можно заключить, что спортивная мотивация у детей, непосредственно связанная с самим процессом спортивной деятельности (мотивация узнавания нового, саморазвитие, эмоциональная мотивация), менее зависима от различных факторов, поэтому тренерам следует обращать больше внимания на внешние виды мотивации.



## **Об индивидуальном подходе к обеспечению эффективной адаптации младших школьников к образовательному пространству**

**Куприянова В.Н.**

ГБОУ СОШ № 393

*vkyprianova-konf@yandex.ru*

(Москва, Россия)

Школа, наряду с государством и семьей, выполняет функцию воспроизводства системы социальных детерминаций, создает необходимые и достаточные условия для развития личности ученика: обеспечивает систематическое образование, подготавливает человека к продуктивной жизни в обществе, способствует его вхождению в гражданскую жизнь, расширяет возможности ребенка для налаживания межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Образовательные учреждения в системе социальных детерминаций, с одной стороны, постоянно приобретают новые черты и меняют свое содержание на каждом этапе социально-культурного развития современного общества, поскольку формируются новые ценностные ориентиры, утверждаются новые принципы их организации, а с другой стороны, корректируют складывающиеся образовательные отношения в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Поэтому исследование процессов социализации обучающихся является актуальным. Для анализа социализации исследователями выделяются такие составляющие, как инкультурация, интернализация, адаптация, конструирование [1]. Для нас представляет интерес изучение адаптационного потенциала и его возможностей в процессе социализации учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Переход к систематическому обучению требует от участника образовательного процесса высокой умственной работоспособности, умений общаться, сопровождается высокими психофизиологическими затратами. Поэтому начало учебной деятельности младших школьников сопряжено с процессами адаптации личности к новой системе обучения и к новой системе социальных отношений. Современные психолого-педагогические исследования, а также педагогическая практика автора показывают, что успешная адаптация к обучению является важным фактором, влияющим на формирование образовательного опыта в виде знаний, умений, навыков, а также на развитие личностных компетенций обучающегося как субъекта образовательной деятельности.

Адаптация является непрерывным и динамическим процессом, который характеризуется постоянным переключением активности человека в самые разные сферы – деятельность, общение, рефлексия. Понятие «адаптация школьника» означает приспособление учащегося как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности к школьному



образовательному пространству. Причины больших различий между учащимися по различным динамическим и содержательным характеристикам адаптации заключаются в неравномерности и гетерохронности развития социально-психологических и психофизиологических характеристик личности младших школьников. Поэтому у учащихся происходит неравномерная (как во временном, так и содержательном отношении) перестройка всех уровней личностной структуры – на психофизиологическом уровне, в когнитивной сфере, в системе ценностно-познавательных ориентаций личности [2;3]. Кроме того, в начальной школе учащимися осваиваются новые способы познавательной деятельности, активно формируются определенные типы межличностных связей и отношений. Очевидно, что чем эффективнее пройдет адаптация первоклассников к обучению в школе, тем выше будет учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности в старших классах, а также более выраженным будет чувство психологического комфорта в процессе социализации в образовательном пространстве. Задача образовательного учреждения в этот сложный для учащегося период – помочь как можно быстрее и успешнее адаптироваться к школьной жизни.

Одним из эффективных подходов в решении проблемы эффективной социализации учащихся начальной школы к образовательному пространству является разработка и применение технологий, включающих в себя своевременную диагностику адаптационных возможностей первоклассников, выделение групп риска, разработку индивидуальных программ адаптации и личностного роста для учащихся с низким социально-психологическим адаптационным потенциалом. Об этом с уверенностью можно говорить, опираясь на опыт внедрения технологий социализации школьников в образовательном пространстве.

В ранее опубликованной работе нами была представлена технология комплексной диагностики и программа развития личностного потенциала учащихся на уроках по декоративно-прикладному творчеству [4]. В данной технологии на первом этапе предполагается проведение психодиагностики и составление на основе её результатов карт адаптационных возможностей учащихся в личностной, коммуникативной, когнитивной, психофизиологической сферах. Затем выделяются группы по степени выраженности адаптационных возможностей учащихся. Далее разрабатываются индивидуальные программы, предусматривающие развитие социально-психологических качеств личности учащегося, и проводится мониторинг формирования социального опыта и развития личностного потенциала учащихся. В настоящее время данная программа применяется как в процессе основной, так и в процессе внеучебной деятельности. Особое внимание направляется на развитие и укрепление социально-личностного ресурса учащихся из групп риска, выделенных по низкому показателю адаптационного потенциала. Следует

заметить, что низкий адаптационный потенциал чаще всего выявляется у детей из семей: мигрантов (недавно прибывших из различных азиатских стран); с аддитивными наклонностями родителей; неполных, в которых воспитательную функцию реализуют прародители; из благополучных полных семей с ярко выраженной детоцентрической направленностью. Опыт работы позволяет говорить о том, что родители детей из первых двух вышеназванных групп с низким адаптационным потенциалом сами нуждаются в психолого-педагогической поддержке с целью приобретения собственного опыта эффективной социализации. Многие из родителей данных групп проявляли готовность к приобретению соответствующих знаний и опыта. Поэтому в программу развития адаптационного потенциала учащихся были включены мероприятия, предусматривающие активное участие их родителей.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что применение психотехнологий социализации позволяет младшим школьникам значительно повысить темпы адаптации к образовательному пространству, более активно развивать личностный потенциал, значительно быстрее накапливать социальный опыт.

#### *Литература*

1. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб., 2010.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 2008.
3. Ростовский В.П., Котлярова Л.Н. Педагогика и психология. Уфа, 2010.
4. Куприянова В.Н. Развитие личностного адаптационного потенциала младших школьников на уроках труда и изобразительного искусства и на занятиях в кружке по декоративно-прикладному творчеству // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2012.

### **Оценка детей из семей мигрантов в качестве трудных/не трудных партнеров общения в образовательном пространстве**

*Лабунская В.А., Гейденрих Л.А.*

*Южный федеральный университет*

*vlab@sfedu.ru*

*alper@sfedu.ru*

*(Ростов-на-Дону, Россия)*

Цель исследования заключалась в сравнительном изучении социально-психологических особенностей общения (частота возникновения трудностей общения, включенность-отчужденность; отношение к партнерам общения; рефлексия положения в группе в качестве «трудного»/«не трудно-

го» партнера общения) детей из семей мигрантов и немигрантов с учителями, одноклассниками, в определении статуса детей из семей мигрантов/немигрантов как «трудных»/«не трудных» партнеров общения.

В исследовании проверялась гипотеза о влиянии на восприятие детей в качестве «трудных»/«не трудных» партнеров общения их статуса мигранта в сочетании с ситуацией взаимодействия. Применялись следующие методики: 1) разработанная нами анкета «Оценка социально-психологических особенностей общения»; 2) цветовой тест отношений А.М. Эткинда (ЦТО); 3) рефлексивный вариант социометрической методики, фиксирующий уровень адекватности и осознанности восприятия одноклассниками детей-мигрантов и немигрантов в качестве партнеров общения; 4) метод групповой оценки для выявления «трудных»/«не трудных» партнеров общения детей-мигрантов и немигрантов. С целью обработки полученных данных применялся t-критерий Стьюдента. В исследовании приняли участие 8 групп - 145 учащихся 5-6 классов, из них 26 детей из семей мигрантов, прибывших из республик СНГ и Северного Кавказа, проживающих в Ростове-на-Дону от 3 до 5 лет, и 119 детей из семей немигрантов; 2) 112 родителей (мигрантов – 20 чел., немигрантов – 92 чел.); 3) 39 учителей.

Результаты и выводы.

У детей-мигрантов чаще возникают трудности общения с учителями, чем у детей-немигрантов ( $t=1,14$ ), практически отсутствуют между детьми обеих групп различия в частоте возникновения трудностей общения с одноклассниками ( $t=0,51$ ). Такая же тенденция выявлена в процессе рассмотрения такой характеристики, как дефицит общения. Но дети-мигранты, в отличие от детей-немигрантов, в большей степени испытывают дефицит общения с учителями ( $t=1,47$ ), с одноклассниками ( $t=1,1$ ). Они чувствуют себя менее включенными, чем дети-немигранты, в процесс общения с учителями и одноклассниками. В то же время дети из семей мигрантов демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности отношениями с учителями ( $t=2,22$ ), с одноклассниками ( $t=1,05$ ), чем дети из семей немигрантов.

Среди детей-мигрантов не были обнаружены те, которые принадлежали бы к группе «не трудные» партнеры общения. Учителя называют большее количество детей-немигрантов, с которыми не трудно общаться ( $t=2,50$ ). Дети-немигранты значимо чаще выбирают в качестве «не трудного» партнера общения детей-немигрантов ( $t=-2,090$ ), а в качестве «трудного» – детей-мигрантов. В отличие от них, дети-мигранты выбирают в качестве «трудных»/«не трудных» партнеров общения одноклассников независимо от их принадлежности к группе мигрантов и немигрантов.

Таким образом, на восприятие детей в качестве «трудных»/«не трудных» партнеров общения оказывает влияние их статус мигранта в сочетании с ситуацией взаимодействия. Статус «мигрант»/«немигрант» влияет в большей степени на определение детьми-немигрантами «трудного»/«не трудного» партнера общения.

## **Соотношение уровня агрессивности и системы отношений в подростковом возрасте**

*Личкова Ж.Л.*

*Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей  
zhanna-lichkova@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Проблемы насилия, агрессии стали объектом исследования многих теоретических направлений. Следует отметить, что ни одна из теорий не может дать полные и всеобъемлющие ответы на эти вопросы, но позволяет изучить и объяснить определенный аспект проблемы.

На сегодняшний день существует объективная необходимость исследования агрессивного поведения подростков. Агрессивное поведение - одна из форм поведения, обусловленная социальными связями и отношениями. В подростковом возрасте закладываются основы формирования системы отношений (отношение к себе, отношения с другими). Современные исследователи отмечают существенный рост преступлений, совершенных подростками, а также увеличение числа суицидов среди подростков. Сложившаяся ситуация обусловлена неадекватной самооценкой подростка, межличностными отношениями с противоречивой системой ценностей.

Объектом исследования является система отношений в подростковом возрасте.

Предметом – соотношение уровня агрессивности и системы отношений подростка.

Гипотеза: высокий уровень агрессивности наблюдается у подростков с неадекватной самооценкой, а также отсутствием ценностей группового единства (межличностных отношений).

Цель: выявление соотношения уровня агрессивности и системы отношений подростка.

Задачи: рассмотреть основные подходы к проблеме агрессивности у подростков; рассмотреть особенности формирования самооценки и особенности ценностных ориентаций у подростков; выявить соотношение уровня агрессивности, самооценки и ценностей группового единства у подростков.

Мы опирались на труды отечественных ученых (В. Н. Мясичев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, Л. М. Семенюк, Е. В. Змановская) и зарубежных (А. Бандура, Р. Уолтерс, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А. Басс и др.).

Методики исследования: опросник А. Басса – А. Дарки; проективная методика «Рисунок несуществующего животного» (А. Л. Венгер); методика исследования самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; методика диагностики ценностно-ориентационного единства (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева); цветовой тест отношений А. М. Эткинда.

Контингент исследования: учащиеся шестого класса – 22 человека, среди них 12 мальчиков и 10 девочек.

По результатам проведённого теоретического и практического исследования соотношения агрессивности и системы отношений в подростковом возрасте мы сделали следующие выводы:

Психологические отношения составляют системообразующее качество личности. В системе отношений центральное место занимают отношения человека к обществу, общности, коллективу, группе, к самому себе. Самые важные и содержательные отношения складываются в межличностном взаимодействии.

Агрессивное поведение отмечается у детей разного возраста, но наиболее ярко оно наблюдается у подростков. Агрессивность подростков соотносится с неадекватной самооценкой, с противоречивым, неоднозначным отношением подростка к самому себе и другим, с несформированными ценностями группового единства (межличностных отношений).

Проведённое эмпирическое исследование показало, что индекс агрессивности (физическая агрессия, вербальная агрессия и раздражение) у всех школьников находится в пределах нормы ( $21 \pm 4$ ), в то время как индекс враждебности (шкалы подозрительности и обиды) выше нормы ( $7 \pm 3$ ) имеет одна треть подростков.

Средние показатели индекса агрессивности у девочек и у мальчиков отличаются незначительно (14,5 у девочек, 14,08 у мальчиков). Средние показатели индекса враждебности выше у мальчиков (у мальчиков: 9,33; у девочек 7,5).

Агрессивные тенденции наблюдаются в рисунках более чем половины подростков.

Большинство подростков (81,72 %) имеют высокий и очень высокий уровень притязаний, неадекватная самооценка (низкий и очень высокий уровень) у 45,4 % подростков в исследуемой группе, причем уровень притязаний и самооценка выше у девочек.

Исследуемая группа является промежуточной по уровню развития. Наиболее ценными качествами личности являются: дисциплинированность, сообразительность, трудолюбие, отзывчивость, честность, уверенность в себе. Учащиеся успех в своей совместной деятельности связывают с межличностными отношениями в группе (отношение к товарищам), положительным отношением к учебе, самому себе и наличием такого качества ума как сообразительность.

У большинства подростков наблюдается амбивалентность, противоречивость отношения к таким исследуемым понятиям, как самопринятие, принятие себя в межличностных отношениях, принятие себя в учебной деятельности. Эмоционально принимают себя большинство детей.

На наш взгляд, агрессивность как свойство личности соотносится в подростковом возрасте с неустойчивостью самооценки, с противоречивым отношением подростка к самому себе и к другим, а также с тем, какие ценности преобладают в детском коллективе.

## **Художественное поле самоактуализации как технология развития субъекта образования**

*Лопаткова И.В.*

*Сергиево-Посадского гуманитарного института*

*ilopatkova@mail.ru*

*(Сергиев Посад, Россия)*

Прежде чем объяснить смысл обозначенной в названии статьи технологии, необходимо конкретизировать определения используемых понятий. Художественное поле самоактуализации – совокупность условий, опосредующих самоактуализацию и саморефлексию субъекта, его познавательную и созидательную активность посредством воспринимаемого или создаваемого художественного образа. Одновременно необходимо вспомнить и о том, что базовыми критериями развития субъектности являются активность, инициативность, самостоятельность, синергетичность и креативность. Основным инструментом (механизмом) развития субъекта образования в художественном поле заключается в сочетании нескольких эффектов: экономии энергии (познавательной, аффекта), конструктивному содержанию и противоречивости художественного образа, эффекте узнавания (подразумевается аттракция, приближение и включение в эмоционально и интеллектуально насыщенное пространство художественного образа, интегрирующего информацию разных уровней психического: сознательного и бессознательного, личностного и социального, коллективного и индивидуального, реального и трансцендентного), художественной рефлексии, основным параметром которой является интеграция высокой степени субъективной свободы самовыражения и не менее высокой степени внутренней защищенности.

В ходе исследований, проведенных в научно-исследовательском центре практической психологии Сергиево-Посадского гуманитарного института в течение четырнадцати лет, было установлено, что большинство критериев субъектности, в том числе, социальная креативность, социальный интеллект, социальная, личностная и профессиональная идентичность, самоотношение и самооценка положительно коррелируют с уровнем и качественными характеристиками развития художественного восприятия и воображения, что также является основанием для использования художественного поля самоактуализации как технологии развития субъекта образовательной деятельности. Разнообразные по направленности и технологии формы создания художественного поля, используемые нами в пилотажных и лонгитюдных исследованиях (рефлексидрама, интерактивные выставки, психологический театр, креативная имиджелогия, художественная конфликтология), и полученные результаты убеждают в том, что художественное поле создается не только и не столько за счет внешних стиму-

лов (их выбор также достаточно сложен и должен обосновываться диагностическими данными о субъектных, психо-социальных, художественных характеристиках человека), но за счет актуализации латентных способностей, прояснения ранее скрытых аспектов информации о себе и мире, пробуждения субъектной позиции по отношению к объекту познания. Художественное поле многомерно, что позволяет обращаться к его возможностям с разными целями, но экспериментальная практика показывает, что наиболее действенно оно в направлении амплификации субъектности всех участников образовательной деятельности, ее расширения и обогащения.

### **Воспитательно-образовательная среда как ресурс успешной адаптации детей-мигрантов**

*Люшкина В.В.*

*МБОУ ЦПМСС № 5 Сознание  
violetl@yandex.ru  
(Красноярск, Россия)*

Миграционные процессы являются неотъемлемой частью жизни современного российского общества. Для успешной адаптации в новой социальной среде мигрантам необходимо освоить язык, нормы, правила, принятые в этом обществе, что, по сути, означает повторное прохождение процесса социализации. И если взрослое население идет на этот шаг осознанно, то наиболее уязвимая категория мигрантов – дети вынуждены соглашаться с выбором родителей априори. Посттравматический стресс, связанный с воспоминаниями прошлого, сложности бытового плана в настоящем, смена ценностных ориентаций и установок негативно сказываются на психике ребенка, приводит к различным эмоционально-личностным отклонениям, способствуют дезориентации личности в новых социальных условиях. Языковой барьер, разница программного содержания, невозможность получения дополнительных занятий и другие проблемы, связанные с адаптацией к новому образовательному учреждению, снижают стартовые возможности детей-мигрантов, не позволяя в полном объеме получать качественное образование.

Школа обладает высоким потенциалом вхождения в культуру и является важнейшим институтом социокультурной адаптации детей мигрантов (Е.В. Бондаревская, И.В. Бабенко, О.В. Гукаленко и другие). Благодаря образованию ребенок знакомится с ценностями и культурой страны, которая станет для него второй родиной, именно здесь формируется толерантность по отношению к другим этническим и социальным группами, стимулируется коммуникация с ними при сохранении собственной этнической идентичности. Важнейшей задачей образования являет-



ся не только трансляция культуры принимающего общества, но и обеспечение их дальнейшей социальной и профессиональной мобильности в этом обществе.

Анализ современного состояния образовательной среды показывает, что несмотря на ее высокие потенциальные возможности в сопровождении детей-мигрантов существует ряд дефицитов, затрудняющих их успешную адаптацию. В частности, остро ощущается отсутствие специальной подготовки педагогов и специалистов помогающего профиля в области сопровождения детей-мигрантов. У педагогов нет представления о психологических особенностях ребенка, переживающего миграционный стресс, методах психолого-педагогической поддержки, технологиях его обучения и прочее. Дефицитарной стороной в отношении сопровождения детей-мигрантов является и отсутствие межфункционального взаимодействия как на уровне образовательного учреждения, так и за его пределами. Особенно это касается такого важного направления сопровождения детей-мигрантов как профилактика. Взаимодействие образовательного учреждения с органами социальной защиты, отделом по делам несовершеннолетних и другими службами, как правило, начинается лишь тогда, когда ребенок уже попадает в зону так называемой группы риска. Не всегда скоординированные действия специалистов образовательных учреждений с другими службами, перекладывание зоны ответственности между классными руководителями, социальными педагогами, психологами внутри учреждения, бесспорно, снижают адаптационные возможности образования. Следующий круг проблем непосредственно связан с личностными особенностями самих мигрантов. Для людей, оказавшихся в новых социокультурных условиях, нередко характерно как полное обособление по национальному признаку, так и полный отказ от прошлого. Если в первом случае общение с представителями только своей национальности ведет к замедлению адаптационных процессов, то отказ от прошлого (потеря исторически принятых связей поколений, традиций своего народа, смена имени и прочее) может создавать риск глубинных личностных проблем. Социальная пассивность, отказ от поиска действенных приемлемых стратегий решения проблемы в новой социокультурной среде осложняется недостаточным вниманием принимающей стороны к приезжим. Не всегда толерантное отношение родителей российских детей к мигрантам, пренебрежительный образ, транслируемый посредством СМИ, ведет к обострению межэтнических отношений не только во взрослой среде, но и в детской.

Разрешение круга вопросов, связанных с данным проблемным полем во многом определяет эффективность современных образовательных практик.



## **Анализ характеристик субъекта зависти в представлениях современного школьника**

*Малахова Д.В.*

*Центр образования №1927*

*dinozavrr@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Исследованию социально-психологических характеристик субъекта зависти посвящено множество научных трудов. В контексте данной тематики важно отметить научные исследования Л.С. Архангельской, Ю.А. Мендже-рицкой, В.А. Лабунской, Е.Д.Бреус, В.Н. Куницыной, С.А. Сухих и В.В. Зеленской, В.Н. Мясищева. Сложив воедино все выявленные учеными характеристики, можно составить представление о субъекте зависти.

Нам показалось важным провести исследование представлений школьников о субъекте зависти с целью выявления сформированности данных представлений.

С целью анализа представлений школьников о завистнике нами была проведена методика незаконченных предложений. В исследовании приняли участие 210 учащихся общеобразовательной школы разных возрастных категорий согласно периодизации психического развития А.В. Петровского: 82 учащихся 3 классов (период младшего школьного возраста), 73 учащихся 7 классов (эпоха отрочества), 55 учащихся 10 классов (эпоха юности).

Анализируя первую группу неоконченных предложений, мы выявили представления разных возрастных, а также гендерных групп о субъекте зависти (его характеристиках). В своих работах девочки младшего школьного возраста затрудняются дать характеристику субъекту, испытывающему зависть. В то же время в нескольких работах мальчиков той же возрастной группы появляется первая характеристика субъекта, испытывающего зависть, – «он считает себя хуже других». Таким образом, мальчики младшего школьного возраста обнаруживают основной механизм возникновения зависти – процесс восходящего социального сравнения, а значит, и одну из основных личностных характеристик завистника – низкая самооценка.

Учащиеся 7 класса (эпоха отрочества) выявляют уже несколько особенностей личности завистника. Девочками и мальчиками сформулированы следующие особенности: низкая самооценка, «слабый характер». Однако девочки 7 класса обращают внимание на то, что у завистника присутствует «постоянное ощущение несчастья».

Список характеристик, выявленных учениками 10 класса, несколько шире. И девочки, и мальчики данной возрастной группы подчеркивают, что завистники неуверенны в себе, а также обладают слабым характером. Также обе гендерные группы характеризуют завистника как человека злого. Однако девочки к данному перечню добавляют еще одну черту – завистники не требовательны к себе, что, на наш взгляд сопоставимо с ха-

рактической, выявленной группой девочек 3 класса – «слабый характер», то есть зачастую внешний локус контроля превышает внутренний.

Таким образом, современные школьники выявляют самые основные характеристики завистника:

- 1) низкая самооценка,
- 2) низкие требования к себе,
- 3) неуверенность в себе,
- 4) злость.

### **Социально-психологические аспекты формирования представления о здоровом образе жизни у школьников**

*Маринова Т.Ю.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
tamarinova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Проблема сохранения здоровья являлась чрезвычайно важной во все времена. Эта тема изучается многими науками, написано много книг, разработано много методик и пособий, но, к сожалению, при всем разнообразии и обилии работ, тема остается актуальной, особенно для подрастающего поколения. Здоровый образ жизни – это поведение, основанное на нормативах, направленных на сохранение и укрепление здоровья, то есть такой образ жизни, который требует определенных усилий, поступков, осознания дальнейших последствий как для себя, так и для других, в том числе и для будущих потомков. На здоровый образ жизни влияют социально-экономические факторы, общественные условия, формы жизнедеятельности, семейные ценности. Можно много говорить о вреде курения, но личный пример некурящих родителей будет иметь гораздо большее влияния, чем любые разговоры.

Современные молодые люди, в частности подростки-школьники, часто не задумываются о сохранении здоровья и имеют искаженные представления о здоровом образе жизни, считая, что это просто отсутствие вредных привычек. Ранее проведенное нами анкетирование 15-летних подростков показало, что именно в этом возрасте молодые люди чрезвычайно легкомысленно относятся к своему здоровью. Готовы ради интереса попробовать любые химические вещества, равнодушны к разговорам о правильном питании, личной гигиене и физкультуре, как способам сохранения здоровья. Оценка ими же наиболее важных для сохранения здоровья факторов показала, что рациональное питание и физическая активность набрали наименьшее количество баллов. Отказ от вредных привычек был в среднем оценен на 4 балла из 5, что все-таки говорит о понимании школьниками серьезности этой проблемы.

В понятие здоровый образ жизни обязательно входит соблюдение режима труда и отдыха, правильное питание, занятие физкультурой, система отношения к самому себе, к другому человеку, осмысленность бытия, цели и ценности к жизни в целом. Содержательная сторона направленности личности, составляющая основу ее отношения к окружающему миру, к себе, к другим людям, основу жизненной концепции зависит от ценностных ориентаций.

В нашем исследовании ценностных ориентаций участвовали школьники 13–14 лет обоего пола, учащиеся 6–8 классов в количестве 40 человек. Ценностные ориентации личности определялись по методике М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей. Так как одним из недостатков этого метода считается возможность неискренности в ответах, во второй серии эксперимента школьникам было предложено ранжировать карточки в соответствии с тем, как эти ценности реализованы ими в реальной жизни.

Результаты показали, что подростки понимают важность сохранения здоровья для дальнейшей жизни, но не всегда ведут здоровый образ жизни. У многих из них нарушены представления о здоровом образе жизни. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами и родителями, является формирование у подростков ответственности за себя, за свою жизнь, за свое здоровье.

### **К вопросу о структуре нормативности как характеристики личности**

*Нурмухаметов Э.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
misall@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Проблема нормативности многоаспектна, однако охватить все вопросы, касающиеся этой характеристики личности, в том числе у подростков, в рамках данного сообщения не представляется возможным. Исходя из этих условий, рассмотрим одну из граней вопроса нормативности, а именно ее структуру, в частности – компоненты, определяющие содержание развития нормативного поведения подростка. Проведенный детальный анализ психологических (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), социально-психологических (Н.Е. Веракса, М.Ю. Кондратьев, А.В. Петровский и др.) исследований позволил конкретизировать понятие «нормативность» как характеристику личности, отражающую процесс освоения социальной нормы и выступающую при этом необходимым условием существования личности в онтогенезе.

В научной литературе выделяют по существу одни и те же структурные компоненты взаимодействия, по-разному их называя: практический

(В.Н. Мясищев), он же поведенческий (Я.Л. Коломинский), регулятивный (Б.Ф. Ломов); эмоциональный или аффективный (Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев); когнитивный (Я.Л. Коломинский), он же гностический (В.Н. Мясищев), информационный (Б.Ф. Ломов). Наше понимание нормативности по отношению к субъект-субъектному взаимодействию в учебной среде с учетом проанализированных структурных компонентов деятельности, взаимодействия (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.) позволяет выделить такие ее составляющие компоненты, как когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Индикаторами оценки уровня сформированности каждого компонента выступают соответствующие параметры и показатели, т.к. они являются количественными и качественными характеристиками изучаемого объекта.

Когнитивный компонент нормативности при субъект-субъектном взаимодействии мы представляем через такие параметры, как направленность, освоенность и самооценка, восприятие и понимание нормативной ситуации, осознанный выбор действий и поступков при ее разрешении, а также осознание и понимание эмоциональных переживаний в нормативной ситуации.

Основным параметром уровня сформированности эмоционального компонента выступают эмоциональная устойчивость, эмоциональная лабильность, уравновешенность, непосредственные побуждения и эмоции как стимул действий. В целом эмоциональный компонент нормативности характеризует эмоциональное реагирование личности на собственные и чужие действия и поступки в нормативной ситуации.

Поведенческий компонент нормативности мы рассматриваем через такие параметры, как самостоятельность, рефлексивность, ответственность, общую активность, волевые усилия при решении нормативных задач и сознательное управление своими эмоциями. Данный компонент характеризует нормативность как способность личности решать нормативную задачу посредством определенных действий.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что в подростковом возрасте наиболее ярко выражен эмоциональный компонент нормативности.

Для выявления уровня нормативности в поведении учащихся в целом нами была проведена методика Р. Кеттелла «16 PF». Были получены следующие результаты, у 35,5 % испытуемых наблюдаются высокий уровень нормативности в поведении, у 48 % респондентов средний уровень, а у 16,4 % испытуемых низкий уровень проявления нормативности. Применение методики «FPI» позволило выявить такие показатели эмоционального компонента нормативности, как эмоциональная устойчивость, эмоциональная лабильность, уравновешенность. Были получены следующие результаты. По шкале «Раздражительность», позволяю-

щей судить об эмоциональной устойчивости человека, высокие оценки набрали 52,6 % испытуемых, что свидетельствует о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию, в то время как 37,5% респондентов набрали средний балл, 9,8% испытуемых набрали низкий балл, что говорит об их эмоциональной устойчивости. По шкале «Уравновешенность» высокие показатели набрали 25% испытуемых, низкие баллы дали 21% респондентов, средний балл набрали наибольшее количество испытуемых – 53,9% от общего числа выборки. По шкале «Эмоциональная лабильность» высокие баллы набрали 36,1% испытуемых. Низкие баллы, характеризующие высокую стабильность эмоционального состояния набрали 11,1% респондентов. Средние баллы набрали наибольший процент испытуемых (52,6%).

Частотный анализ данных был подтвержден статистической обработкой. Была выявлена тесная корреляционная связь между показателями шкалы «Нормативность» и «Уравновешенность» ( $r = 0,672$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Эмоциональная лабильность» ( $r = -0,522$ , при  $p \leq 0,01$ ), «Раздражительность» ( $r = -0,647$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, при рассмотрении нормативности, как характеристики личности при субъект-субъектном взаимодействии, выделенные показатели ее компонентов не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик нормативности, однако в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

## **Специфика ценностных ориентаций младших школьников**

*Поленякина Е. В.*

*Воронежский Государственный  
педагогический университет*

*polenykina@mail.ru*

*(Воронеж, Россия)*

Под ценностными ориентациями понимается способ дифференциации личностью объектов действительности по их значимости [2]. Они определяют цели и средства деятельности в целом, образуют содержательную сторону направленности личности. Поэтому их формирование у детей является важной общественной задачей.

Формирование ценностных ориентаций представляется сложным многоступенчатым процессом, на который большое влияние оказывает процесс и содержание деятельности, ее ценностно-ориентационная направленность, весь социальный опыт личности. Начало школьного обучения является важным периодом их формирования. Ребенок попадает в школьную среду, где профессионально действуют как регулятор поведения и отношений воспитательные ценности педагогов, что открывает

большие возможности для целенаправленного и систематического формирования ценностных ориентаций учащихся.

В развитии ценностных ориентаций психологи выделяют несколько уровней, которые необходимо учитывать, строя воспитательный процесс: 1) знание ценности без субъективного отношения к ней; 2) понимание смысла ценности и оценка ее; 3) ценность приобретает эмоциональную окраску; 4) ценность организует вокруг себя другие ценностные представления, являясь их ядром – появляется поведенческий компонент; 5) объединение ряда ценностей в один синдром, который становится регулятором осознанного поведения[1].

Структуру ценностных ориентаций младших школьников мы рассматриваем через систему личностных компонентов: интеллектуального, эмоционально-оценочного и действенного, основными качественными показателями которых выступают:

- наличие определенной суммы знаний в области социальных явлений и ценностей, степень их продуктивной обобщенности;
- эмоциональное отношение к социальным ценностям;
- готовность следовать социальным ценностям в реальном поведении.

На основании их соотношения в структуре ценностных ориентаций младшего школьника можно выделить следующие уровни развития: предуровень, ситуативный, репродуктивный, продуктивный [2].

Предуровень характеризуется бессистемными представлениями о социальных ценностях. Выделение существенного даже в знакомых явлениях возможно только при помощи взрослого. Не осознает мотивы поведения и чувства других людей. Отношение к другим людям, предметам и явлениям действительности в конкретной ситуации зависит от степени удовлетворения своих потребностей без учета интересов других людей. Деятельность не продумана, ситуативна. Активность и самостоятельность низкая.

Ситуативный – представления о социальных ценностях носят конкретный характер. Для выявления существенного в абстрактных понятиях требуется помощь взрослого. Осознает чувства, поведение людей в простых, знакомых ситуациях. Однако понимание мотива вызывает затруднение. Отношение к социально значимым ценностям носит неустойчивый характер. В значительной мере определяется конкретной ситуацией, сиюминутными потребностями ребенка. Действует в соответствии с социально значимыми ценностями лишь при наличии внешнего контроля и стимулирования со стороны взрослых.

Репродуктивный – представления о социальных ценностях достаточно полные и развернутые, умеет выявлять существенное и в конкретных и в абстрактных ситуациях. Понимает поступки, чувства, мотивы поведения людей. Способен встать на точку зрения другого человека. Отношение к социально значимым ценностям – положительное. Происходит

их внутреннее принятие. Следование социально значимым ценностям в поведении носит неустойчивый характер. При отсутствии внешнего контроля возможно нарушение социальных ценностей.

Продуктивный – имеет развернутые представления о социальных ценностях. Умеет выделять главное, существенное в конкретных и в абстрактных явлениях и понятиях. Творчески использует усвоенные знания в новых ситуациях. Осознает и понимает поступки, мотивы поведения, чувства других людей. Способен встать на точку зрения другого человека. Отношение к социально значимым ценностям устойчиво положительное. Происходит их внутреннее принятие. В реальной деятельности следует социально значимым ценностям вне зависимости внешнего контроля. Значительно развит внутренний самоконтроль. Проявляется инициатива и самостоятельность.

Для успешного развития ценностных ориентаций личности необходимо целенаправленное формирование всех ее трех компонентов (интеллектуального, эмоционально-оценочного, действенного) на протяжении всего времени обучения в начальной школе. Но на определенных фазах школьной жизни приоритетным становится один из компонентов, через его совершенствование развиваются два других.

#### *Литература*

1. *Титма М.Х.* Социально-профессиональная ориентация молодежи. Таллинн, 1982.
2. *Трофимова Н.М. Поленькина Е.В.* Формирование ценностных ориентаций учащихся начальных классов в условиях школьной жизни (учебно-методическое пособие). Воронеж, 2001.

### **Становление гражданственности личности школьника в проектно-исследовательской краеведческой деятельности**

*Пушкина Т.Ф.*

*Воронежский государственный педагогический университет  
pushkina.dom@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Проектно-исследовательская деятельность по краеведению в условиях инновационного образования становится оптимальной формой работы в системе гражданского воспитания. В ней формируются ценные качества гражданственности личности школьника.

Рассмотрим педагогические возможности такой деятельности. В переводе с латинского термин «проект (буквальный перевод – брошенный вперед)» имеет несколько значений. Во-первых, так называют документ вновь создаваемого чего-то. Во-вторых, этим понятием можно охарактеризовать предварительный текст. В-третьих, считается, что проект – это



еще и замысел [1, с. 411]. Как видим, проектная деятельность стимулирует интеллектуальную активность школьника, помогает ему структурировать добытое им же самим в грамотно организованном педагогом поиске знание. Ведь школьник включен в процесс планирования и выполнения необычных практических заданий: выбор интересной темы, целеполагание, поиск источников, общение с людьми разного опыта, накопление социально значимых знаний, защита своей точки зрения, умение работать в коллективе и с коллективом.

Приведем пример организации проектно-исследовательской деятельности по спасению родников. Важно, чтобы эта деятельность опиралась не на быстро исчезающие впечатления, а служила бы расширению кругозора школьников, формировала у них рациональное мышление, обогащала бы их сознание духовными ценностями.

Мы предлагаем опросник, который помогает обучающемуся накапливать и систематизировать сведения по теме. Изучение планов местности в процессе работы с источниками позволяет восстановить хронологию существования источника, эволюцию его хозяйственного применения. В перечне вопросов акцент делается на социальной значимости памятника природы: 1. Где находится данный источник? Есть ли у него название? От кого Вы впервые услышали об источнике, при каких обстоятельствах? 2. К какому времени относятся первые сведения о его использовании? 3. С какой важной датой в данной местности связывают существование этого источника, почему? 4. Какие легенды, предания, связанные с источником, вам известны? 5. Какую роль он играл в хозяйственном освоении местности? В чем его польза? 6. Был ли украшен и защищен специальным строением? Кто мастер данного сооружения? Когда было создано, разрушалось, менялось, дополнялось кем-то? 7. Какие традиции местные жители связывают с существованием источника? 8. Каково современное назначение и применение источника. 9. Кто осуществляет его охрану в наши дни? 10. Как Основной закон нашего государства защищает такие объекты природы?

Школьник пишет на основе собранного материала творческую работу, предлагает свои проекты благоустройства данного памятного места. Работа оформляется авторскими эскизами, фотографиями и рисунками.

Своеобразна позиция педагога. Он включается в деятельность роли соучастника, и выступает консультантом при обобщении ее результатов.

Многое дает эта работа школьнику. Находясь за пределами учебной деятельности, она является эффективным средством развития субъектных качеств гражданственности личности школьника, так как основывается на внутреннем побудительном мотиве к продуктивной работе на основе социальных ценностей, проверенных временем. Соприкосновение с конкретными фактами природной среды, участие в выявлении, охране и изучении объектов природы воспитывает чувство любви



к родным местам, что является основой патриотизма, главной составляющей гражданской ответственности.

*Литература*

1. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М., 1980.

### **Роль коллективной деятельности и коллективных представлений в развитии интеллекта, личности и индивидуальности младшего школьника**

**Степанова В.В.**

*НПО Гармония*

*stepanova.valent@yandex.ru,*

*( Смоленск, Россия)*

**Толстых Н.Н.**

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*nnvt@list.ru*

*(Москва, Россия)*

Социальный мозг – сегодня одно из востребованных и все более набирающих силу понятий в социальной психологии, когнитивной психологии, нейропсихологии, суть которого состоит, в частности, в том, что функционирование и развитие человеческого мозга как неврологической основы психики напрямую зависит от взаимодействия человека с другими людьми, от отношения его к другим людям и их отношения к нему [1], [2]. Для культурно-исторической традиции эти идеи не только нельзя назвать новыми, но можно сказать, что они являются в ней основополагающими. В рамках это традиции человек – это существо трансперсональное, проходящее через множественные рекапитуляции и перекристаллизации личности, последовательно в совместной деятельности и общении осваивающий в своем развитии определенные пласты из базовых деятельностей культуры и приобретающий способности эффективного бытия в рамках данной культуры.

Вместе с тем, в реальной практике положение о первостепенной важности человеческого общения, как содержательного и взаимно направленного процесса, для психического и личностного развития оказывается востребованным далеко не всегда.

В данном случае мы имеем в виду, в первую очередь, практику педагогическую, где в последние годы все большую популярность приобретают две тенденции. Первая – ориентация там, где это только возможно реализовать, на индивидуальный подход в обучении, что осуществляется через проработку индивидуальных траекторий развития, использование модульных технологий, уменьшение количества учащихся в школьном классе (вплоть до индивидуальных занятий педагога с каждым учащим-

ся) и т.п. Вторая – введение информационно-компьютерных технологий (ИКТ), которые легко могут быть использованы просто при домашнем обучении, когда учащийся даже может совсем не ходить в школу и при этом иметь необходимую информацию (гарантированно качественную, индивидуально подобранную), выполнять задания и получать обратную связь. Обе эти тенденции, по мнению их приверженцев, могут максимально учесть индивидуальные потребности, способности и возможности учащегося, что, в свою очередь, обеспечит не только высокое качество обучения, но и развитие личности и индивидуальности учащегося.

Авторы настоящей публикации полагают, что полномасштабная реализация указанных тенденций, уменьшающая или – в пределе – совершенно элиминирующая общение со сверстниками в процессе обучения, не приведет к успешному решению поставленных задач, с одной стороны, и может иметь отрицательные (причем долговременные) последствия, – с другой.

Мы считаем целесообразным развивать прямо противоположные образовательные технологии, базирующиеся на использовании коллективной деятельности и коллективных представлений для полноценного личностного и интеллектуального развития учащихся. Другими словами, магистральным направлением развития образования мы считаем вектор социальной психологии развития, развития социального мозга.

Этот тезис мы основываем на многолетних исследованиях, связанных с обучением младших школьников по авторской технологии В.В.Степановой Росток [3], которая в разные годы была реализована в ряде школ гг. Кагалыма, Москвы, Новосибирска, Смоленска, научно проанализирована [4], [5] и продолжает в настоящее время развиваться и изучаться в рамках деятельности междисциплинарной лаборатории Сопровождение внедрения ИКТ в образовательный процесс в начальной школе на базе ОблЦИТ при министерстве образования, науки и инновационной политики Новосибирской области.

В контексте обсуждаемой проблематики важнейшими составляющими образовательной технологии Росток являются, с одной стороны, использование коллективных форм обучения, а, с другой, – опора на формирование у младших школьников именно коллективных представлений.

Когда мы говорим «коллективные формы обучения», мы имеем в виду нечто совершенно отличное от так называемой коллективно-распределенной деятельности, используемой в «развивающем обучении» Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Эффективные коллективные формы обучения не могут быть просто заданы как форма работы в группе учащихся, не могут возникнуть в одночасье, по желанию педагога. Коллективные формы обучения (так, как мы их понимаем) должны проходить в своем развитии определенные этапы.

Первый этап направлен на синхронизацию осмысленной и понятной для детей деятельности, смысловую и содержательную сторону кото-

рой задает педагог. Он вступает в последовательное взаимодействие с детьми, задавая образ желательного результата совместного действия, что предполагает организацию синхронной деятельности при выполнении задания (одновременное набивание мяча с проговариванием речевки, разнообразные музыкальные игры и пр.). Следующим этапом развития групповых форм обучения является описание работ партнера.

Только после того, как большинство детей класса овладели этими умениями, можно переходить к созданию группового продукта, такого, например, как совместно созданная модель класса, школьного двора или улицы. Вначале, как правило, каждый из детей, невзирая на групповой характер задания, рисует на общем листе свою модель. На одном листе умещаются изображения сразу пяти, шести школ или классов. Сложнейшей из задач для детей оказывается осознание того, что они ученики одного класса и что каждая линия рисунка – это не только твоя линия, но и соседа по парте, что она обозначает одну и ту же реальность. Постепенно возникает групповой символ как средство обозначения представлений, их согласования и впоследствии как средство мыслительной деятельности всех членов группы. Возникает групповое представление.

Сам процесс создания единого продукта предполагает рождение близких представлений у всех участников этого процесса. Это порождает личностное развитие всех участников образовательного процесса. Вслед за А.В. Толстых, мы определяем личность как средство развития индивидуальности. Через личностное развитие идет приращение индивидуальности. Тем самым решается проблема противостояния двух образовательных парадигм, поскольку индивидуальное и личностное (в данном случае коллективное) развитие – это просто разные этапы восхождения индивидуальности к самореализации через приобретение способностей к эффективному гуманистическому социальному взаимодействию.

Мониторинг процессов развития интеллектуальной, мотивационной, волевой сферы, развития Я-концепции свидетельствует о явных преимуществах подхода, реализуемого в технологии «Росток», по сравнению с традиционными формами обучения, а также с различными вариантами «развивающего обучения».

Как известно, начало школьного обучения, по А.В. Петровскому, представляет собой период вхождения в новую социальную группу, каковой в данном случае выступает школьный класс, когда личность развивается в логике адаптации к нормам и ценностям этой группы. В определенном смысле это справедливо и для социальной психологии развития по технологии «Росток», однако, с тем необходимым добавлением, что каждый ученик не столько адаптируется, встраивается в нормы и ценности этой группы, сколько является участником коллективного их создания и поэтому свободного их принятия.

*Литература*

1. Рычкова О.В. «Социальный мозг» – новый объяснительный конструкт в психологии? // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2010. № 24, вып.8. – С. 335–344.
2. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Концепция социального мозга как основы социального познания и его нарушений при психической патологии. Часть I. Концепция Социальный мозг – продукт современной нейронауки // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. – С. 86–94.
3. Степанова В.В. Школа развития индивидуальности (программа Ростов). Смоленск – М., 2003.
4. Степанова В.В., Толстых Н.Н. Школа развития индивидуальности // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 37–44.
5. Степанова В.В., Толстых Н.Н. и др. Первый год в школе развития индивидуальности // Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып. 5. / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М., 2001. С. 160–175.
6. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб., 2000.

**Социально-нравственное развитие  
детей младшего школьного возраста  
в условиях образовательных учреждений разного типа**

*Счастная Т.Н., Байковская Н.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
tamara.schastnaya@yandex.ru  
baykovskaya@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Введение нового федерального государственного образовательного Стандарта, где акцент делается на воспитание морально-нравственных качеств, эмоционального интеллекта и социальной успешности как ключевых личностных образовательных результатов, диктует необходимость научной разработки закономерностей социализации, нравственной нормативности, в особенности, в сензитивные периоды её развития [1; с.15].

Ж. Пиаже, Л. Кольберг и другие исследователи отмечают наличие у детей младшего школьного возраста тенденции к объединению морали и внешних наблюдаемых ситуативных характеристик, наиболее впечатляющих черт или эгоцентрических желаний [2; с. 180]. Подобное объединение двух миров является следствием успешной интериоризации нравственных норм – процесса, протекающего, как известно, в двух планах – внешнем и внутреннем, и зависящего от целого набора социально-психологических факторов.

Иллюстрацией последнего тезиса служат полученные нами данные о ключевых факторах формирования у ребенка нравственных категорий. Исследование было проведено в 2011–2013 гг. в группах младших школь-

ников в средней школе № 1411 (профильная языковая школа), в средней общеобразовательной школе № 1051 им. Г.В. Кисунько, а также в центре образования № 1311 «Тхия» (школа с этническим компонентом). Выборка составила 407 человек: 215 девочек и 182 мальчиков в возрасте 8–10 лет.

Анкетирование и беседа, проведенные в группах детей, помогли выявить пять классов источников информации, которые оказываются значимыми для развития нравственных представлений младшего школьника. Для определений и примеров большая часть всей выборки детей (41,08 %) использовала сферу отношений в малой социальной группе сверстников, на втором месте по частоте примеров оказалась сфера отношений внутри своей семьи (32,44 %). Также значимы взаимоотношения с учителем (16,58 %), были упомянуты и взаимодействия с незнакомыми людьми, прохожими и т.д. (например, помочь пожилому человеку на улице) – 6,51 %. Примеры из детской литературы и кино привели 4,51 % детей. В целом, выявленные тенденции оказались общими для всей выборки детей за исключением некоторых моментов: отвечая, учащиеся ЦО с этническим компонентом в наибольшей степени обращались к опыту взаимодействия со своей семьей (44,00 %), чем учащиеся обычной и профильной школ (29,12 %). В то же время фактор взаимодействия с незнакомыми людьми оказался более значимым в формировании представлений о нравственных категориях в выборке учащихся общеобразовательной школы (8,30 %), чем среди детей профильной школы (6,41) и школы с этническим компонентом (5,81 %).

Также одним из этапов исследования было изучение гибкости и консервативности моральных суждений младших школьников. Составленная нами на основе разработок Л.Кольберга и М.Селимана методика включала в себя описания восьми ситуаций, в которых главный герой (или героиня) при смягчающих обстоятельствах нарушает моральные нормы, вступая в определенный конфликт с окружающими. Детям предлагалось обоснованно оправдать или осудить героев.

Наибольшую гибкость суждений учащиеся общеобразовательной школы (75,40 % гибких моральных суждений) и профильной ОУ (71,00 %) продемонстрировали в ситуации оправдания раскаявшегося преступника, в то время как учащиеся еврейской школы наиболее гибко оценили ситуацию нарушения школьного запрета в интересах семьи (герой пропускает уроки, чтобы посетить больного родственника; 73,90 %). Наименее гибко дети всей выборки оценили ситуацию с обвинением отрицательного персонажа – нераскаявшегося вора (всего 6,50 % детей из обычной школы, 6,32 % – из профильной и 7,80 % из школы с этническим компонентом). В остальных случаях дети демонстрировали большую или меньшую степень гибкости моральных суждений в зависимости также и от гендерной принадлежности.

Качественный анализ структуры моральных суждений ребенка в различных образовательных условиях не только способствует современно-

му осмыслению тезисов универсальности морального развития когнитивного подхода, но и обогащает систему научного знания об особенностях морально-нравственного развития ребёнка и о закономерностях перехода на конвенциональный и постконвенциональный уровни, в основе которого лежит развитие сочувствия, сопереживания и гибкости моральных суждений ребёнка.

*Литература*

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности. Серия Стандарты второго поколения. М., 2009
2. Flavell J.H., Miller P.H. Cognitive Development. N. J., 2002.

**Представление обучающихся средних и старших классов о ситуациях социального взаимодействия с нравственным выбором**

**Фёдоров В.В.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
val.vl.fed@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Данные тезисы сформулированы на основе продолжения исследования, отражённого в докладе «Представление учителей о ситуациях социального взаимодействия с нравственным выбором обучающихся подросткового возраста» на конференции Молодые учёные нашей новой школе, проводившейся в московском городском психолого-педагогическом университете в апреле 2013 года. В отличие от предыдущего исследования, предметом является представление не педагогов, а обучающихся о ситуациях социального взаимодействия с нравственным выбором, связанных с учебной и не только деятельностью обучающихся средних и старших классов.

Напомним, что под ситуацией социального взаимодействия с нравственным выбором мы понимаем такую ситуацию, в которой индивидум может совершить ожидаемый обществом выбор, продемонстрировав нравственное поведение. При этом можно отметить, что правила поведения в ситуациях с нравственным выбором имеют общечеловеческий характер, не имеют конкретно-исторический характер, не зависят от идеологии общества, вариативны в малой степени, выражают интересы выживания всего человечества [1].

Для того чтобы понять в каких ситуациях обучающиеся могут потенциально совершать нравственные поступки мы использовали метод письменного опроса и разработанную нами анкету, где обучающихся 5-11 классов просили выступить в роли респондентов и привести ситуации, в которых их сверстники среднего и старшего звена школы демонстрируют безнрав-

ственное поведение, с указанием самого поведения. Всего в исследовании приняли участие 277 обучающихся двух школ города Москвы.

Анализ анкет позволил выявить ряд ситуаций социального взаимодействия с нравственным выбором и сгруппировать их по принципу обобщения. Получилось более 40 различных групп ситуаций, которые обучающиеся относят к безнравственным. С помощью частотного анализа мы обнаружили самые часто встречающиеся группы ситуаций в ответах обучающихся на вопросы анкеты:

- моральный вред другому человеку (хамство, грубость, оскорбления);
- несоблюдение установленных правил (в школе и на улице);
- нецензурные высказывания в речи;
- причинение вреда своему и чужому здоровью;
- причинение материального вреда;
- физический вред другому человеку;
- демонстрация плохого примера окружающим (в частности младшим);
- пренебрежение к другим людям;
- безучастие в помощи другим людям;
- создание беспорядка и грязи (в школе, на улице);
- неуважение к другим людям;
- отказ в помощи другим людям;
- игнорирование призыва к культурному поведению;
- воровство;
- ложь (обман);
- грабёж;
- решение конфликтов силой;
- и др.

Проведённый анализ позволил нам сделать следующие выводы: 1) в представлении обучающихся школ имеют место ситуации социального взаимодействия с нравственным выбором, связанные как с процессом обучения, так и не связанные с ним. 2) Приведённые в анкетах ситуации у различных обучающихся повторяются по смыслу, что позволяет их объединить в группы, присвоив название категории. 3) Частота встречаемости конкретных категорий с безнравственными ситуациями отличается в различных возрастных группах обучающихся.

Опираясь на полученные выводы, становится возможной оценка значимости конкретных ситуаций для обучающихся разных возрастов и планирование мероприятий по формированию нравственного отношения и поведения в них.

#### *Литература*

1. Бондырева С.К. Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М. – Воронеж, 2008.



## **Особенности социальной компетентности подростков с компенсацией задержанного психического развития (когнитивно-репрезентационный компонент)**

**Филипиди Т.И.**

*Кубанский государственный университет*

*lugua@mail.ru*

*(Краснодар, Россия)*

В последние десятилетия в России неуклонно увеличивается количество детей, страдающих различного рода задержками психического развития (ЗПР). Значительная часть из них после получения соответствующей коррекционной помощи продолжает обучение в общеобразовательной школе, более или менее успешно интегрируясь в учебную деятельность и образовательное пространство. Тем не менее, сам факт пережитой (а зачастую и не вполне преодоленной) затрудненности психического развития не может не оказывать влияния на качественный уровень и структурную организацию механизмов психологической регуляции социального поведения и межличностного общения на последующих этапах жизненного пути.

Предметом нашего исследования выступает когнитивно-репрезентационный компонент социальной компетентности названной категории подростков, представляющий собой способность развивающейся личности ориентироваться в явлениях и процессах социальной действительности [2]. В качестве аналитической модели выступало решение подростками проблемы предварительного профессионального самоопределения. Диагностировались особенности базисных компонентов личной профессиональной перспективы: знания о мире профессий; представления о смысле жизни; содержании профессиональных и жизненных целей, способах их координации; возможных трудностях и препятствиях на будущем профессиональном поприще, способах их преодоления; своих сильных и слабых сторонах, путях дальнейшего развития возможностей и преодоления недостатков [1].

Эмпирическую базу исследования составили учащиеся девятых классов общеобразовательных школ Краснодара и Анапы. Было опрошено 78 школьников, у которых в детстве констатировалось наличие ЗПР и 146 школьников, психическое развитие которых протекало в соответствии с возрастнo-нормативной траекторией. Для удобства изложения сопоставляемые категории подростков будут обозначаться, соответственно, как «особые (особенные)» и «обычные (нормативные)».

Обнаружилась меньшая озабоченность «особых» подростков этическими аспектами будущей трудовой деятельности. Складывающиеся у них представления об этических стандартах профессионального поведения отличаются большей «размытостью», что обуславливает и более «спокойное» отношение к вовлечению в разнообразные нравственно-ущербные сценарии социально-трудовой активности.



Профессионально-образовательная мотивация «особенных» подростков имеет явно выраженную инструментально-прагматическую направленность: получение профессионального образования (в том числе и высшего) рассматривается как средство доступа к «хорошей работе» в дальнейшем, но не как самостоятельная ценность (в отличие от их «обычных» соучеников, для которых эти две категории мотивов имеют одинаковую личностную значимость).

В решении вопросов профессионального самоопределения подростки с компенсированной затрудненностью психического развития более «привязаны» к границам актуальной жизненной ситуации, хуже ориентируются в мире профессий, обнаруживают меньшую логичность и последовательность при проектировании путей реализации профессиональных планов и намерений, слабее рефлексировывают внутренние и внешние препятствия достижения профессиональных целей, а при столкновении с реальными и прожективными трудностями чаще занимают пассивно-выжидательную позицию и/или обращаются за помощью извне (преимущественно к родителям и близким родственникам).

В то же время, «особенные» подростки в большей мере, чем их «обычные» сверстники, допускают возможность неудачи в реализации основного профессионального намерения, в связи с чем чаще формируют резервные варианты профессионального пути. Более умеренный характер носят и профессиональные притязания. В отличие от своих «нормативных» сверстников, преимущественно ориентированных на получение высшего образования, «особенные» подростки рассматривают в качестве приемлемых вариантов получение среднего и начального профессионального образования.

В целом подростки с затрудненным психическим развитием склонны воспринимать ситуацию «профильного самоопределения» как менее проблемную, в отличие от своих «нормативных» сверстников. С одной стороны, это является функцией ограниченности когнитивных возможностей «особенных» оптантов (в частности, их меньшей чувствительности к противоречиям и «разрывам» линии профессиональной перспективы), а с другой, — их приверженности вполне адаптивным стратегиям ограничения уровня профессиональных притязаний и «задействования» ресурсов ближайшего социального окружения (родителей, родственников, знакомых).

Выявленные особенности когнитивно-репрезентационного компонента СКК подростков с компенсированной затрудненностью психического развития не только способствуют уточнению и детализации содержания деятельности по профессиональной ориентации данной категории оптантов в ситуации профильного самоопределения, но и позволяют решать более широкий круг вопросов, связанных с построением этими подростками «образа будущего» и жизненной перспективы в целом, их развитием в качестве компетентных субъектов социального поведения и межличностного общения.

*Литература*

1. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.–Воронеж, 1996.
2. *Semrud-Clikeman M.* Social Competence in Children. N.Y.: Springer Science, 2007.

**Проектная деятельность  
как фактор социализации учащихся**

***Шабалина Н.Н.***

*Гимназия № 1579*

*shabalina1579@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Образование, как показывает современная практика, является социальной технологией, определяющей прогресс общественного развития. Формированию творческой созидательной активности учащихся помогает метод проектов.

Проект – это особая философия образования, связанная с определением цели и деятельности. Это философия результатов и достижений, зависящая от результатов теоретической образованности, связанная с умением сочетать свои личные интересы с потребностями общества. Она принята школой сегодняшнего дня, потому что позволяет органично соединить ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации. Школа будущего – это школа проектов [1].

Цель проектной деятельности – привлечение учащихся к решению актуальных проблем, вовлечение их в социально-значимую творческую, исследовательскую и созидательную деятельность. Тематика реальной проектной деятельности обычно связана не только с вопросами воспитания и образования учащихся, но и направлена на решение конкретных практических задач. При выборе темы проекта обычно учитываются интересы и возможности учащихся, социальная значимость проекта, актуальность и практическая полезность будущей работы.

Роль учителя-руководителя проекта может меняться в зависимости от ситуации. Учитель становится не только организатором, но и консультантом, сотрудником, экспертом.

В проектах, направленных на решение конкретных прикладных проблем, теоретические разработки сочетаются с практическими рекомендациями, которые иногда удавалось реализовать непосредственно в гимназии совместно с родителями. Так, проект «Ионизация воздуха на рабочих и учебных местах» привела к размещению люстр Чижевского в компьютерных классах. Работа «Профилактика нарушения зрения» позволила всем желающим оценить остроту зрения до и после работы на компьютере и получить рекомендации по поддержанию здоровья глаз.

После проекта «Велосипед как вид транспорта для нас» на территории гимназии появилась велосипедная стоянка. Разработан проект велодорожек на прилегающей к гимназии территории.

Имеются проекты, изменяющие общественное мнение. В итоге выполнения проекта Влияние электромагнитного излучения на здоровье сократилось время пользования мобильными телефонами сотрудниками и учащимися гимназии. То есть учащиеся гимназии становятся социальной силой, которая способна изменять жизнь коллектива гимназии (учащихся, учителей, родителей), а иногда повлиять на развитие территорий муниципалитета, округа, города.

Особое значение имеют коллективные проекты, когда над темой работает команда. Группы организует преподаватель – руководитель проекта с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся. При этом от учащихся часто требуются навыки организации и координации работы над проектом всех членов команды. В процессе проектирования постоянно возникает необходимость консультаций учащихся с более опытными товарищами, в том числе со специалистами высших образовательных учреждений, местных органов власти, общественных организаций и т.д.

Проектная деятельность учит человека решать проблемы, связанные с выполнением определенной социальной роли, выбирать правильную линию поведения. Успешность группы определяется вкладом каждого участника, поэтому осознание ответственности за общий результат повышает мотивацию познавательной деятельности учащихся. Работа в группах учит продуктивному деловому общению, толерантному отношению к мнению других членов группы.

На всех этапах проектной деятельности в группах развиваются следующие компетенции учащихся: умение выделять социально-значимые проблемы и планировать индивидуальное участие в их решении; умение уважать точку зрения членов команды и умение сообща планировать и действовать в соответствии с планом, правильно распределив роли, (генератор идей, исполнитель, критик, эксперт и т.д.); выявлять причины неудач и вовремя их корректировать; готовить совместные презентации работ.

При выполнении проектных заданий развиваются общеучебные навыки. При выполнении многих работ учащимся приходится интегрировать информацию различных дисциплин, что повышает практическую ценность проектных работ, повышает качество образовательного процесса. В процессе проектной деятельности осваиваются навыки и умения анализировать (выделять критерии, сравнивать, классифицировать), рассматривать факты с разных точек зрения, устанавливать связи, обобщать, выдвигать гипотезы, прогнозировать, проверять предположения, доказывать, логически обосновывать истинность суждений и выводов.

Социологический опрос старшеклассников гимназии показал, что большинство из них считают необходимым для успешной работы над

проектами дополнительно получить знания формальной логики. Поэтому целесообразно поставить вопрос о целенаправленном и систематическом обучении учащихся основам методологии проектной деятельности, опираясь на знание и применение форм и законов логики. Организация такого обучения может проходить либо в рамках отдельного курса по выбору, либо в рамках факультатива.

В процессе работы над проектами мы столкнулись со следующими проблемами:

недостаточно учебно-методических пособий по проектной деятельности для старшеклассников, в том числе и нет рекомендаций по организации взаимодействия родителей, учащихся, педагогов в процессе работы над проектом;

нет чётких критериев качества проектной работы (пока главный показатель – успешность участия в конференциях и конкурсах разного уровня);

не всегда возможно реализовать проект из-за отсутствия ресурсного обеспечения.

Проектная деятельность помогает создать условия для самоопределения и самореализации личности, профессиональной ориентации учащихся и создает условия для эффективной социализации в дальнейшей жизни. Социально направленный проект развивает социальные компетенции ребёнка. В процессе работы над проектами развиваются коммуникативные и организационные навыки, закрепляются навыки командной работы.

Организуя в гимназии работу над проектом, мы включаем в совместную деятельность и родителей, что положительно сказывается на их взаимоотношениях с детьми.

*Литература*

1. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений, 3-е изд. М., 2006.

### **Влияние психомоторных и сенсорных процессов на психосоциальное развитие учащихся с особыми образовательными потребностями**

*Сырвачева Л.А., Гавриленко Н.А.*

*Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева  
SyrvachevaLA@yandex.ru  
(Красноярск, Россия)*

Одной из проблем обучения и развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями остаётся проблема оптимизации пси-

хокоррекционной помощи на начальном этапе школьного образования. Несформированность многих психических функций относительно возрастной нормы значительно затрудняет не только процесс обучения данной категории детей, но и их успешной социальной адаптации. Особенно сильно тормозится освоение учебной деятельности из-за отставания в развитии базовых сфер психики связанных с процессом непосредственного познания – сенсорной, моторной и речевой. Являясь важнейшим базовым механизмом формирования высших психических функций, психомоторные и сенсорные процессы играют огромную роль в развитии познавательных процессов, их изучение применительно к детям с умеренной умственной отсталостью имеет особое значение, ведь известно, что значительная часть учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида состоит из этих детей. По мнению Г.Н. Рахмаковой, Е.И. Скиотис, Р.Д. Триггер существенно сниженный уровень сенсорных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями приводит к тому, что такие дети сложно адаптируются в образовательном и жизненном пространствах, что негативно сказывается на их социализации.

Начало школьного обучения – важнейший период формирования жизненного ресурса этих детей, период становления социализации, освоения общественных отношений, обогащения мировосприятия. Оказание школьникам в этот период комплексной дифференцированной помощи направленной на преодоление трудностей овладения социальными и познавательными компетентностями в конечном итоге будет способствовать более успешной их адаптации и интеграции в общество [5].

Однако, несмотря на приоритетность и актуальность социальной поддержки детей, имеющих особые образовательные потребности, сложившаяся в России ситуация в сфере их социализации остаётся недостаточно разработанной. Как показывает анализ литературных источников, программ коррекционной направленности по работе с данной категорией детей недостаточно и в полной мере они не могут быть реализованы в работе с детьми, которые обучаются в системе специального образования, из-за многообразия их индивидуальных различий (даже детей одной возрастной группы) [3].

В связи с вышесказанным, нами проведено изучение особенностей психомоторных и сенсорных процессов учащихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью, разработана коррекционная программа, с учетом установленных закономерностей и изучены особенности психосоциального развития этих детей.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат VIII вида № 5. В эксперименте принимали участие дети младшего школьного возраста с диагнозом F71 – умеренная степень умственной отсталости (МКБ – 10) в количестве 10 человек. Исследование проводилось в период с октября 2010 года по январь 2013 года.

Специально сконструированный диагностический комплекс, включающий теоретические принципы и научное обоснование его моделирования, теоретическое обоснование программы, принципы ее построения, этапы проведенного исследования представлены в сборниках научных трудов [1, 2].

Сравнительный анализ особенностей психомоторных и сенсорных процессов детей младшего школьного возраста до и после проведения коррекционной работы по программе: «Формирование психомоторных и сенсорных процессов у учащихся с умеренной умственной отсталостью» показал, что: на 22,8 % снизилось количество учащихся с низкими показателями сформированности психомоторных и сенсорных процессов, на 18,6 % увеличилось количество учащихся, у которых частично сформированы данные процессы, 4,3 % учащихся показали достаточную степень сформированности психомоторных и сенсорных процессов.

Психосоциальное развитие нами изучалось в отношении четырех составляющих: общение со взрослыми, сверстниками, произвольность поведения и «Я-образ» ребенка [4]. Сравнительный анализ особенностей психосоциального развития учащихся до и после проведения коррекционной работы показал, что снизилось количество детей с низким уровнем психосоциального развития по всем изучаемым показателям, а именно: по сформированности навыков общения со взрослыми – на 6,5 %, общения со сверстниками на – 12,5 %, произвольности поведения – на 5 %, «Я-образа» – на 3 %.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что эффективная работа по формированию психомоторных и сенсорных процессов учащихся позитивно отражается на развитии их психосоциальной сферы. Проведенное нами исследование и полученные в ходе эксперимента результаты не претендуют на полноту разработки проблемы особенностей психомоторных и сенсорных процессов и их влияния на психосоциальное развитие учащихся младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью. Актуальным представляется подробное изучение полученных закономерностей и выявление взаимозависимостей изучаемых процессов.

#### *Литература*

1. Гавриленко Н.А., Сырвачева Л.А. Изучение и коррекция психомоторных и сенсорных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья // «Современное общество, образование и наука»: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 25 июня 2012 г.: в 3 частях. Часть 3. Тамбов, 2012. – С. 25–27.
2. Гавриленко Н.А., Сырвачева Л.А. Программа по развитию психомоторных и сенсорных процессов у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // «Наука и образование в жизни современного общества»: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 29 октября 2012 г.: в 12 частях. Часть 5. Тамбов, 2012. – С. 27–31.

3. *Семаго Н.Я. Семаго М.М.* Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 1999.
4. *Уфимцева, Л.П., Сырвачева, Л.А.* Диагностическая программа оценки психического развития детей дошкольного возраста / Л. П. Уфимцева, Л. А. Сырвачева // Электронный учебно-методический комплекс. Красноярск, 2009. – 32 с. (регистрационное свидетельство № 21381)
5. [www.edu54.ru](http://www.edu54.ru).

## **Социализация в культурно-образовательном пространстве школы**

**Щиголева Н.В.**

*Воронежский государственный педагогический университет  
Shchigoleva.n.v@mail.ru  
(Воронеж, Россия)*

Культурно-образовательное пространство сегодня не составляет цели, средства, содержания образования. Но оно в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Возведение личности на достойный духовно-нравственный уровень – главная проблема образования, которая актуализируется в связи с периодом нравственного, духовного падения, с эрозией нравственности в обществе. Задача педагога – наполнить культурно-образовательное пространство школы таким содержанием, которое помогло бы избежать детям духовного и нравственного оскудения. Пространство формирует личность не само по себе – возможности его воздействия обеспечиваются наличием в нем смысловых и ценностных конструктов, субъективно воспринимаемых личностью в качестве значимых. Идентификация человека с этими образами переводит их в интрапсихическую плоскость, где они превращаются в некие единицы духовного мира личности. Эти кирпичики духовности возникают в процессе активного взаимодействия человека со средой, в структуре которой он выбирает значимые для себя образы-референты. Духовный рост, образование человека возможны в том случае, если он готов отождествлять себя с конкретным человеком, который становится для ребенка образцом подражания: историческим деятелем, современником, и т.д. Идентификация обеспечивает духовный рост и самоосуществление человека: предстояние идеалу – есть условие отождествления с ним, уподобления, а в пределе – перевоплощение в него. Референтация культурно-образовательного пространства, строящаяся на основе учета закономерностей механизма идентификации, не предполагает насилия над личностью. Мир культуры есть источник, из которого ребенок черпает образцы или образы. Взрослея, ребенок открывает все новые и новые образы – идеальные формы. Вновь обнаруженные идеальные, культурные образы, действия других людей он сравнивает со своими действиями. Обнару-

женное расхождение и становится движущей силой развития, а среда – источник развития, поскольку в ней «живут» идеальные, высшие формы.

Человек комфортно чувствует себя, когда он находится в предметно-пространственной среде, обжитой и одухотворенной им. Человек легче обживает окружающую его природу, чем созданное им. Организуя предметно-пространственную среду школы – важную составляющую культурно-образовательного пространства, необходимо создавать условия взаимного приближения школы и природы как изначально комфортной среды. С другой стороны, следует помнить, что все находящееся в школе обживается, осваивается и становится частью духовного и одухотворенного пространства. Но освоение происходит не путем пассивной практики, а путем активного обживания, персонализации. Наиболее активно освоение происходит путем совместного - учениками и учителями - создания локальных комфортных пространств. И ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своем», обжитом пространстве школы, у них должен быть «свой уголок». В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать свою повинность. Предметно-пространственная среда школы характеризуется стилем. Он может быть «казенным», домашним, «строгим», «свободным». Оптимальным для предметно-пространственной среды школы является храмовый стиль, т.к. он способствует в максимальной степени внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен к его индивидуальности. Условием повышения эффективности социализации личности в культурно-образовательном пространстве школы является педагог.



### **III. Социализация личности в процессе обучения в высшей школе**

---

#### **Особенности формирования коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов в образовательной среде вуза**

**Белокопытова Н.В.**

*Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей  
nadyavrn@mail.ru  
(Воронеж, Россия)*

Одной из ключевых задач модернизации образования на современном этапе является подготовка в вузе квалифицированного, конкурентоспособного, компетентного специалиста. Востребован выпускник, свободно владеющий своей профессией, способный к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, ориентирующийся в смежных сферах деятельности, готовый к постоянному профессиональному росту, профессиональной и социальной мобильности [3, с.58].

Коммуникативная компетентность как профессионально необходимое качество социального педагога является основной составляющей его профессиональной компетентности. Коммуникация является основным видом деятельности социального педагога, выражающаяся в передаче исторического опыта, накопленного человечеством в области знаний, взаимоотношений людей, организации учебно-воспитательной деятельности, в воспитательном и развивающем воздействии на учащихся [2, с.24]. Однако далеко не все выпускники педагогических специальностей обладают необходимой коммуникативной компетентностью, и вследствие этого у них возникают значительные трудности во взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

Следует указать на наличие противоречия между необходимостью овладения коммуникативной компетентностью в осуществлении социально-педагогической деятельности и недостаточным уровнем её сформированности у выпускников – социальных педагогов. Данное противоречие подтверждает актуальность обращения к проблеме формирования коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов в образовательной среде вуза.

Под коммуникативной компетентностью мы будем понимать систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуации межличностного взаимодействия [1; 3]. Коммуникативная компетентность – одна из базовых составляющих профессиональной подготовленности социального педагога и сложное комплексное качество личности, подпадающее целенаправленному развитию и совершенствованию.

В нашем эмпирическом исследовании по изучению особенностей формирования коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов в образовательной среде вуза, проведенном на базе Воронежского государственного университета, принимали участие студенты – социальные педагоги II–IV курсов, общим объёмом выборки – 34 человека. Были использованы следующие методики: Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), предназначенная для изучения уровня коммуникативного контроля; Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (А.А. Леонтьева), предназначена для изучения «аудиторной атмосферы», активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а также некоторых проявлений стиля педагогической деятельности; Диагностика коммуникативной социальной компетентности, применялась для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

По результатам первой методики мы установили, что у студентов IV курса коммуникативный контроль достигает высокого уровня, у III курса – среднего, а у II – низкого. Результаты второй методики показали, что эффективность педагогических коммуникаций на всех курсах соответствует норме и является благоприятной для развития коммуникативной компетентности. В результате анализа третьей методики у студентов II курса была выявлена склонность к ассоциативному поведению, что может быть обусловлено некоторым пренебрежением к принятым общественным нормам, моральным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям. Результаты по III курсу показывают открытость, лёгкость, общительность. IV курс характеризуется реалистичностью, рациональностью, полагающийся на себя; контролирующий себя, умеющий подчинить себя правилам.

Таким образом, из всего выше сказанного видно, что именно в студенческие годы (от II к IV курсу) идёт формирование коммуникативной компетентности.

Эффективное формирование коммуникативной компетентности будущего социального педагога в ходе вузовского обучения мы видим в создании определенных педагогических условий, а именно: в обеспечении непрерывного и целостного коммуникативного обучения; в интегративности коммуникативной подготовки; в вариативности коммуникативной подготовки.

На первом этапе предполагается провести анализ учебных программ, проанализировать содержание учебников и учебных пособий, и с учетом проведенной диагностики разработать модель формирования коммуникативной компетентности.

На втором этапе исследования на основе модели предполагается разработать программно-методическое обеспечение её практической

реализации для формирования коммуникативной компетентности студентов, частью которой явилось бы уточнение оптимальных условий учебного процесса, способствующих формированию коммуникативной компетентности:

Учет междисциплинарных связей.

Включение в учебный план дисциплин спецкурсов, тренингов, интерактивных методов обучения, максимально способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов.

Участие в педагогическом эксперименте преподавателей, студентов.

Данная программа включает три взаимосвязанных направления: теоретическое, практическое, исследовательское. Теоретическое – предполагающее изучение студентами основ профессионально-педагогического общения, его структуры, функций, анализ наиболее распространенных трудностей общения с клиентом. Практическое – решение задач использования студентами умения и навыков межличностного общения в общественной жизни. Исследовательское – реализация в рамках научной работы студентов через их участие в конференциях и выполнение ими курсовых и дипломных работ.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности социального педагога будет эффективным, если коммуникативная подготовка будет осуществляться целостно и непрерывно, с учетом индивидуально-ориентированного подхода к каждому студенту.

#### *Литература*

1. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности. Автореф. дисс. ... д. психол. наук. М., 2003.
2. Основы социальной работы : учеб.пособие для вузов / Под ред. И.Ф. Басова : М., 2008.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

### **Интрасубъектные ресурсы устойчивости к выгоранию преподавателей в ситуации реформирования высшей школы**

**Водопьянова Н.Е., Назарян О.Н.**

*Санкт-Петербургский государственный университет  
vodop@mail.ru, lecehok@list.ru  
(Санкт-Петербург, Россия)*

Исследование профессионального выгорания преподавателей высшей школы представляется важным вследствие высокой социальной значимости профессии преподавателя, которая оказывает влияние на становление и развитие личности студентов. Особую актуальность данная проблема

приобретает в условиях реформирования высшей школы, которые вносят дополнительную напряженность в профессиональную деятельность.

Профессиональное выгорание мы рассматриваем как следствие снижения субъектной активности и инволюции профессионально – психологических ресурсов в процессе профессионализации субъекта труда.

С позиций субъектно-ресурсного подхода к противодействию профессиональному выгоранию могут быть выделены две группы субъектных ресурсов – интересосубъектные и интрасубъектные. К интрасубъектным ресурсам как проявлениям активности совладания с трудными ситуациями относятся оценивание трудных жизненных ситуаций (в том числе, профессиональных) как «вызов», высокий самоконтроль, позитивное самоотношение и установки на успешность – «само-эффективность» (уверенность в эффективности своих действий), самоуважение, жизнестойкость, оптимизм и др.

Целью нашего исследования являлось изучение влияния интрасубъектных факторов на выраженность профессионального выгорания преподавателей в условиях реформирования высшего образования в России.

В качестве основной гипотезы выдвинуто предположение о том, что существует положительные корреляции профессионального выгорания с возрастным износом (возрастными ресурсами), и отрицательные корреляции – с показателями ресурсов ценностно-смысловой сферы и позитивной установкой на само-эффективность.

В качестве интрасубъектных ресурсов были выделены три группы параметров:

- 1) показатели возраста, включающие календарный и биологический возраст, индексы самооценки здоровья и возрастного износа, психологический возраст;
- 2) показатели ресурсов ценностной сферы;
- 3) показатели субъективной оценки ситуации реформирования.

В результате проведенного эмпирического исследования обнаружено, что устойчивость к профессиональному выгоранию преподавателей связана с высокими показателями ресурсов ценностно-смысловой сферы и позитивной установкой на само-эффективность. Развитию профессионального выгорания способствует возрастной износ как показатель психосоматического старения субъекта жизнедеятельности.

Результаты исследования подтверждают наличие субъектно-личностных, профессионально-организационных рисков выгорания преподавателей в условиях реформирования высшей школы. В целях повышения устойчивости к профессиональному выгоранию рекомендуются мероприятия, повышающие организационное (внесубъектное), интра- и интересосубъектное ресурсообеспечение.

## **Характерологические предпосылки творческой эффективности**

*Ихсанова С.Р.*

*Самарское художественное училище им. Петрова-Водкина,  
(Самара, Россия)*

Специфика современной профессиональной среды ставит перед системой образования все более сложные задачи, требуя быстрого реагирования и разработки инновационных подходов к процессу подготовки специалистов. Кроме того, все более актуальной становится проблема эффективности в самом широком ее понимании. При этом такому ее направлению, как творческая эффективность, в отличие от эффективности в других видах профессиональной деятельности, уделено мало внимания.

Инновационные модели современного образования все чаще опираются на психологические подходы и индивидуально-личностные характеристики студентов. Поэтому мы поставили целью своего исследования выявить характерологические предпосылки творческой эффективности студентов художественных специальностей.

Исследование характерологических предпосылок творческой эффективности было проведено весной 2013 на базе ГБОУ СПО Самарского художественного училища имени К.С. Петрова-Водкина. В общей сложности в исследовании приняло участие 45 студентов, составивших выборку, репрезентативность которой определяется возрастом и спецификой образования испытуемых.

Инструментом измерения характерологических особенностей стал классический опросник Леонгарда-Шмишека, позволяющий выявить 10 показателей, описывающих особенности характера испытуемых [5].

Количественным показателем творческой эффективности стала экспертная оценка достижений учащихся по трем базовым дисциплинам – рисунку, живописи и композиции. Принятая в художественном училище модель коллективного оценивания по десятибалльной шкале всего массива работ каждого студента, выполненных в течение семестра, позволила получить надежный количественный критерий оценки творческой эффективности.

Математическим аппаратом исследования стал корреляционный анализ. Расчет корреляционных данных проводился с использованием непараметрического коэффициента корреляции Спирмена в компьютерной среде Statistica10.0

Полученные результаты не только подтвердили перспективность такого подхода, но также поставили ряд новых задач для дальнейших исследований в этом направлении. Приведем лишь некоторые из обнаруженных связей.

Высокий показатель корреляции выявлен между успешностью в области композиции и дистимностью как характерологической чертой. Мы связываем этот результат с тем, что к факторам эффективности дис-

тимного типа личности принято относить работу с информацией, на анализе и обработке которой и основаны задания по композиции для студентов художественных специальностей [3].

Наиболее интересным и важным результатом мы считаем выявленную в ходе исследования связь между возбудимостью как проявлением характера и успешностью во всех трех областях художественной деятельности студентов. Результат не так парадоксален, как видится на первый взгляд, если взять за основную характеристику не ослабленный контроль над эмоциональным состоянием, присущий возбудимому типу личности, а предшествующие этому низкие пороги эмоциональной чувствительности и повышенную реактивность нервной системы, реализующиеся в данном случае в творческой деятельности [1].

Таким образом, поставленная в начале исследования гипотеза об обусловленности творческой эффективности характерологическими особенностями личности подтвердилась, и это значит, что индивидуально-личностные предпосылки творческой успешности действительно существуют, и в частности к ним можно отнести особенности характера. Обнаружение таких закономерностей позволяет прогнозировать творческую успешность студентов на основе диагностики характера. Это позволит более точно выбирать для них специализацию и образовательную траекторию, повышая тем самым не только индивидуальную эффективность студента, но и общую эффективность учебного заведения.

#### *Литература*

1. Акцентуации характера: учебное пособие / Л.П. Паршукова, И.В. Выбойщик. – 2-е изд., испр. и доп. Челябинск, 2007.
2. Батаршев А.В. Диагностика черт личности и акцентуаций. Практическое руководство / А.В. Батаршев. М., 2006.
3. Голубева О.Л. Основы композиции: учебное пособие – 2-е изд. М., 2004.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. Ростов н/Д, 2000.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. Самара, 1998.
6. Шорохов Е.В. Основы композиции. М., 1986.

### **Актуализация этнокультурного Я студентов в рамках учебной деятельности**

**Кадацких И.Ю.**

*Воронежский экономико-правовой институт  
irena-kadackih@yande.ru  
(Старый Оскол, Россия)*

Ценностные ориентации современной молодежи образуют систему личностных смыслов в структуре этнического самосознания, влияют на особенности межэтнических взаимодействий молодежи.

Исходя из этого, возникает необходимость педагогического управления этнической социализацией подрастающего поколения, формирования этнического самосознания, причем не только на уровне этнокультурного МЫ, или представления об особенностях, традициях, культуре этноса, но и на уровне личностного, этнокультурного Я, или четкого, осознанного представления о себе как носителе этнокультурных традиций, особенностей и ценностей, а также индивидуальной ответственности за состояние и сохранение национальной культуры.

Этническое самосознание и личностное самосознание диалектически взаимосвязаны. Развиваясь в русле личностного самосознания, актуализируясь, этническое самосознание способствует росту последнего. Одним из условий формирования этнокультурного Я в структуре личностного самосознания студентов выступает уровень личностного развития.

Динамика личностного самосознания и актуализация этнокультурного Я может быть достигнута в условиях учебной деятельности в рамках обучающей программы «Этнический мир человека».

Эффективность обучающей программы обеспечивается:

- комплексным характером (сочетание лекционных и семинарско-практических занятий, а также тренингов как активных методов обучения);
- содержанием учебной деятельности, адекватной этнокультурному контексту (в рамках курса «Этнопсихология»);
- организацией познавательной деятельности студентов с учетом этапов и механизма формирования этнокультурного Я (построение содержания курса в соответствии с последовательностью формирования этнокультурных образов Они, Мы, Я и активизацией процессов сравнения, противопоставления и идентификации);
- применением и сочетанием таких интерактивных методов обучения как личностные и этнокультурные психологические тренинги.

Результатом проведенной экспериментальной работы на базе АНОО ВПО ВЭПИ ф-л г.Старый Оскол, заключающейся в реализации обучающей программы, стала актуализация этнокультурного Я студентов и, в целом, личностный рост. Признаками актуализации этнокультурного Я в структуре самосознания личности студенческой молодежи является усиление его положительной направленности, что проявляется в увеличении частоты появления этнонима, в уточнении автостереотипа (увеличении положительных и снижении доли противоречивых стереотипов). Студенты обнаружили высокую степень совпадений этнокультурных характеристик на уровне Мы-образа и Я-образа, а также усиление способности к их рефлексии.

Подтверждением личностного роста является снижение уровня ряда эго-защит, повышение уровня самоактуализации, усиление веры в людей, в свои силы и возможности, что является основой для искренних и гармоничных межличностных отношений.

Достигнутые изменения способствуют в целом выработке активной гражданской позиции, ответственности за состояние национальной культуры и осознанию своих возможностей в ее сохранении и развитии, а также формированию установки на эффективное межэтническое общение.

На основании проведенной работы и полученных результатов можно утверждать, что эффективная актуализация этнокультурного Я в структуре самосознания личности студентов возможна в учебной деятельности в рамках специально организованных условий. Полученные результаты открывают перспективу дальнейшего изучения феномена в направлении уточнения: возрастной динамики этнокультурного Я и влияния на этот процесс социальных условий; бессознательного механизма формирования этнокультурного Я; динамики этнического самосознания от уровня МЫ к уровню Я; многогранности и роли этнокультурного Я в личностном развитии.

### **Личностная идентичность студентов в условиях инновационной образовательной среды вуза**

*Каширина С.Д.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*swetlanka86@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Политические и социально-экономические изменения, наблюдаемые в России, делают актуальным изучение проблемы личностной идентичности. Данная проблема встает особенно остро в условиях профессионального развития личности, когда поиск собственного лица в профессии становится не только важным направлением личностного развития, но и существенным условием успешной подготовки специалиста.

В рамках анализа состояния высшей школы, проведенного Международной академией наук, были отмечены общие негативные тенденции высшего образования. К их числу относятся: количественный рост объемов подготовки, сопровождающийся снижением ее качества; изолированность учреждений высшего образования от научных организаций, затрудняющая включение студентов в проектную и исследовательскую деятельность; низкий уровень трудоустройства выпускников; недостаточные темпы развития системы профессиональной переподготовки и т.д.

Переход к информационному обществу формирует новое отношение к проблеме самореализации, образованию, выбору профессии, что требует инновационного подхода во всех сферах жизнедеятельности. В структуре качественной профессиональной подготовки особую роль начинает играть способность личности к постоянному самосовершенствованию, сохранению и развитию своего творческого потенциала. Наиболее эффективно эти качества формируются в условиях инновационной образовательной среды.



Инновационная образовательная среда ВУЗа отвечает за становление таких качеств личности студента, как интеллектуальная мобильность, готовность усваивать новую информацию, учиться и переучиваться, а также за степень образованности, за развитие рациональной сферы познания и эмоционального восприятия мира, уровень культуры и чувств.

Теоретической основой формирования и развития инновационной образовательной среды образовательного учреждения является совокупность следующих принципов:

- открытости прогрессивным теориям, концепциям и идеям;
- системности;
- опережающего развития растущих профессиональных, социальных и личностных потребностей;
- сотрудничества как внутри, так и вне учебного заведения;
- непрерывности образования;
- синтеза традиционного и новаторского [1; с. 61 – 63].

Итак, инновационная образовательная среда ВУЗа является важным психологическим условием не только приобретения личностью профессиональных знаний, умений и навыков, но и развития стремления к самосовершенствованию и самореализации. Изложенное выше свидетельствует о том, что инновационная образовательная среда является важнейшим дополнительным ресурсом развития личности и самореализации студента.

*Литература*

1. Алисов, Е.А. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова // Среднее профессиональное образование. – 2011.

## **Дискурс молодежи о наркоманах**

**Ковалев М.А., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
korolenko.maks@yandex.ru, dvorian@gmail.com, innabovina@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Структура больных наркоманией, зарегистрированных на 2011г., имеет такую конфигурацию: 1) больные, имеющие опииную зависимость (85,6 %); 2) больные с каннабиоидной зависимостью (6,8 %); 3) больные, употребляющие иные наркотические вещества, а также их сочетания (6,2 %) [1], [2]. Самое тревожное заключается в том, что даже эти показатели далеки от реальности [1]. Необходимость дальнейшей разработки и реализации мер по борьбе с наркоманией очевидна. Профилактические меры не всегда оказываются эффективными, ибо не принимаются во внимание *наивные теории*, вырабатываемые людьми, на которых ориентированы превентивные сообщения [5].

Присутствие в ближайшем окружении потребителей наркотиков делает практику потребления психоактивных веществ (ПАВ) менее опасной и рискованной в глазах тех, кто не употребляет их [5]. Наличие друзей – потребителей наркотиков оказывается фактором, предсказывающим процесс «нормализации» употребления наркотиков в разумных количествах [5].

Важно проследить то, как присутствие в ближнем окружении людей, употребляющих ПАВ, модифицирует *наивные теории* относительно наркотиков и наркоманов, вырабатываемые теми, кто их не употребляет. Эти теории вырабатываются в коммуникациях с ближайшим окружением.

В центре нашего внимания оказывается изучение *наивных теории* в рамках теории СП. *Цель исследования* – анализ социальных представлений (СП) о наркоманах в различных группах молодежи.

Из подходов к анализу СП, разрабатываемых в рамках теории СП, предпочтение было отдано подходу, разработанному В. Дуазом с коллегами [3,4], в рамках которого предлагается трехэтапная модель изучения СП: 1) изучение организации поля СП, 2) выявление организующих принципов, которые надстраиваются над различиями между индивидами, 3) анализ якорения в соответствующих символических системах значений [4].

В настоящей работе излагаются результаты первого этапа: речь пойдет о выявлении «карты» общих точек зрения, на которые опираются участники обсуждения проблемы потребителей наркотиков.

*Выборку* составили представители студенческой и работающей молодежи. Разделение на подгруппы было необходимо только на последующих этапах исследования, на первом – нам требовалось выявить карту общих точек зрения, игнорируя при этом групповую принадлежность индивидов. На первом этапе в исследовании приняли участие 205 человек (130 мужчин и 75 женщин), от 16 до 35 лет ( $M=23,95$ ,  $SD=4,59$ ).

*Предметом* исследования явились особенности дискурса о наркоманах в различных группах молодежи.

Исходным было *предположение* о том, что карта общих точек зрения будет образована понятиями с негативной валентностью во всех контекстах публичной и частной сфер.

Основным *методом* исследования было анкетирование. Ключевым инструментом являлась методика свободных ассоциаций.

В соответствии с картой общих точек зрения, разделяемых в молодежном дискурсе, наркоман видится так: больной человек, болезнь поражает его на физическом (худоба, исколотые вены, синяки, красные глаза) и социальном (отбросы общества, изгой, вызывающие отвращение, опасные) уровнях. Хотя респонденты и говорят о жалости и сочувствии по отношению к наркоманам, но эти реакции соседствуют с крайне негативным отношением, позволяющим дистанцироваться от наркоманов (отвращение, аморальность, деградация необходимость изолировать их от обще-

ства, ибо он представляет угрозу для него и пр.) Ему приписывается скорее *проблемное* употребление наркотиков, нежели *рекреационное*. Исходное предположение получило эмпирическую поддержку.

*Литература*

1. *Киржанова В.В.* Медико-социальные последствия инъекционного употребления наркотиков в России (методы оценки и предупреждения). Автореф. дисс... д. мед. наук. Москва, 2009
2. Основные показатели деятельности наркологической службы в Российской Федерации в 2010–2011 гг. Статистический сборник. М., 2012.
3. *Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F.* Représentations sociales et analyses de données. Grenoble, 1992.
4. *Doise W., Spini D., Clémence A.* Humain rights studies as social representations in a cross-cultural context// European journal of social psychology, 1999, vol.29.
5. *Galand C., Salès-Wuillemin E.* La représentation des drogues chez les étudiants en psychologie: effets des pratiques de consommation et influence de l'entourage// Cahiers internationaux de psychologie sociale, 2009, vol. 84.

## **Социальные представления о наркотиках среди молодежи**

*Конкин В.Ю.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*vladis.konkin@ya.ru*

*(Москва, Россия)*

В связи с широким распространением новых синтетических наркотиков среди старшеклассников и студентов особую актуальность приобретает разработка комплексного подхода к сбору, анализу данных и оценке ситуации, связанной с употреблением психоактивных веществ (ПАВ). По эпидемиологическим оценкам уровень распространения ПАВ может быть в 4–5 раз выше официального. Это свидетельствует о дефиците адекватных социально-психологических методик для мониторинга наркопотребления и необходимости разработки новых предупредительных мер. Рост потребителей ПАВ локализуется именно в молодежной среде. Хотя студенты высших учебных заведений являются не самой подверженной потреблению ПАВ категорией, это значимая группа для изучения и предупреждения молодежного наркотизма, ибо основная часть выпускников школ в настоящее время становятся студентами. Из числа современного студенчества созревает истеблишмент российского общества. От состояния психического здоровья сегодняшних студентов во многом зависит благополучие российского общества в ближайшем будущем. Склонность к употреблению наркотических препаратов развивается до поступления в вуз. Задачей видится фиксация изменений представлений о наркотиках в различных группах молодежи с

последующим определением возможности нейтрализации наркопотребления в молодежной среде средствами образовательного воздействия.

Продуктивной теорией, которая позволила бы не только учесть сложность этого объекта, но и ответить на ряд вопросов, касающихся этой социальной практики, при разработке профилактических мер, является теория социальных представлений [2]. В рамках теории попытаемся ответить на вопрос, как представления о наркотиках связаны с другими представлениями о близких объектах. И как сами люди, которые прибегают к таким действиям, как употребление наркотиков, объясняют себе свое поведение, как опасность их поведения и вред, наносимый их здоровью, трансформируются в их картине мира, чтобы позволить им сохранять избранную стратегию поведения без изменений. Это является одним из ключевых вопросов, на который следует ответить, если формулировать рекомендации для концепции профилактических и превентивных мер. Можно сказать, что речь идет об изучении функционирования обыденного мышления, на которое индивиды опираются в своей повседневной жизни. Само употребление наркотиков – это социальная практика, не существующая вне социокультурного контекста, в который равно включены как потребители наркотиков, так и те, кто их не потребляет [1]. Важно отметить, что наркотики являются одним из важных объектов теории социальных представлений.

Разработанная и эмпирически проверенная стратегия исследования может быть принята за основу для последующего изучения проблемы употребления наркотиков в подростковой среде.

*Литература*

1. *Dany L, Apostolidis T. L'étude des représentations sociales de la drogue et du cannabis: un enjeu pour la prévention// Santé publique. 2002. Vol.14. №4.*
2. *Moscovici S. The phenomenon of social representations// Social Representations: Explorations in Social Psychology / Ed. by G.Duveen. N.Y., 2000.*

### **Проблема развития творческих способностей в процессе образования**

*Красило Т.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
t-krassilo@rambler.ru  
(Москва, Россия)*

В статье ставится задача рассмотреть роль социального знания в развитии творческих способностей человека (проанализировать противоречие его влияния).

Творчество, по своему определению, имея направленность на продуцирование новых идей, представляет собой выход за рамки общепри-

нятого, привычного и нормативного. Поэтому практически все исследователи, обращающиеся к проблематике творческих способностей, признают, что социум, задавая определенные нормы, алгоритмы и стандарты поведения и мысли, преграждает тем самым путь для творческой активности человека [2; 5; 6].

Поэтому в качестве основного пути выхода из этой ситуации чаще всего предлагаются идеи освобождения внутренней творческой активности через снятие внешних социальных ограничений.

Идеи свободного образования вытекают из представления о самом процессе творчества как об особой внутренней энергии, никак не связанной с общим развитием психики. Такая изоляция творческого развития от других линий психического развития человека приводит к выводам о принципиально ином подходе к развитию креативности, в отличие от процесса формирования когнитивных навыков и знаний.

Однако мы считаем, что нет оснований рассматривать творчество как некую самостоятельную активность, существующую отдельно от других видов внутренней и внешней деятельности человека и потому имеющую уникальный путь своего развития.

Творческий процесс предполагает определенный уровень когнитивного развития, развития определенных интересов и мотивационной сферы, так как исключение из контекста творчества его направленности на решение каких-либо задач делает невозможным отличить творчество от, например, бреда, сна или просто ошибок в жизнедеятельности человека [1; 3; 4].

Проведенные нами ранее исследования показали связь уровня творческого потенциала человека с особенностями его отношения к искусству, продуктам творчества других людей, то есть творческий процесс связан с эмоциональным и эстетическим развитием человека [3; 4].

Другими словами, для рождения творческих идей требуется определенный уровень культурного развития, включающий в себя формирование интересов, потребностей и мотивов, развития воображения и позитивного отношения к окружающей действительности [1; 2; 3; 4]. Это является важным условием творческого процесса, которое, безусловно, базируется на культурном развитии и освоении социального опыта.

Таким образом, проблема развития творческих свойств личности заключается в том, что процесс освоения ребенком культурного опыта включает в себе одновременно и источник развития творческих способностей, и источник выстраивания барьеров творчества.

Но, по нашему мнению, не социальное знание само по себе становится сдерживающим творческую активность, а жесткая, однозначная и ригидная форма усвоения его. В самих законах, открытых в разных областях научного знания, нет запрета поиска альтернативных систем и объясняющих механизмов явлений окружающего мира. Не знания ме-

шают творческому процессу, а ошибочные знания, то есть несущие в себе ненужный дополнительный запрет отклонения от этих знаний. Поэтому возможность решения проблемы развития творческих способностей, как нам кажется, заключается в формировании особого отношения к тем знаниям, которые получает человек. Специфика такого отношения заключается в адекватной оценке степени «истинности» знания, то есть в понимании того, что любое знание – не абсолютно, что оно развивается и изменяется [2; 3; 4; 6]. Такое отношение снимает опасность возникновения барьеров при решении творческих задач.

При этом креативный человек не нарушает нормы – он просто иначе относится к культурному опыту более адекватно, более точно, чем другие.

В качестве ориентиров для организации образовательного процесса, способствующего творческому становлению человека, можно выделить следующие направления: предоставление знания в виде множественности различных позиций, проблематизация в образовательном процессе и адекватная с точки зрения решаемых задач оценка деятельности ребенка.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.
2. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии, 1997. №1.
3. *Красило Т.А.* Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности // Психологическая наука и образование. М., 2005. №3.
4. *Красило Т.А.* Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования // Психологическая наука и образование (Эл. журнал). М., 2013. №2.
5. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. Спб., 1997.
6. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М., 2002.

### **О проблемах социализации личности студентов с нарушениями физического здоровья**

***Кузнецова С. В.***

*Саратовский государственный технический университет  
имени Гагарина Ю.А.,  
S\_kuznetcova@inbox.ru  
(Саратов, Россия)*

Процесс социализации включает в себя всестороннее, гармоничное развитие личности студента, в том числе воспитание культуры здоровья, формирование навыков активно-положительного отношения к своему здоровью, потребности в здоровом образе жизни; особенного внимания

требует изучение в этом аспекте влияния на студентов образовательно-воспитательной среды вуза.

Особого внимания, на наш взгляд, требуют студенты, имеющие стойкие отклонения в здоровье, работа с которыми требует специфических подходов. Анализ научной литературы выявил, что, говоря о здоровье студенческой молодёжи, предполагается, что студенты образуют достаточно однородную массу, условно называемые здоровые. Либо исследуется категория инвалиды, студенты с ограниченными возможностями.

Между тем, значительную долю студенчества составляют молодые люди, не входящие в категорию инвалиды, но, тем не менее, имеющие серьёзные заболевания, часто хронические, которые препятствуют их вовлечению в спортивно-оздоровительные мероприятия, осуществляемые вузом с целью создания среды, способствующей формированию культуры здоровья, в конечном счёте, призванной улучшить здоровье выпускаемых специалистов. Студенты, имеющие стойкие отклонения в здоровье, нуждаются в специфических формах работы, так как, не имея возможности участвовать в традиционных формах работы по физическому воспитанию (занятиях в спортивных секциях, соревнованиях, мероприятиях спортивно-массовой работы) лишены даже минимальной физической нагрузки, будучи освобожденными от учебных занятий физической культурой по медицинским показаниям.

В целях решения данной проблемы в СГТУ для студентов были образованы группы ЛФК (лечебной физкультуры), занятия в которых проводят, наряду со специалистами – преподавателями физкультуры, имеющими соответствующую квалификацию, врач и психолог. Занятия данной группы включают в себя, помимо специально организованных физических упражнений, теоретические и практические разделы авторского курса Психофизические основы здоровья, созданного в рамках курса Психология здоровья.

Занятия, проводимые психологом, включают в себя упражнения с элементами тренинга, тестирование и диагностику, индивидуальное консультирование. Теоретическая часть знакомит студентов с основами психологии здоровья, особенностями взаимовлияния физического, психического и социального здоровья, методами совладания со стрессовым воздействием, оценки и формирования копинг-ресурсов и копинг-стратегий, коррекции неадекватных стратегий совладания.

На практических занятиях используются упражнения с элементами тренинга и подвижные игры, способствующие выработке и развитию социальных умений: навыков взаимопонимания, сотрудничества, получения обратной связи, гибкого поведения; уверенности в себе.

Принципиальное значение придается выработке навыка рефлексии как важнейшего условия активизации резервов психики.

Для повышения эффективности разработки оздоровительных программ, используемых в группах ЛФК, проводятся практические исследе-



дования, результаты одного из которых представлены в данном докладе. В ходе исследования выявлено, что студенты с ослабленным здоровьем обладают определенными личностными особенностями, которые необходимо учитывать при разработке учебных курсов ЛФК.

Курс Психофизические основы здоровья позволяет студентам, не имеющим возможности посещать занятия физ. культурой и спортивные секции, не отказываться от физической нагрузки, радости движения, возможности почувствовать себя сильным, ловким, быстрым. Необходимость выработки осознанного и конструктивного отношения к своему здоровью, тем более, если оно нарушено, объясняет то внимание, которое оказывается в СГТУ имени Гагарина Ю.А. вопросам социализации студентов с отклонениями физического здоровья.

### **Факторы магической направленности сознания студентов**

*Куликов Л.В., Таканов А.А.*

*Санкт-Петербургский государственный университет,*

*Leon-piter@mail.ru*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

Целью эмпирического исследования было оценить выраженность магической направленности сознания студентов и выявить ее обусловленность особенностями личности. Исследование было проведено с участием 65 студентов психологического факультета университета в возрасте от 17 до 30 лет (средний возраст 20 лет), выборка состояла из 23 мужчин и 42 женщин.

Была разработана анкета магической направленности сознания. Были также использованы методики для выявления коммуникативных установок, локуса субъективного контроля, акцентуаций характера и личности: методика Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик, методика Дж. Роттера, методика Q-сортировка Б. Стефансона, методика диагностики акцентуаций Леонгарда-Шмишека в модификации Л.В. Куликова. Результаты анкетирования были одной из главных тем частично структурированного интервью.

Анкета магической направленности сознания включала 29 суждений. Степень своего согласия с каждым суждением респондент мог выразить, используя семибалльную шкалу. В ходе статистического анализа один пункт, имевший малую факторную общность, был отброшен. Остальные пункты распределились по двум факторам. Первый фактор был нами назван «Принятие сверхъестественного», (в него вошел 21 пункт). Пункты с наибольшим факторным весом (в скобках указан средний балл для всей выборки 65 человек) таковы. 1) Хотя наука и не может дать объяснений экстрасенсорным явлениям, они действительно существуют (4,86). 2) Некоторые люди не видят сверхъестественное там, где оно есть (4,58). 3) Вера в духов — продукт фантазии (3,86, пункт с отрицательной корре-



ляцией). Второй фактор был нами назван «Потребность в предсказаниях» (в него вошли 7 пунктов). Пункты с наибольшим факторным весом таковы. 1) Бывает, что я ищу значение снов в сонниках (3,45). 2) Иногда мне кажется, будто что-то из сна перешло в действительность (4,46). 3) Нередко я с вниманием читаю или слушаю астрологические прогнозы (3,66).

Приведенные количественные характеристики показывают, что довольно велика степень согласия с большинством суждений, описывающих различные стороны верований в магию, бытующих представлений о сверхъестественных явлениях. Кроме приведенных выше суждений весьма высокие баллы были обнаружены также и в других пунктах анкеты. «Я допускаю существование наряду с действительным миром другого мира, который мы не можем ощущать непосредственно» (средний балл 5,43). «С помощью объективных методов невозможно обнаружить присутствие духов» (4,69). «Некоторые люди имеют природное дарование предсказывать грядущие события» (4,58). «Колдовство — не выдумка или обман, а особая система знаний и умений» (4,26).

Вместе с тем, нет оснований говорить о том, что студентами принимается все непонятное и таинственное, любые предрассудки находят свое место в сознании и картине мира. Вера в приметы многими воспринимается как заблуждение, существование духов воспринимается как продукт фантазии. Немногие допускают возможность «сглаза» или «наведения порчи». С другой стороны, интервьюирование показало, что одной из причин отрицания этих феноменов нередко выступает боязнь «наведения порчи».

Магическая направленность сознания больше выражена у женщин, у лиц с эмотивной и циклотимной акцентуациями. Гипертимная акцентуация теснее связана с фактором «Принятие сверхъестественного». Тревожная, педантичная, возбудимая акцентуация теснее связана с фактором «Потребность в предсказаниях». Магическая направленность сознания больше выражена у лиц с ответственно-великодушным стилем межличностных отношений, пониженной склонностью проявлять лидерские качества. Им свойственна тенденция к общительности, но без стремления активно участвовать в жизни группы. Магическая направленность сознания слабее выражена у лиц с недоверчиво-скептическим стилем отношения к окружающим, с повышенной общей интернальностью и интернальностью в области неудач.

Можно было бы ожидать, что студенты-психологи, обладая знаниями о природе общественного и индивидуального сознания, психологических защитных механизмов, процессов адаптации, построения картины мира личности, проявят достаточно критическое восприятие и оценивание сверхъестественных явлений, представлений о них, как компоненте массового сознания. Однако этого не было обнаружено. Качественный и количественный анализ представил весьма противоречивую картину отношения к сверхъестественным явлениям, роли представ-

лений и верований в сверхъестественное, открыл заметное влияние на восприятие действительности, мировоззрение, поведение.

Магическое восприятие реальности подкрепляется желанием построить целостную, непротиворечивую картину мира посредством ее упрощения нежеланием адекватно воспринимать все многообразие природной и социальной среды, нежеланием существования в ситуации неопределенности, избеганием напряжения, вызываемого неизбежностью этой стороны мира.

### **О социально-психологическом аспекте одаренности развивающейся личности в группе**

*Курсов С.О.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*subj.subj@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Изучение проблематики одаренности различными отраслями психологической науки акцентирует внимание на проблемах соотношения интеллекта и креативности, выявления и развития способностей, диссинхронии развития одаренных детей и т.д. Преобладающая часть исследуемых вопросов лежит в предметно-проблемных полях психологии развития, возрастной, дифференциальной и педагогической психологии. Таким образом, основное внимание уделяется поиску одаренных детей, а также поддержанию и развитию их интеллектуального и творческого потенциала. В то же время изучение собственно личности одаренного и характера его взаимоотношений в контактных группах не находится в фокусе исследовательского интереса. При этом если детский, подростковый и ранний юношеский возрастные периоды частично охватываются социально-психологическими исследованиями феномена одаренности, то дальнейшие этапы развития одаренной личности практически не подвергаются целенаправленным эмпирическим исследованиям. Такому состоянию дел способствует то, что когнитивные способности особо быстрым темпом развиваются преимущественно в раннем, дошкольном и школьном детстве.

Следует отметить, что, хотя социально-психологических исследований одаренности явно недостаточно, все же говорить об их полном отсутствии было бы попросту неверным. В качестве примеров собственно социально-психологических разработок приведем хотя бы два исследования в качестве аргументов в пользу только что высказанного утверждения. Так, М. Воллах и Н. Коган, еще в 1965 году, проверяя свои представления о связи уровня креативности и характера соци-

альной приспособляемости у детей – младших подростков, показали, что от соотношения уровней интеллекта и креативности зависят способы адаптации и решения жизненных проблем. Именно в социально-психологическом плане представляет интерес работа А.Н. Воронина, обратившегося к изучению интеллекта и креативности в совместной деятельности и обоснованно утверждающего, что «в отличие от мышления ...интеллект проявляется исключительно в ходе социального взаимодействия и определяет, в первую очередь, различия между людьми в способности решать задачи, проблемы, вскрывать сущностные характеристики и т.д.» [1, с.26].

Развитие личности не сводится к развитию психики, но в существенной степени им определяется. А.В. Петровский рассматривал процесс развития личности как в определяющей мере детерминированный «деятельностно-опосредованным типом взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом)» [2, с.20]. Таким образом, нам представляется наиболее правомерным и целесообразным рассматривать проблемы одаренности в контексте последовательно сменяющихся референтных ин групп и референтных лиц. Как уже указывалось выше, подавляющее большинство психологических исследований одаренности осуществляется на детском и подростковом контингентах.

При первом взгляде на сложившуюся ситуацию возникает ощущение того, что после окончания школьного обучения проблематика одаренности теряет свою содержательную актуальность. Во всяком случае она практически исчезает из поля зрения различных психологических отраслей. Тем не менее, после школьного класса его логически сменяет студенческая учебная группа, которая так же обладает свойством референтности. В связи с этим было бы явно ошибочным упускать из вида такой эвристичный для исследования феномена одаренности контингент, как современные российские студенты. В социально-психологическом плане подобный вывод выглядит несомненно обоснованным, во-первых, поскольку высокий уровень социальной активности студентов не требует специальных доказательств, а во-вторых, потому что именно на данном возрастном этапе еще до конца не реализованная одаренность и начинает перерождаться в профессиональную талантливость.

#### *Литература*

1. *Воронин А.Н.* Интеллект и креативность в совместной деятельности: Автореф. дисс. д-ра психол. Наук. М., 2004.
2. *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4.

## Карьерное развитие и карьерная мотивация в университетском образовании<sup>1</sup>

*Левтерова Д., Милева Н.  
Пловдивский университет  
им. Паисия Хилендарского  
(Пловдив, Болгария)*

Состояние рынка труда в сегодняшних условиях ставит новые требования как к университетскому образованию, так и к самим студентам. Получение одной профессиональной квалификации уже недостаточно для обеспечения рабочей позиции. Создание карьерного центра при Пловдивском университете является облегчающим шагом для принятия более эффективных решений в отношении личностного и карьерного развития. Университетский карьерный центр предлагает разные опции для обучения и приобретения новых умений. Студентам предлагаются нижеследующие не обязательные услуги:

- обучение на темы: как явиться на интервью, как писать мотивационные письма и автобиографию,
- стажировка и дополнительное практическое обучение, как касающиеся получения будущей профессиональной квалификации, так и для приобретения новых компетенций;
- тесты на профессиональную ориентацию и подбор персонала для определенных рабочих позиций;
- рабочие позиции, которые подходят для студентов и не мешают учебным занятиям, а так же рабочие позиции после окончания образования;
- карьерные услуги и советы.

В своем карьерном развитии студенты должны знать, что существует разница между профессией, должностью и карьерой. Университетское образование предоставляет знания и умения для определенной профессии, но должность и карьера зависят от того, каким образом студент после окончания своего образования применит в реальных профессиональных условиях приобретенные компетенции и как будет развивать и совершенствовать их в процессе своего профессионального развития. Карьерное развитие зависит от личностных качеств, социальной компетентности и профессиональной подготовки и влияет категорично от карьерной мотивацией.

Карьерная мотивация – это многомерный конструкт, включающий основные компоненты: *карьерная устойчивость, карьерное прозрение (инсайт), карьерная идентичность* [1, с. 620 – 630]. Каждый компонент содержит дополнительные элементы такие, как возраст, пол, доходы, организационная ангажированность, период мандата управления.

<sup>1</sup> Финансирование данной статьи осуществляется по проекту ИД13ПФ004 «Благополучие и психическое здоровье в карьерного развития», фонд Научные исследования при ПУ им. Паисия Хилендарского.

Карьерная мотивация не подвластна конвенциональному и популярному дифференцированию внешней и внутренней мотивации, и антагонизма между нет. Человек может показать высокую внутреннюю мотивацию в определенной социальной (карьерной) ситуации, а в другой – низкую внешнюю мотивацию.

В процессе работы университетского карьерного центра акцент ставится на следующих компонентах:

- факторы при выборе карьеры;
- самооффективность, или уверенность в собственных способностях для выполнения определенной цели или выполнения определенной задачи. Студенты, которые имеют низкую собственную эффективность, не могут прилагать достаточно усилий в отличие от студентов с академической эффективностью. Мотивация к учебе, фокусировки на академических достижениях и собственной эффективности является самым важным для карьерной подготовки;
- удовлетворение от работы. Люди, которым нравится их работа, готовы провести больше времени на своем рабочем месте, узнавать больше и ассоциировать себя с людьми, которым тоже нравится их работа;
- образование, зарплата, субъективно воспринимаемый карьерный успех и прогноз успеха, удовлетворение руководством, персональные и рабочие факторы, стратегии управления карьерой. Карьерный успех представляет интерес как для физических лиц, так и для самих организаций;
- самопознание персональных характеристик и компетенций, повышение карьерной мотивации посредством формирования компетенций для карьерной устойчивости, карьерного инсайта и карьерной идентичности;
- разные виды карьерного успеха, который можно дифференцировать на карьерную мобильность и субъективный карьерный успех;
- курьезность, которая может привлечь интерес, но не всегда в состоянии удерживать его. Курьезность и экстравагантность, или даже модность определенной профессии и/или карьеры могут быть связаны с исследованием возможных настоящих и перспективных профессиональных реалий, но не могут быть категорическим предиктором для карьерной мотивации и карьерного развития;
- отношения с работодателям. Люди имеют более высокий уровень карьерной мотивации, когда их менеджеры поддерживают их, контролируют хорошее исполнение профессиональных задач, предоставляют возможности поддержки, дополнительных квалификаций и развития профессиональных компетенций, помогают улаживать конфликты;
- консультирование и предоставления карьерных услуг. В карьерном консультировании комментируются ситуации, в которых авторефлексия «Я» ищет специальные эффекты как инновационную подготовленность после университетского образования, публичность и известность, обстоятельства состязательного режима с коллегами,

исключительные профессиональные достижения, прагматизирование профессиональные пространства и др. Мотивация человека является предиктором мотивации карьерного развития. В этом плане повышение мотивации к академическим достижениям помогает мотивации к более эффективной и успешной карьере.

Карьерное развитие и карьерная мотивация в университетском образовании предполагает эффективную реализацию выпускников на рынке труда, удовлетворенность профессиональной ангажированности и благополучие в ежедневном функционировании. Университетский карьерный центр является модератором будущей успешной карьеры студентов посредством проведения системных исследований психологических условий и факторов для эффективного личностно-профессионального развития, для повышения карьерной мотивации и карьерной подготовки.

*Литература*

1. London M. Toward a theory of career motivation. Academy of Management Review, 1983.

**Виктимное поведение как фактор, препятствующий социализации личности студентов-психологов**

*Макушина О.П.*

*Воронежский государственный университет  
helga00@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Социализация личности студента в ходе профессионального обучения в вузе имеет огромную значимость, так как именно в студенческом возрасте индивид имеет максимальные возможности для развития социальных свойств и качеств, а эффективное формирование профессиональных навыков невозможно без успешного накопления социального опыта. Особенно это касается профессиональной подготовки студентов-психологов, так как она в максимальной степени подразумевает не только овладение студентами необходимых знаний и умений, но и развитие их личностных особенностей. Деятельность психолога предъявляет особые требования к его личности, поэтому профессиональная подготовка психолога – это, прежде всего, активное содействие его личностному развитию и социально-психологической адаптации.

В этом отношении большую роль играет такой аспект развития личности студента, как формирование личностной автономии, уверенности в себе, ослабление пассивности, несамостоятельности, зависимости. Особое место в этой связи занимает преодоление виктимных тенденций в поведении. Виктимность, или жертвенность, проявляется в актив-

ном или пассивном провоцировании агрессии в свой адрес, неосознаваемом стремлении к получению вреда для своего физического или психического здоровья. Виктимное поведение является одним из вариантов аутодеструктивного поведения, которое приобрело в настоящее время широкие масштабы. Как отмечают Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, аутодеструктивное поведение – это «поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности». При этом они выделяют различные формы аутодеструктивного поведения – суицидальное поведение, зависимое поведение, фанатическое поведение, аутическое поведение, рискованное поведение (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.).

А.Г. Амбрумова, Е.Г. Трайнина, Н.А. Ратинова рассматривают подобные типы поведения через феномен агрессии и выделяют следующие типы аутоагрессивного поведения:

- суицидальное поведение: осознанные действия, направленные на добровольное лишение себя жизни;
- суицидальные эквиваленты и аутодеструктивное поведение: неосознанные действия (иногда преднамеренные поступки), целью которых не является добровольное лишение себя жизни, но ведущие к физическому (психическому) саморазрушению или к самоуничтожению;
- несуйцидальное аутоагрессивное поведение: различные формы умышленных самоповреждений (самоотравлений), целью которых не является добровольная смерть (или заведомо неопасные для жизни).

Данные тенденции, на первый взгляд, кажутся неестественными и парадоксальными. Между тем для ряда людей аутодеструкция выступает одним из простых и доступных способов снятия напряжения, избавления от чувства вины, самонаказания, ухода от серьезного решения проблемы через переключение внимания на физическую или душевную боль, которая инициируется собственным провокативным поведением.

Данная склонность усиливается у индивида в связи с поступлением в высшее учебное заведение. Изменившаяся социальная ситуация, необходимость освоения новых социальных ролей, построения новых межличностных отношений, формирование профессиональных представлений и ожиданий составляет основу серьезных переживаний и напряжений первокурсника. Тревога, опасения, страхи толкают личность на подчас очень кардинальные способы поведения, способствующие достижению состояния психологического комфорта. Адаптация к вузу требует от студента огромной мобилизации внутренних ресурсов, что часто приводит к необходимости дополнительной разрядки напряжения, которая нередко осуществляется в форме самодеструкции. В молодом возрасте индивид еще не приобрел должного социального и психологического опыта, поэтому подчас использует в ситуациях напряжения



наиболее прямые формы самонаказания, самобичевания, чем, собственно, и является виктимное поведение.

В нашем исследовании использовалась методика О.О. Андронниковой, предназначенная для определения предрасположенности личности к различным формам виктимного поведения: самоповреждающему, саморазрушительному, агрессивному, гиперсоциальному, некритичному, зависимому и беспомощному.

Результаты указывают на то, что психологи-первокурсники, в сравнении со студентами старших курсов, проявляют более высокие показатели по шкалам самоповреждения, некритичности и беспомощности, т.е. чувствуют себя жертвой, неспособной к глубокому анализу ситуаций, ощущают свою пассивность и зависимость. Естественно, это может подталкивать их к определенным саморазрушающим действиям. Подобное поведение препятствует адаптации и социализации студента, развитию профессионально значимых качеств, эффективному формированию психологических навыков.

### **Психосоциальная адаптация студентов в высших учебных заведениях**

*Мартинсоне К.*

*Riga Stradins University  
kristine.martinsones@rsu.lv  
(Рига, Латвия)*

Адаптация студентов к образовательной среде высшего учебного заведения является своеобразным вызовом, связанным с преодолением трудностей, в основе которых – недостаток знаний и опыта, особенности системы отношений и общения в конкретном вузе, постепенное освоение новых норм поведения, необходимость соотносить свои индивидуальные потребности с требованиями вуза и т.д. Результаты исследований свидетельствуют, что во многом успехи студентов зависят от их способности приспособиться к новой среде, адаптироваться к ней, наладить отношения с однокурсниками и академическим персоналом. В настоящее время в исследованиях констатируется тенденция: всё большему количеству студентов нужна помощь разного рода, например, советы, как планировать свою деятельность в вузе и за его пределами, как рационально использовать ресурсы времени, финансы и т.д.

Хотя адаптации студентов в последнее время посвящены многие исследования, проблематика адаптации в вузе значительно превышает круг исследованных вопросов. До сих пор исследования в большинстве случаев были посвящены адаптации студентов 1 курса бакалаврских программ, игнорируя специфику адаптации при обучении на выс-



ших ступенях (например, в магистратуре, хотя обучение в магистратуре отличается от обучения в бакалавриате, так как в магистратуре сравнительно больше времени уделяется самостоятельной работе и профессиональной практике). Одновременно необходимо считаться с занятостью студента на работе и в семье, другими обязанностями, которые непосредственно влияют на ресурсы магистрантов и на возможность уделить время образованию, интегрироваться в новый коллектив.

Своевременная оценка потенциальных проблем и потребностей студентов может обеспечить получение необходимой поддержки в учебном процессе – для повышения эффективного развития профессиональных навыков студентов, для успешной реализации программы и подготовки квалифицированных специалистов.

Опросник «Психосоциальная адаптация студентов» (Мартинсоне, Михайлов, Вацiete, 2010) составлен с целью подготовить многомерный инструмент для определения уровня психосоциальной адаптации к обучению в вузе. При разработке опросника с участием экспертов (5 интервью) изначально было сформулировано 74 утверждения. Оценка утверждений опросника производится по шкале Ликерта в 4-балльной системе. Путём факторного анализа при минимальном значении фактора 0,404 как действительные были выявлены 56 утверждений, которые делятся на 4 шкалы: *Личностная зрелость*; *Умение учиться*; *Поддержка окружения*; *Общая адаптация студентов*. В заключающей части опросника имеются вопросы для получения *демографических данных* респондентов.

В рамках исследования были опрошены 202 студента из 13 латвийских вузов (36 учебных программ) в возрасте от 20 до 52 лет. В основном участники исследования были в возрасте до 25 лет. Среди респондентов было 17 % мужчин и 83 % женщин. 24 % были студенты первого учебного года (первый курс), 29 % учатся второй год, 19 % – третий год, 14 % – четвертый год, 9 % – пятый год и 5 % – шестой год.

Конструктивная валидность опросника подтверждается проведенным факторным анализом. Проверка надежности опросника произведена при расчёте коэффициента Альфа Кронбаха, величина которого по шкалам варьируется от 0,75 до 0,89. Эмпирические распределения результатов соответствует нормальному распределению. В рамках исследования охарактеризованы уровни общих адаптивных способностей студентов (2 % из опрошенных студентов показали очень низкие, 11 % – низкие, 44 % – средние, 27 % – высокие и 14 % – очень высокие адаптивные способности).

Опираясь на полученные результаты, можно определить, кому из студентов / магистрантов необходимо оказать плановую и целенаправленную поддержку.

Разработка программ поддержки может способствовать быстрейшему и полноценному включению магистранта в учебный процесс, а также способствовать уменьшению отсева студентов.

## **Социально-психологическая компетентность как критерий оценки эффективности учебной деятельности студентов вузов**

Орлова А.А.

Московский городской психолого-педагогический университет

[byvaet-kusachey@yandex.ru](mailto:byvaet-kusachey@yandex.ru)

(Москва, Россия)

Актуальной в последнее время становится проблематика, связанная с изучением и оценкой эффективности обучения студентов вузов, особенно студентов старших курсов, завтрашних выпускников. Как раскрыть потенциал студенчества? Достаточно ли молодому специалисту быть компетентным в своей области, обладать набором определенных знаний, умений, навыков для того, чтобы построить эффективную карьеру, стать профессионалом? Э. Деси и Р. Райан (1991) писали, что если деятельность не вызывает внутренней мотивации, не позволяет реализовать себя, она не предоставит возможности человеку ощутить себя эффективным, насколько бы компетентным человек себя ни чувствовал. На наш взгляд, к изучению данной проблемы нельзя подходить однозначно, ограничиваясь лишь набором компетенций как мерилom успеха будущего специалиста. Помимо знаний в своей области специалист, по нашему предположению, должен обладать определенной степенью мотивации, заинтересованности в обучении, развитии. При этом мотивацию мы рассматриваем во взаимосвязи с временной перспективой. Поясним, почему. В исследованиях Л.А. Коростылевой (2005), было показано, что эффективность деятельности и сила мотива зависят от наличия перспективы и конкретной цели. Цель – осознанный, запланированный результат деятельности, объективный образ. Мотив в данном случае является причиной постановки цели. Чем больше мотивов обуславливают цель, тем сильнее побуждение к действиям. Осознание возможности достижения поставленной цели (представление о конечных результатах) создает перспективу, которая, в свою очередь, придает еще более сильный побудительный характер мотиву. Таким образом, имея представление о целях жизни индивида, можно определить особенности направленности личности, спрогнозировать поведение и стимулировать индивида. Согласно Ф. Зимбардо (2010), временная перспектива является фундаментальным фактором, который детерминирует взаимодействие человека с самим собой, с окружающими его людьми и миром в целом.

В нашем предыдущем исследовании (А.А. Орлова, 2012), в котором приняли участие 80 студентов-психологов, с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена были выявлены некоторые взаимосвязи между характеристиками коммуникативной компетентности и типами временной перспективы. Оказалось, что выраженные коммуникативные склонности студента обратно пропорционально связаны с уровнем его негативного прошлого ( $r = -0,390$ , при  $p < 0,01$ ). Позитивное восприятие своего будущего, характерно для студентов с высокими организаторскими склонностями ( $r = 0,239$ , при  $p < 0,05$ ).

Кроме того, была зафиксирована негативная связь между организаторскими склонностями и фаталистическим настоящим студента ( $r = -0,289$ , при  $p < 0,01$ ).

Интересно, что люди с низкими коммуникативными способностями чаще обращались при описании значимых событий жизни к событиям прошлого. Студентам-психологам с менее развитыми коммуникативными умениями, по данным исследования, свойственно фаталистическое настоящее, при локализации большинства жизненных целей и мотивов на событиях, которые происходят «в данный момент», также большое значение для них имеют события прошлого. Вместе с тем, актуальные и важные события для группы с высокими навыками общения были сконцентрированы в периоде ближайшего будущего или отдаленного будущего.

В результате проведенного исследования было обнаружено, что чем сильнее выражены коммуникативные качества, тем в большей степени у студентов-психологов проявляется баланс временных перспектив (умеренно высокие показатели гедонистического настоящего и позитивного прошлого и умеренно низкие показатели фаталистического настоящего и негативного прошлого). При этом у них сильнее развиты навыки организации и планирования времени, а цели их активности связаны с процессом общения. Таким образом, полученные результаты подтвердили смысловую взаимосвязь между компонентами коммуникативной перспективы и структурой и содержанием временной перспективы у студентов-психологов.

Социально-психологическая компетентность является одним из важнейших критериев профессионализации студентов-психологов. На основании полученных результатов и анализа литературных источников, мы пришли к выводу, что в качестве важных компонентов социально-психологической компетентности, которые могут быть одновременно использованы как критерии с целью выявления эффективности профессионального обучения студентов вузов, могут быть использованы следующие:

- коммуникативная компетентность как комплекс знаний, умений и навыков, необходимый инструментарий для будущего специалиста;
- система целей и мотивов личности;
- временная перспектива и управление временем.

Эти три компонента взаимосвязаны и представляют собой целостную систему: содержание временной перспективы существует в форме целей и мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности студентов, в то время как коммуникативная компетентность выполняет, прежде всего, инструментальную функцию, обеспечивая достижение целей и продуктивное существование в социальном времени. Мы полагаем, что эффективность профессионализации студентов-психологов связана с разными вариантами соотношения структуры временной перспективы,

ее содержания в форме целей и мотивов и уровня развития коммуникативной компетентности, т.е. с разными типами социально-психологической компетентности. Соответственно, для студентов, принадлежащих к разным типам данного вида компетентности, будут эффективны различные способы планирования и управления временем, различные особенности целеполагания и мотивирования, у них будут существовать отличия в выраженности тех или иных характеристик коммуникативной компетентности.

Для разработки типологии социально-психологической компетентности студентов на основании выделенных компонентов мы подобрали блок диагностических методов:

- блок методик для диагностики уровня социально-психологической компетентности: диагностика социального интеллекта (Гилфорда и Салливена); диагностика эмоционального интеллекта (Люсин); тест «Коммуникативная компетентность» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха);
- блок методик для диагностики системы целей и мотивов: методика ММИ (Нюттен); авторский опросник мотивации в общении;
- блок методик для диагностики временной перспективы: опросник временной перспективы ZPTI (Зимбардо); САТ (шкала временной компетентности) Э. Шостер.

интегративным подходом в применении фундаментальных положений психологии общения, теорий мотивации и концепции временной перспективы как важного социально-психологического феномена, к изучению оценки эффективной образовательной деятельности будущего специалиста-психолога в вузе.

Полученные данные могут быть полезны студентам-психологам при дальнейшем профессиональном самоопределении. Исследование направлено на реальные нужды и запросы высшего психологического образования, связанные с необходимостью управлять профессиональным становлением будущего психолога и прогнозировать его результаты. Планируется разработка адресно-ориентированных программ СПТ для повышения эффективности обучения через развитие социально-психологической компетентности студентов с учетом структурно-содержательных особенностей их временной перспективы и доминирующей мотивации.

*Литература*

1. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб, 2010.
2. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Москва, 2005
3. *Орлова А.А.* Взаимосвязь коммуникативных качеств с особенностями временной перспективы у студентов-психологов, Москва, 2012
4. *Deci E.L. and Ryan R. M.* A motivational approach to self: integration in personality. Lincoln and London, 1991.

## **Снижение страхов студентов в рамках социализации личности в образовательном процессе**

*Петрушина М.В.*

*Воронежский государственный университет*

*petrushina@pochta.ru*

*(Воронеж, Россия)*

Процесс социализации личности протекает на протяжении всей жизни. Его можно рассматривать как единство адаптации и активности личности: усвоение норм и ценностей социальной среды происходит во взаимозависимости и взаимосвязи с активностью индивида. Страхи могут мешать этому, ограничивая активность человека рамками избегания опасности. Реализовывая психологическую работу по снижению страхов у студентов, мы способствуем более успешной социализации личности учащихся в образовательном процессе. При преодолении страхов происходит развитие и самосовершенствование личности.

Рассмотрим некоторые аспекты снижения страхов студентов. Обратим внимание на младшие и старшие курсы обучения, поскольку именно они находятся на переходном этапе: одни адаптируются к новым условиям обучения, другие активно примеряют роль профессионала.

Для эффективного снижения страхов студентов необходимо опираться на знания актуальных страхов учащихся разных курсов обучения, особенностей их мотивации учения, некоторых личностных характеристик. Высокая сила мотивов деятельности в совокупности с недооценкой своих способностей способствует возникновению страхов.

В предварительной диагностике страхов мы выявили, что на младших курсах актуальными выступают страхи, связанные с учебной деятельностью, взаимоотношениями с родителями и преподавателями. Для их снижения студентам полезен опыт «проигрывания» ситуаций, в которых учащиеся испытывают страх, с последующим подробным анализом истинного содержания страха, то есть выявления негативных ожидаемых ими последствий. Это позволяет учащимся осознать, что они боятся не наказания родителей за низкую успеваемость, не критику преподавателя, а чего-то, что имеет отношение скорее к их личности, переживаниям. Студенты понимают, что занимая активную личностную позицию, они получают больше возможностей для продуктивного разрешения проблемных для них ситуаций. При этом некоторые аспекты личности выступают как факторы, способствующие снижению страхов. Для студентов 1 курса это коммуникативные способности и самооценка. Они играют большую роль, поскольку учащиеся оказываются в новой для них ситуации, с новыми людьми, в новых правилах. Им приходится часто вступать во взаимодействие впервые, демонстрируя свою лич-

ность, знания, умения, навыки, приобретенные ранее. Развитие коммуникативных навыков помогает легче и лучше это сделать. Кроме того, студенты оказываются в ситуации внешней и внутренней оценки. В силу того, что задачи для учащихся более сложные, чем были в школе, они часто сами недооценивают свои способности справиться. А высокая привлекательность и значимость обучения в совокупности с оценкой своих усилий как недостаточных предоставляет благодатную почву для развития страхов. Именно поэтому для студентов-первокурсников так важна положительная оценка их результатов и поддержка при возникновении трудностей со стороны преподавателей.

На старших курсах возрастает частота и интенсивность страхов профессиональной деятельности, страхов перед будущим и неизвестностью. Это закономерно, поскольку студенты готовятся к очередному переходному этапу в их жизни. Они нуждаются в поддержке хрупкой и недостаточно оформившейся профессиональной части личности. На старших курсах преобладают специальные дисциплины, на которых отрабатываются определенные навыки и умения. Для снижения страхов важно моделировать профессиональные ситуации, в которых студенты смогут себя проявить и положительно оценить свои способности как достаточные для выполнения задания. Рекомендуется предлагать задачи для решения как в микрогруппах, что снизит страх оценки, публичного выступления, так и персонально каждому студенту, так как это помогает лучше осознать и проявить свои знания, навыки, способности, профессионально важные качества. Студенты старших курсов схожи с первокурсниками с той разницей, что на первом курсе учащиеся сомневаются в своей успешности как студента, а на 4-5 курсах как профессионала. Поэтому и тем, и другим необходима атмосфера принятия и одобрения. Для старшекурсников также полезно проводить работу «по освоению» будущего: отрабатывать ситуации собеседования с обсуждением возможных трудностей и путей их преодоления, составлять резюме, построить свой жизненный путь на пять или десять лет вперед. Эти меры позволяют лучше понимать задачи будущего, свои возможности, желания, требования, что, несомненно, приносит ощущение управляемости в жизнь студентов, снижает страхи неизвестности и будущего.

Таким образом, в работе по снижению страхов студентов раскрываются такие способы социализации, как актуализация «Я», самореализация как проявление собственного «Я», превращение потенциальных возможностей в актуальные, уверенность в высказывании мнений, самостоятельность в решении проблем, интеграция, конструктивное взаимодействие.

## **Представления о профессиональном будущем у студентов-психологов с различным типом учебной мотивации и уровнем профессиональной направленности**

**Погодина А.В.**

*Московский городской психолого-педагогический университет,  
allavan@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Известное выражение «будущее приобретается в настоящем» (С. Джонсон) указывает на то, как важно для каждого человека задумываться о будущем в настоящем моменте своей жизни и готовить будущее сегодняшним днем. Понимание этого необходимо молодым людям, личность которых находится в стадии формирования и для которых образ будущего может выступать в качестве ведущей ценностной ориентации. У студентов, осваивающих выбранную профессию, образ профессионального будущего является одним из факторов формирования профессиональной идентичности.

Целью нашего исследования, проведенного совместно с Е.В. Демкиной, было определение особенностей образа профессионального будущего у студентов-психологов, имеющих различные типы учебной мотивации и уровни профессиональной направленности. В исследовании использовался разнообразный методический инструментарий (диагностические методики; анкета; проективная методика). Выборку составили 60 студентов-старшекурсников московского ВУЗа, осваивающих профессию психолога.

Оказалось, что ведущим типом мотивации учебной деятельности в исследуемой группе студентов является ориентация на формальное получение диплома. Данный тип мотивации считается неадекватным и свидетельствует о неудовлетворенности выбором профессии. Такой тип мотивации, как овладение профессией, который считается адекватным в контексте учебно-профессиональной деятельности, выражен у незначительной части студентов.

Профессиональное будущее представляется студентам как интересное, имеющее преимущественно положительную эмоциональную окраску, полезное, перспективное, успешное. Эти характеристики встречаются чаще всего в представлениях студентов. Вместе с тем, профессиональное будущее представляется большинству студентов неопределенным и содержательно слабо связанным со сферой психологии.

Образ профессионального будущего у студентов с типом мотивации «овладение профессией» и высоким уровнем профессиональной направленности является более многоплановым и многогранным, в сравнении с другими группами студентов. С одной стороны, профессиональное будущее представляется студентам как позитивное, интересное, с другой стороны, как трудное, малооплачиваемое и самое неопределенное.

Студенты с мотивацией «приобретение знаний» и высоким уровнем профессиональной направленности имеют радостный, успешный, интересный и неопределенный образ будущего. В то время как студенты с тем же ведущим типом учебной мотивации и низким уровнем профессиональной направленности видят свое будущее амбивалентно эмоционально окрашенным и скорее неинтересным. Для этой группы студентов характерен самый неструктурированный образ будущего. Студенты с ведущим типом учебной мотивации получение диплома и высоким уровнем профессиональной направленности имеют представление о своем профессиональном будущем как амбивалентно эмоционально окрашенном, интересном, трудном и скорее высокооплачиваемом. В то же время студентам с тем же типом мотивации и низким уровнем профессиональной направленности будущее представляется как самое позитивное, самое интересное и определенное, в сравнении с другими группами студентов.

Таким образом, результаты исследования показывают, что студенты, имеющие мотивацию, считающуюся адекватной для учебно-профессиональной деятельности, представляют свое профессиональное будущее как крайне неопределенное и нестабильное. Тогда как студенты, имеющие самую неадекватную мотивацию (формальное получение диплома) и низкий уровень профессиональной направленности, представляют свое будущее как скорее определенное и самое интересное. Эти данные, которые кажутся парадоксальными, заставляют обратить самое пристальное внимание на вопросы, касающиеся содержания и качества образовательного процесса, обеспечения ВУЗом формирования профессиональной позиции будущего специалиста.

## **Социализация личности студентов вуза в процессе психологической адаптации**

**Симонова Л.В.**

*Воронежский государственный университет*

*Simolara@mail.ru*

*(Воронеж Россия)*

Одним из важнейших направлений в разработке проблем оптимизации высшего образования является изучение психологических сторон социализации студентов в период обучения в вузе.

Одним из ведущих и определяющих механизмов социализации личности выступает психологическая адаптация. Социализация личности осуществляется в процессе адаптации к социальным отношениям и к окружающей среде. Социализация и психологическая адаптация – процессы близкие, взаимосвязанные, взаимообусловленные, но не тождественные. Социализация личности – процесс формирования и становления личности через овладение ее социаль-



ным опытом. Психологическую адаптацию человека можно определить как приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с социальными требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Профессиональное и личностное развитие будущих специалистов станет эффективнее, если будет целенаправленное и активное сопровождение адаптационного процесса.

Уже в первый год обучения в вузе студентам необходимо принять новую социальную роль, построить взаимоотношения со сверстниками и преподавателями, привыкнуть к новому коллективу, приобщиться к профессии, а так же адаптироваться к новым социальным условиям проживания (общежитие). Изменение социальной ситуации приводит к появлению неуверенности, дискомфорта, растерянности у большинства студентов.

Кроме того, в вузе объем учебной нагрузки увеличивается, расширяется спектр знаний, изменяется стиль их подачи. Сложности, с которыми сталкиваются бывшие школьники, связаны с высокой плотностью информации в сочетании с неумением правильно распределять время и усваивать материал на требуемом уровне, большой объем самостоятельной работы. Информационная насыщенность учебного процесса, большой процент аудиторных занятий, наличие особых форм организации учебной деятельности в вузе – все это повышает тревожность у студентов и существенно влияет на процесс адаптации. Для многих студентов высокие требования учебного процесса нередко приобретают характер травмирующих факторов. Постоянное умственное и психическое напряжение, а также нарушения труда, отдыха и питания часто приводят к срыву процесса адаптации и развитию заболеваний.

Проблемным моментом становится и взаимодействие преподавателя со студентом. Новые преподаватели предъявляют высокие требования и в значительной мере оказывают влияние на студента. Их функция по воспитательному воздействию на студентов, как правило, находится в подчиненном состоянии и не подвержена развитию. Важно учитывать, что на преподавателя возлагается не только функция по передаче знаний, но и воспитательное воздействие на студента, понимание преподавателем особенностей развития личности в студенческие годы, тесное взаимодействие обучаемого и обучающего.

Кроме того, в вузе большую роль в социализации отдельного индивида, играет учебная группа. Чем быстрее сформируется учебная группа, выстроятся определенные системы отношений, тем быстрее студенты освоят новую социальную роль. Сближению и знакомству как новых студентов между собой, так и старшекурсников с новичками, в большой степени помогают разного рода массовые и групповые мероприятия, такие как Посвящение, Первокурсник и т.д. В данном случае сильно возрастает роль куратора.

Если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушений психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу усили-

вающейся обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Начинаются нарушения со стороны здоровья. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, асоциальным поступкам.

Неблагоприятная социально-психологическая адаптация у студентов проявляется в трудностях учебной деятельности, что препятствует формированию квалифицированных специалистов, в нарушении поведения и здоровья вплоть до обострения нервно-психических заболеваний.

Помощь в адаптации студентов должна осуществляться на основе взаимодействия всех подразделений вуза (учебных, воспитательных, общественных). Это позволит избежать отчисления студентов, сохранить их психическое здоровье и получить им глубокие профессиональные знания.

Таким образом, полная внутренняя адаптация личности может оказаться тождественной процессу ее социализации. Социализация меняется в зависимости от содержания ее этапов, целей, задач, но основной метод, которым она осуществляется является адаптация.

### **Регулирование уровня социального оптимизма студентов в условиях учебной деятельности<sup>1</sup>**

*Степанова Г.С.*

*Воронежский государственный педагогический университет  
gsstepanova@mail.ru  
(Воронеж, Россия)*

В современных социально-психологических исследованиях оптимизм рассматривается с нескольких сторон: как личностный оптимизм, как социальный оптимизм и как феномен, интегрирующий и личностную, и социальную стороны явления [2].

Под социальным оптимизмом понимается позитивное восприятие индивидом или социальной группой своих жизненных перспектив, а также перспектив общественного развития. Можно сказать, что социальный оптимизм – это оптимизм личности в контексте социума [1].

Рассматривая социальные факторы развития оптимизма, можно предположить, что у людей, живущих в благоприятной политической и социально-экономической среде, более развито оптимистическое отно-

<sup>1</sup> Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Воронежской области, проект № 12-16-36002а/р.

шение к будущему. Однако исследования не подтвердили это мнение. Благоприятная социально-экономическая среда может способствовать большей субъективной удовлетворенности и счастью в настоящий момент, в то время как отношение к будущему не опосредуется однозначно (3).

Глобальная трансформация российского общества, сопровождаемая социальным, культурным, экономическим кризисом, способствовала развитию у россиян чувства неуверенности в себе и в завтрашнем дне. Это делает актуальным исследование изменения социального оптимизма общественных, возрастных, поколенных групп. Важное место среди этих групп занимает молодёжь. Успешная социализация и социальная активность молодого поколения в новых условиях во многом зависит от сформированности положительного внутреннего настроя, или от социального оптимизма, что ставит перед психологами актуальную задачу его изучения, разработки методов измерения, а также анализа форм ведения эффективной социальной работы с молодёжью.

Наше исследование социального оптимизма/пессимизма с помощью открытых вопросов: «Какой Вы видите Россию через 10 лет?», «В чем заключается национальная идея России?», «Что может сплотить Россию?» показало, что уровень оптимизма студенческой молодежи характеризуется противоречивостью. Образ будущего России представлен определенной долей оптимизма. Но оптимистические установки продемонстрировали менее 50 % испытуемых. При этом пессимистические установки преобладают более чем у трети испытуемых. В плане преобладающей идеи сплочения России у студентов преобладает пессимизм. Каждый второй студент в качестве фактора сплочения называет катастрофу, революцию, горе.

Полученные данные говорят о необходимости формирования оптимистичных социальных представлений молодежи, так как ослабление основ оптимизма приводит к нарушению психологической стабильности личности и общества. В предреформенные десятилетия большая роль в этом процессе принадлежала государству, которое гарантировало молодежи социальную стабильность в будущем. Сегодня этот механизм разрушен. В связи с этим отдельной проблемой выступают социально-психологические механизмы формирования социального оптимизма в молодежной среде. Значительными возможностями в этом плане располагает учебная деятельность в вузе.

Одним из факторов, определяющих уровень социального оптимизма/пессимизма является, на наш взгляд, недостаточная способность студентов видеть и анализировать социальный контекст своих личностных установок. Регулирование, или создание специальных условий для усиления социальных оптимистических установок студенческой молодежи заключалось в последовательном переходе (в рамках изучения дисциплины Социальная психология) от анализа личностного уровня оптимизма к социальному уровню, их дальнейшей интеграции с помощью рефлексивной

работы, обратной связи по результатам рефлексивной работы, включения в содержание учебной деятельности культурно-исторической информации, групповой дискуссии. Внедрение перечисленных условий способствовало усилению оптимистичных установок. Например, на вопрос «Что может сплотить Россию?» от ответов, что сплотить Россию могут только общие проблемы (война, революция, катастрофа, общее горе), студенты перешли к преобладающим ответам, что значительная роль в сплочении государства принадлежит умной власти и закону. Кроме того, сплотить Россию сможет образованное молодое поколение.

*Литература*

1. Абоносимова Е.В. Оптимизм как явление культуры: Дисс. ... канд. филос. наук. Тамбов, 2004.
2. Рязских А.Ю. Социальный оптимизм учащейся молодёжи в депрессивных регионах. Ростов н/Д., 1999.
3. Сычёв О.А. Психология оптимизма. Бийск., 2008.

**Развитие коммуникативных умений у студентов  
в контексте психического здоровья и благополучия<sup>1</sup>**

*Тагарева К.С.*

*Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского,  
tagareva\_k\_s@abv.bg  
(Пловдив, Болгария)*

Основная идея сообщения заключается в развитии социальных умений личности студентов-психологов в контексте психического здоровья и благополучия.

Проблема формирования личности студентов-психологов является актуальной проблемой на современном этапе развития [3], [2] и др. Болгарский социальный психолог С. Джонев, определяет личность как совокупность психических и социальных качеств, а социализация – как процесс, в котором личность усваивает определенный социальный опыт и формирует социально значимых черт под влиянием активного воздействия [2, с. 156]. В настоящее время увеличивается значимость труда и личности так называемых «помогающих профессиях»- психологи, социальные работники и др., чья профессиональная подготовка и социализация происходит в образовательном пространстве университета.

С другой стороны, актуальной становится проблема психического здоровья и благополучия людей [5], [6], [3]. Существует тенденция к ухудшению состояния здоровья населения, а около 11 % граждан Европейского

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке по проекту – грант № ИД13ПФ004 „Благополучие и психическое здоровье в карьерном развитии», фонд Научных исследований, Пловдивском университете им. Паисия Хилендарского, Болгария.

союза имеют психические заболевания [5]. В последние годы переосмысливаются идеи, связанные с психическим здоровьем. Психическое здоровье определяется как процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека и характеризуется позитивным, оптимальным психологическим функционированием и переживанием благополучия [6]. Считается, что психическое здоровье – это не только отсутствие болезней, но и переживание психологического благополучия, а также наличие компетенций для того, чтобы эффективным образом справиться с изменениями в жизни. На современном этапе исследователи предлагают новые модели для саморегуляции и оптимизации позитивного здоровья. В этом плане развивается относительно новое направление – совладающее поведение субъекта, которое находится на стыке психологии личности, психологии развития, социальной и клинической психологии. Т. Крюкова определяет совладающее поведение как «особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностными особенностям и ситуации способами» [3, с.121]. В системе внутренних ресурсов совладающего поведения рассматриваются личностные черты, позитивная самооценка, уверенность в себе, наличие необходимых социальных навыков и др.

В настоящем сообщении мы представим свой опыт работы со студентами-психологами Пловдивского университета по формированию коммуникативных навыков на основе опыта Р. и К. Вердербер и Д. Джонсона [1]. Акцент сделан на формирование умения слушать, как одним из самых сложных навыков общения.

Слушание является активным процессом, направленного на восприятие зрительных и слуховых раздражителей и приписывание определенного значения этим стимулам. Конкретные задачи работы со студентами включают в себя несколько этапов: формирование навыков *сосредоточения, понимания, запоминания, анализа и реагирования*.

*Сосредоточение* – перцептивный процесс выбора и концентрации только на определенных, специфических стимулах, выделения их на множества стимулов, которые воздействуют на наши органы чувств. Тренинг включает: (1)подготовку к слушанию; (2)переключение ролей; (3)дослушивание до конца; (4)приспособление свое внимания к цели коммуникации в конкретной ситуации.

*Понимание* – процесс расшифровки сообщений, путем приписывания им значения. На этом этапе мы проводили со студентами два типа упражнений, направленных на развитие невербальных действий (экспрессивно-мимических, двигательные и др.) и вербальных действия (задавание вопросов, парафраз, смена тему и др.).

Следующий этап обучения включает в себя формирование у студентов способности к *запоминанию*. Основные упражнения на данном эта-

пе сосредоточены на повторении информации; поиске с использованием мнемических маркеров, развитии способов для группировании информации и составлении заметок.

*Анализ* тренируется на следующем этапе. Упражнения включают в себя тематические задания на развитие навыков студентов задавать себе три вопроса: «Есть ли факты, подтверждающие умозаключение? Релевантны ли подтверждающие факты? Есть ли другие данные, которые ставят под сомнение логический вывод из фактических утверждений?»

На заключительном этапе в программу тренировки включена важная часть работы, связана с *реагированием*. По словам Д. Джонсона [1], существует пять способов реагирования: советовать и оценивать; анализировать и интерпретировать; поощрять и подкреплять; задавать вопросы; переформулировать и понимать.

Развитие коммуникативных навыков у студентов – психологов в процессе обучения дает возможность студентам использовать их в качестве внутренних социальных ресурсов совладающего поведения, которые обеспечивают производительность, здоровье и благосостояние на протяжении жизни человека.

#### *Литература*

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003
2. Джонев С. Социална психология. Том 2. Общуване. Личност. Изд. Софи-Р, 1996.
3. Крюков, Т.Л. Современные направления в исследованиях психологии совладающего поведения. В: *Стрес, выгорание, совладение в современном контексте*. Под ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко. М., 2011.
4. Митева С. Адаптивни стратегии и самореализация на студенти. Автореферат ... докт. по психология. Благоевград, 2013.
5. Таур Е. Личностни и професионални различия в психичното здраве. В: *Сборник по клинична и консулативна психология*, Изд. къща СТЕНО, Варна, 2012.
6. Marks D.F. The Health Psychology. Reader. 2002.

### **Развитие социальной субъектности в юношеском возрасте**

**Чернышева Н.С.**

Владимирский государственный университет  
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
chrnshv@yandex.ru  
(Владимир, Россия)

Анализируя процессы, происходящие в современном российском обществе, отечественная наука утверждает, что перспективы его социального развития связаны с возникновением и распространением креатив-

ного класса. «Очевидна тенденция включения массовых слоев в креативную деятельность, вызванная потребностью в самореализации и готовностью участвовать в социально-созидательных практиках» [1, с. 76–77]. При этом отмечается, что установки на творческую деятельность демонстрируют различные поколенческие страты российского общества. Действительно, психологический портрет нового креативного класса включает характеристики, в большой степени свойственные возрасту поздней юности и студенческой молодежи: высокий уровень образования, поиски внутренней гармонии, ориентация на общественную солидарность и сотрудничество. Для представителя креативного класса в силу его стремления к самореализации и самовыражению иметь единомышленников и интересную работу важнее, чем быть материально обеспеченным.

Юность является сензитивным периодом для социального становления человека. Для этого возраста характерна ситуационная изменчивость среды, благодаря которой уходят представления об общей неизменности мира, возникает понимание неопределенности собственного положения в будущем. Однако в юношеском возрасте смена представлений вызывает, как правило, не столько тревогу и агрессивность, сколько активные поиски самовыражения, индивидуального пути в жизни. В период поздней юности возрастает количество и частота социальных контактов, многие из которых имеют общественную значимость. Жизнедеятельность индивида разворачивается уже не только на уровне микросоциальных отношений и связей (семья, друзья), но и на уровне макросоциальных систем (государство, этнокультурная общность, неформальные субкультурные объединения, политические движения и т.д.). В юношеском возрасте человек определяется с выбором предпочитаемых социальных групп, референтных для него. Значимость этого выбора заключается в том, что он осуществляется, прежде всего, в сфере профессионального образования и, как правило, еще и в сфере будущей трудовой деятельности. Стремление освободиться от внешнего контроля в лице родителей, воспитателей и педагогов завершается достижением относительной или полной автономии от них, поскольку в последние годы обучения большинство молодежи обеспечивает себя самостоятельно.

Если обратиться к концепции персонализации А. В. Петровского, то в юности «индивид испытывает закономерную социально детерминированную потребность «быть личностью», т. е. быть в максимально возможной степени «идеально представленным» в сознании других людей (в первую очередь, «значимых других»), при этом прежде всего и более всего теми своими особенностями, гранями индивидуальности, которые он сам ценит в себе. Потребность «быть личностью» может быть удовлетворена лишь при наличии способности «быть личностью». Разрыв, «вилка» между потребностью и способностью может привести к серьезным нарушениям процесса личностного развития, качественно



искривить линию личностного роста, нарушить общую поступательную направленность движения к подлинной социальной зрелости» [2].

Задача высшего образования – обеспечить студенческой молодежи, особенно выбравшей социномические профессии, осознанное понимание своего выбора, готовность к принятию ответственных решений и прогнозированию собственной жизнедеятельности – и тем самым облегчить ей творческую самоидентификацию.

Студенческой молодежи особенно важно помочь в преодолении противоречий и трудностей социального плана, поскольку в перспективе юности предстоит решить альтернативу, которая под силу только зрелой личности. Э. Фромм писал: «... человек перерастает свое единство с природой и с остальными людьми, человек становится индивидом, и чем дальше заходит этот процесс, тем категоричнее альтернатива, встающая перед человеком. Он должен суметь воссоединиться с миром в спонтанности любви и творческого труда или найти себе какую-то опору с помощью таких связей с этим миром, которые уничтожают его свободу и индивидуальность» [3; с. 29]. Рефлексия предстоящего выбора, объективный анализ возможностей своего творческого потенциала и предварительное планирование будущей деятельности должны быть предусмотрены учебной программой вуза, специальными дисциплинами [4], формирующими креативный этос современного человека.

#### *Литература*

1. Волков Ю.Г. Креативный класс как интегрирующее ядро российского общества // Вестн. Моск. ун-та. Сер.18. Социология и политология. – 2013.
2. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А. В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. – 2011.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990.
4. Чернышева Н.С. Гуманистическая идентификация студентов психологического факультета // Общественные науки. – 2011.

### **Development of personality traits of learners in distance education**

**Uddin M.A.**

*American Center of Education  
aktherpu@gmail.com  
(Chittagong, Bangladesh)*

Distance education has been growing rapidly all over the world and the importance of understanding psycho-pedagogical issues of learners studying in distance education has been growing too [1]. A review of distance



education psychology literature indicates motivational and personality development of students in distance education are vital, such personality development traits as self-actualization, self-regulation, locus of control, and motivational traits like academic motivation and achievement motivation [2].

A research has been conducted at the faculty of distance education and various faculties at the Moscow State University of Psychology and Education and 276 participants were participated in the study. The results of our study indicate most of the students believe that distance education technology has great influence in developing their various personality traits. According to the students surveyed, distance education has significant influence in the planning process of their distance learning, the organization of independent work skills to work with the learning materials (classification, analysis, synthesis, and the order of the discipline), the ability to formulate thoughts in writing, the development of learning activities, creative thinking, etc [5]. In the following paragraph, findings from our research are presented briefly. Following conclusions can be drawn based on the comparative study of full-time and distance students on the level of self-actualization, locus of control and self-regulation:

Full-time and distance learners exhibit higher than the average indicator in all scales of self-actualization test. However, distance learners show higher performance in 12 scales ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$  and  $p \leq 0,001$ ) from 14 than full time students. In addition, for both groups most prominent indicators are self-esteem and self-actualization value. Surprisingly, a very important scale in the self-actualization test is «time orientation» in which distance learners outperforms full time learners and interestingly for full time students it is in the last place and for distance learners it is in the third place when all scales are ranked. This indicates that full-time students cannot see the future prospects in their profession because of the difficult socio- economic changes in society but most of the distance learners have work experience and real life orientation.

Distance learners show higher level of locus of control compare to full-time students ( $p \leq 0,05$ ). Consequently, most of the distance learners believe that the most important events in their lives were the result of their own actions and they can control them and, therefore, take responsibility for their life in general. Most likely, this can be explained because of distance education technologies that are firmly based on individualized learning system, which promotes learner autonomy. In other words, distance learners have to work independently and manage their personal, professional and educational life simultaneously from the very beginning of the course, which ultimately help in building self-esteem and self-confidence. Distance education technology (DET) allows learners to develop various personal and professional skills and more specifically DET promotes personalized and independent learning models for each student to complete the course successfully and develop sense of self-responsibility.

No significant difference is found between self-regulation behavior between distance and full-time students. The level of self-regulation has a greater influence on self-actualization and locus of control to the distance learners

compare to the full-time students. On the basis of the correlation analysis with the constellations were able to identify that as full-time students and distance learners have the greatest number of correlations on the scale «Flexibility» (7 – all positive), «Self esteem» (5 – all positive), «Internality» (4 – all negative) and «internality in achievement» (4 – positive) [3].

The high level of flexibility means students are able to reconstruct their plans and programs and able to quickly assess the changing situations and re-develop action plan according to the changing circumstances. In the event of disagreement with the results obtained in a timely manner can be adopted to evaluate the real fact of the error and make an appropriate correction in their actions. The flexibility of regulatory mechanisms allows adequately responding to the changing situations and successfully solving the intended problem under risk. This level of flexibility is possible, if the student is relatively independent in their actions, aims to guide their life according to their own aims, beliefs, attitudes and principles. We can assume that the more a person shares the values inherent in self-actualizing person, appreciates his/her merit, positive traits, respect himself/herself, accept them self as they are regardless of the assessment of their strengths and weaknesses, the higher flexibility in behavior, including learning activities. Of equal importance to the level of flexibility provided creative direction and intensity of the individual [4].

When we try to explore the uniqueness of distance learners by using so called unique part of the Pleiades (correlation graph) which indicates «internality in terms of family relations» has the largest number of correlation (6 positive and 1 negative correlations), «flexibility» (5 positive correlations), cognitive needs (4 positive correlations) and the internality of achievement (3 positive and 1 negative correlations).

Similarly, when we try to find the uniqueness of full-time students with the help of the unique part of the Pleiades (correlation graph), the greatest number of connections are observed in the following scales: «internality in terms of interpersonal relationships» (all positive – 5 correlations), «value orientations» (all positive – 4 correlations), «Planning» (5 – all negative correlations), and «Support» (3 – positive and 1 – negative correlations).

Finally, findings from our research indicate distance education enhances self-regulation skills, accommodates different cognitive/learning styles, increases self-efficacy and develops internality (internal locus of control), raises intrinsic motivation, promotes learner autonomy, supports personality development, and helps to realize one's potential and become more self-actualized person. Further studies need to be carried out to make generalize conclusions as distance education technology differs widely not only in Russia and all over the world.

#### *Литература*

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999.

2. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: Дис. ... канд. психол. наук / Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. М., 2011.
3. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ). М., 2004.
4. Rakes, G.C., & Dunn, K. E. The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*. 2010. 9(1), 78-93.
5. Uddin M.A. Psychological impact of distance education technologies in student's personal development//*International Journal of Developmental and Educational Psychology*, No.1, Volume 2, pp. 203-211, 2013.

## **IV. Ученические группы в образовательном пространстве**

---

### **О взаимосвязи уровня эмоционального выгорания, статуса в группе и степени удовлетворенности качеством жизни**

**Бабанин П.А.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
pbabanin@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В современном мире проблема эмоционального выгорания, несомненно, актуальна. По сути дела, выгорание – это ответная реакция на продолжительные стрессы в сфере межличностной активности, которые приводят к состоянию эмоционального, психического и физического истощения, что не способствует эффективной деятельности. Синдром охватывает все сферы человеческой жизни, последствия носят пагубный характер как для самого человека, так и для его окружения. Синдром эмоционального выгорания в большей мере относится к коммуникативным профессиям системы человек-человек: психолог, психиатр, медицинский работник, социальный работник и т.п. Это обусловлено тем, что представители именно подобных профессий несут высокую внутреннюю ответственность за психическое здоровье и жизнь клиента.

Актуальным является до сих пор малоизученный аспект анализа выгорания, включающий исследование его взаимосвязи с такими факторами, как степень удовлетворенности качеством жизни и статусом в группе.

Под качеством жизни исследователи понимают удовлетворенность индивида в физическом, социальном, психологическом и духовном планах, то есть условное благополучие во всех сферах жизнедеятельности, оцениваемое индивидом по совокупности своих субъективных переживаний. Качество жизни напрямую зависит от состояния здоровья, особенностей коммуникаций в социуме, психологического и социального статуса, свободы деятельности и выбора, от стрессов и чрезмерной озабоченности, организованности досуга, уровня образования, доступа к культурному наследию, социальному, психологическому и профессиональному самоутверждению, психотипа и т.д.

Не менее значимым, чем степень удовлетворенности качеством жизни, фактором, связанным с возникновением и проявлением синдрома эмоционального выгорания, является такая социально-психологическая характеристика личности, как ее интрагрупповой статус.

Несмотря на большой интерес к проблеме эмоционального выгорания и к тому, как оно влияет на личность и деятельность человека, до сих пор нет однозначного ответа на то, как удовлетворенность качеством жизни

и статусная позиция влияет на развитие эмоционального выгорания особенно в условиях современных преобразований в обществе.

С помощью опросника «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко [1], шкалы оценки качества жизни в модификации Н.Е. Водопьяновой [3], социометрии [2] было осуществлено эмпирическое исследование, в котором в качестве испытуемых приняли участие студенты первого, третьего и пятого курсов. Нами была высказана гипотеза, основанная на предположении о том, что существуют значимые отношения статусности позиции в группе, степени проявления эмоционального выгорания и степени удовлетворенности качеством жизни у студентов–психологов.

В ходе проведения эмпирической работы были сделаны следующие выводы:

- 1) Симптом синдрома эмоциональное выгорание Эмоционально-нравственная дезориентация значимо проявляется на 3 курсе, по сравнению с 1 и 5 курсами, на которых значение данного симптома не достаточно сильно проявилось. Это может быть объяснено тем, что на 3 курсе студенты оказываются в ситуации необходимости определяться с будущей специализацией, в то время как данная ситуация для студентов 1 и 5 курсов не столь очевидна, поскольку на 1 курсе значимым фактором выступает адаптация к новой учебной ситуации, а на 5 курсе большинство студентов уже реализуются в профессиональной деятельности.
- 2) Выявлена отрицательная связь синдрома эмоционального выгорания и качества жизни в отношении к процессу обучения. Так, для студентов 1 курса данная связь практически не значима, в то время как для студентов 3 и 5 курсов она значима, при этом для 5 курса более значима, чем для 3 курса. Выявленная тенденция характеризует эмоциональное отношение студентов к процессу обучения (становления профессионала) – чем студент становится старше, тем он менее выгорает, как обучающийся, и более удовлетворен качеством жизни, как становящийся профессионал.
- 3) Общность студентов 3 курса характеризуется сложившейся групповой структурой, что нельзя сказать о 1 и 5 курсах, где групповая структура практически отсутствует, тем самым можно предположить, что на 1 курсе групповая структура только формируется, на 3 курсе она сформировалась, а на 5 курсе групповая структура разрушается.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования гипотеза нашего исследования, заключающаяся в предположение о том, что существуют значимые отношения статусности позиции в группе, степени проявления эмоционального выгорания и степени удовлетворенности качеством жизни у студентов–психологов, подтверждена.

#### *Литература*

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. Морено Дж. Социометрия. М., 1958.
3. Практикум по психологии / Под ред. Никифорова Г.С. СПб., 2005.

## **Буллинг в школе: социально-психологическая теория и практика**

**Березина Е.Б.**

*Раффлский колледж высшего образования  
elizavetaberezina@raffles-college.edu.sg*

*(Сингапур)*

**Бовина И.Б.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
innabovina@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

В настоящей работе мы хотим обратить внимание читателей на многоаспектность явления буллинга, на возможности социально-психологического знания для его объяснения и разработки практических рекомендаций по профилактике этого явления в школе.

К.Салмивалли предлагает говорить о ключевых характеристиках, определяя буллинг: 1) интенция к причинению вреда другому; 2) повторяемость действий такого характера во времени; 3) дифференциация власти, ее дисбаланс [6]. Буллинг ведет к высокому статусу, ибо в подростковом возрасте жестокое, агрессивное поведение становится нормативным [6]. Буллинг не сводим к конфликту, ссоре, спорам между двумя субъектами, равными в своих позициях, определяемых будь то в терминах физической силы или социального статуса.

В литературе неоднократно отмечалась серьезность последствий буллинга – будь то академическая неуспеваемость, проблемы в построении отношений с другими, низкая самооценка, большая подверженность депрессии, суицид и пр. [3, 4].

Буллинг только в недавнем времени получил свое законное рассмотрение в рамках социальной психологии в работах западных исследователей [1–5]. Таким образом, потенциал социально-психологических теорий не использован в полной мере на настоящий момент, хотя уровень развития теоретического знания позволяет пользоваться схемами, объясняющими социальное отвержение, стигматизацию, апеллировать к идеям групповой динамики, групповых норм, групповой идентичности, межгрупповых отношений, к объяснению взаимодействия через призму атрибутивных процессов, «веры в справедливый мир» и пр.

Обращение к социально-психологическому знанию демонстрирует узость понимания буллинга через призму интраиндивидуальных и интегративных конструктов. Буллинг – это групповой процесс, затрагивающий не только зачинщика буллинга и жертву, но и весь класс, в котором они обучаются. Зачинщику буллинга необходимы свидетели происходящего, ибо речь идет о власти и удержании этой позиции и статуса. В основе этого процесса лежат различные групповые механизмы (среди

которых – социальное влияние, социальное заражение, имитация, диффузия ответственности и др.). Буллинг широко распространен в начальной и средней школе; отсюда можно предполагать, что демографические и личностные переменные не являются единственными факторами этого явления [5]. Анализ недавних исследований демонстрирует, что теория социальной идентичности [1–5], является одной из обнадеживающих схем объяснения буллинга, ибо социальная идентичность является не просто одной из составляющих групповой жизни и группового членства, но фундаментальной составляющей [1]. *Эффект черной овцы*, когда девиантный член ингруппы оценивается более негативно, чем член аутгруппы, также применим к объяснению явления буллинга [3].

Кроме того, как отмечает С. Джонс с коллегами, патологизация зачинщика и жертвы буллинга уводит от изучения групповых норм и межгрупповых отношений, которые являют собой механизмы буллинга, что, вероятно, оказывается выгодным для высокостатусных групп [3].

При разработке профилактики буллинга в школе предлагается уделять внимание процессам групповой динамики в школьном классе, групповым нормам (снижению буллинга способствует актуализация кооперативных, а не конкурентных норм в школе [2]), групповым эмоциям, а также процессам групповой идентификации в школьном классе.

#### Литература

1. Hogg M. All animals are equal but some animals are more equal than others: social identity and marginal membership, Draft of Presentation at the 7<sup>th</sup> Annual Sydney Symposium of Social Psychology: «The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying», Sydney, 2004.
2. Jones S.E., Bombieri L., Livingstone A.G., Manstead A.S.R. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying// British journal of educational psychology, 2011, vol.82, pp.241-256.
3. Jones S.E., Haslam S.A., York L., Ryan M. K. Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying// British journal of developmental psychology, 2008, 26, pp.117-132.
4. Jones S.E., Manstead A.S.R., Livingstone A.G. Birds of a feather bully together: group processes and children's responses to bullying: group processes and children's responses to bullying //British journal of developmental psychology, 2009, vol.27, pp.853-873.
5. Ojala K., Nesdale D. Bullying and social identity: the effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying // British journal of developmental psychology, 2004, vol.22, pp.19–35
6. Salmivalli C., Peets K., Hodges E.V.E. Bullying //The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development/ Eds. by P.K.Smith, G.H.Hart, Malden, 2011, pp. 510-528.

## Ученические группы в образовательном пространстве вебинара

**Ватолин А.Н.**

Самарская Гуманитарная Академия

*mail@vatoлин.info*

(Самара, Россия)

Понятие образовательного пространства является достаточно неопределенным. Многие авторы дают собственные трактовки, которые могут иметь достаточно существенные различия. Н.М. Стадник рассматривает образовательное пространство как сеть образовательных учреждений [3, с. 218]. По мнению В.И. Слободчикова, образовательное пространство – это пространством совместной жизнедеятельности, где происходит встреча людей разных возрастных групп, определяются общие цели и в котором разворачивается образование человека [2, с. 177–184]. У В.М. Степанова развивающее образовательное пространство – специально смоделированные место и условия, имеющие развивающую направленность [4, с. 190].

Такие резкие различия в трактовках понятия образовательного пространства в этих и других определениях дают нам широкий простор для дальнейшего толкования и осмысления.

Для образовательного процесса в современном обществе нам важно видеть пространство с позиции наиболее удобной и грамотно выстроенной коммуникации между участниками образования и более простого и эффективного поиска информации. И в качестве наиболее перспективного метода коммуникации и информационной базы данных все больше и больше выступает интернет. На данный момент методы взаимодействия через компьютерные сети дают нам возможность сформировать обучение на основе текстовой, графической и аудиовизуальной информации, эти методы можно обозначить как виртуальные.

Первоначально образовательное пространство интернета формировалось в текстовом формате на форумах и в социальных сетях. Отдельные ветки форумов, группы в социальных сетях собирали людей, желающих получить знания по одной теме, в самостоятельные ученические группы. Но с ускорением передачи данных все более и более обширную область занимает аудио и видео общение, объединенные под единым форматом вебинара. Вебинар – виртуальная групповая встреча в интернете [1, с. 203–206]. Вебинар, как метод коммуникации, создает наиболее приближенную к реальному общению ситуацию и наиболее доступен для каждого участника, поскольку практически не требует дополнительной аппаратуры, в отличие от видеоконференций. Виртуальная комната, где проводится вебинар, имеет окно для показа видео, аудиосвязь между ведущим и участниками, текстовый чат, слайды, доску для рисования, встроенную форму опроса и другие способы коммуникации с участниками.



Платформы для вебинаров собирают тысячи участников ежедневно в десятках комнат, наполненных различными лекторами и тренерами. Здесь формируется особое пространство, словно собственная виртуальная школа с уроками, которые можно выбирать и посещать всего лишь по одному клику мыши. В самом вебинаре образовательное пространство еще более дробится и становится многогранным или многослойным в один момент времени. На примере это можно увидеть следующим образом: в комнате происходит показ слайдов по одной тематике, в это время ведущий рассуждает на заданный ему в чате вопрос по другой теме, а участники продолжают чатовое общение по третьей или даже по нескольким темам одновременно. Создается практически полное отражение реальности в чем-то более схожее с ней, в чем-то различное. И различия здесь кардинальные, ведь находясь на очном семинаре, у нас есть возможность общаться только с находящимися поблизости людьми. На вебинаре мы можем вести беседу с абсолютно каждым участником, не боясь кого-то отвлечь.

Добавим, что изначально вебинары создавались как некое образовательное пространство, используемое в целях обучения. И сейчас образование – самое приоритетное направление вебинаров. Малые образовательные пространства на вебинарах создаются библиотеками, вузами, школами, психологическими центрами, позволяя источникам знаний охватывать не только близлежащее физическое пространство, но и общемировое пространство с сетью интернет. Таким образом, электронное обучение становится не только текстовым и графическим, но и личным, лицом к лицу, в результате образовывается виртуальное образовательное поле невероятной величины, которое может вместить тысячи учеников, и такие примеры уже есть, они занесены в книгу Гиннеса [5].

Если обратиться к возможностям вебинаров, то мы увидим широкий спектр средств взаимодействия в ученической группе:

- общение (речевое, визуальное, текстовое, графическое);
- электронный документооборот учебно-методического комплекса (краткое содержание лекций и семинарских занятий, учебные пособия, задания для практических, лабораторных, семинарских занятий, темы курсовых и дипломных работ, видео- и аудиоматериалы, перечень вопросов к зачету и экзамену);
- встроенный мониторинг успеваемости и посещаемости студентов.

Конечно, вебинары не заменят целый интернет как совокупность веб-страниц, приложений, форумов, чатов и социальных сетей. Но ученические группы имеют много возможностей в рамках вебинара уже сейчас, и возможности увеличиваются с каждым годом.

#### *Литература*

1. *Ватолин А.Н.* Методические вопросы практического применения вебинаров / А.Н. Ватолин // Слагаемые качества обучения студен-

- тов в гуманитарном ВУЗе: сборник материалов VIII международной научно-методической конференции. Самара, 2012. – С. 203–206.
2. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры// Новые ценности образования: Культурные модели школы. – Инноватор – М., 1997. – С. 177–184.
  3. *Стадник Н.М.* Научно-организационные основы создания и функционирования единого образовательного пространства (на примере региона Пермская область): Дисс. канд. пед. наук / Н.М.Стадник. М., 1996.
  4. *Степанов В.М.* Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: Дисс. канд. пед. наук / В.М. Степанов. Иркутск, 1999.
  5. *Никитин Е.* Разработка российских программистов занесена в Книгу рекордов Гиннеса [Электронный ресурс] / Е. Никитин. URL: <http://tasstelecom.ru/news/one/10261> (дата обращения: 18.08.2013).

### **Факторы актуализации субъектности учебных групп в различных видах совместной активности**

*Гайдар К.М.*

*Воронежский государственный университет  
marlen\_lora@mail.ru  
(Воронеж, Россия)*

В исследовании проверялась гипотеза о том, что актуализация субъектности учебных групп в разных видах совместной активности связана с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в образовательные организации, а именно: совместным стажем существования, возрастом участников, видом ведущей деятельности, задаваемым образовательной организацией, статусно-позиционной структурой класса в ней.

Влияние стажа существования анализировалось на материале классов гимназии, где, начиная с 8-го класса происходит образование новых классов в связи с профилизацией. Выяснилось, что в 8-х классах, стаж существования которых равен одному году, преобладают такие виды совместной активности, как внутригрупповое общение и взаимоотношения. Это обусловлено тем, что они проходят период адаптации, успешность которого во многом зависит от того, как будет протекать знакомство членов нового класса друг с другом, их взаимное приспособление. Именно общение и взаимоотношения помогают учебным группам в этой адаптации. На втором году существования, то есть в 9-х классах начинают преобладать по частоте встречаемости деятельность и взаимоотношения, на третьем и четвертом году, то есть в 10–11-х классах наиболее распространены совместная деятельность и общение.

Возраст членов учебных групп дифференцировался нами на старший подростковый (8–9-е классы) и ранний юношеский (10–11-е клас-

сы). Оказалось, что независимо от возраста практически для всех групповых субъектов характерно преобладание общения среди других видов совместной активности. Мы объясняем это тем, что и в подростковом, и в юношеском периодах многие возрастные задачи развития решаются под влиянием такого ведущего фактора, как общение. Вместе с тем обнаружились и различия между учебными группами в зависимости от возраста их членов. В подростковых классах на первое место выходят такие виды совместной деятельности, как спортивная и художественно-творческая, в юношеских доминируют по частоте встречаемости учебная и художественно-творческая.

Что касается вида ведущей деятельности, задаваемого образовательной организацией, что для школьных классов таковым выступает совместная учебная деятельность. Как и ожидалось, она имеет наибольший удельный вес и в школе, и за ее пределами при выполнении домашних заданий, подготовке к олимпиадам, предметным викторинам и пр. Одновременно у школьников отсутствует совместная научная деятельность. Лишь в гимназических классах наблюдаются некоторые вкрапления исследовательских элементов в учебную деятельность в виде совместного выполнения учебно-исследовательских заданий по отдельным темам или в связи с подготовкой внеклассных мероприятий по конкретному предмету. Для школьных классов также не характерны совместные волонтерская и трудовая деятельности. Изредка их выполнение иницируется педагогами: посещение детского дома, бытовое благоустройство на субботниках, организуемых школой, и т.п.

Имеются отличия в актуализации у изученных групповых субъектов разных видов совместной активности в связи с их статусно-позиционной структурой. Во-первых, учебные группы со значительным числом лиц полярных статусных категорий (лидеры и отвергаемые, «старожилы» и «новички») не всегда характеризуются разнообразием видов совместной активности. Нередко в них преобладают диадические и микрогрупповые взаимоотношения и общение. Их члены независимо от внутригруппового статуса проявляют индивидуальные способности в тех или иных видах активности, но не склонны действовать как единый субъект. Если же в группе, с одной стороны, имеется лидерское «ядро» и, с другой стороны, ей не свойственна явная статусная поляризация, чаще всего она предстает единым субъектом.

Во-вторых, по сравнению с обычными классами, для профильных как традиционно высокостатусных характерно разнообразие видов совместной деятельности, большая распространенность межгрупповых контактов и взаимодействия. Как правило, они воспринимают себя как успешных групповых субъектов, способных к самоорганизации, конструктивной совместной активности, которая вызывает у них удовлетворение. Аналогичные тенденции обнаружились при сравнении клас-

сов гимназии и обычных школ. То есть не только высокий статус группового субъекта в образовательной организации, но и высокий статус ее самой сочетается с большей сформированностью учебных групп как субъектов разных видов совместной активности, в том числе с актуализацией у них многообразных видов деятельности.

Итак, гипотеза полностью подтвердилась: актуализация субъектности учебных групп в разных видах совместной активности связана с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в образовательные организации. Знание этих факторов позволяет организовывать научно обоснованную психолого-педагогическую работу по формированию субъектности учебных групп.

### **Взаимосвязь восприятия себя и других со статусным положением подростка в классе**

*Гожая Е.Е.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
gozhaya@hotmail.com  
(Москва, Россия)*

Существует большое количество исследований, посвященных проблеме межличностного восприятия, в которых изучается значимость профессии, возраста, пола в процессе формирования у человека образов других людей, рассматриваются общие закономерности этого процесса. Выясняются типовые ошибки, которые человек делает при оценивании других людей, отслеживается взаимосвязь между восприятием себя и познанием другого человека. Самое большое количество работ в данной проблематике было проведено в 70-е – 80-е годы. Сейчас наблюдается ощутимый спад, невзирая на то, что большой круг проблем остался нерешенным, как теоретических, так и, что более важно, практических. Большое количество исследователей изучает отдельные результаты многочисленных экспериментов, рассматривают отдельные факторы социальной перцепции. Но до сих пор нет практических работ, систематизирующих различные факторы социальной перцепции, использующих выявленные закономерности. При этом практически отсутствуют работы, посвященные анализу особенностей социальной перцепции в контексте социально-психологической компетентности личности, имеющей разный интрагрупповой статус.

Нами было проведено исследование взаимосвязи восприятия себя и других (на примере гендерных стереотипов) со статусным положением подростка в классе. Точность и адекватность восприятия себя и других является одним из показателей уровня развития социальной перцепции, как составляющей коммуникативной компетентности. В исследовании приняли участие ученики 78 старших подростков (42 девочки и 36 маль-

чиков). В исследовании были использованы следующие методы диагностики: социометрия; опросник С. Бем; опросник «Кто Я?» Куна и Мак-партленда; опросники «Идеальная женщина», «Идеальный мужчина», «Я – женщина/мужчина» И.С. Клециной.

Результаты изучения статусной структуры групп подростков показали, что высоким статусом обладают 12 % учащихся, средним – 55 %, низким – 33 %.

В результате исследования мы установили, что большинство подростков с высоким статусом имеют неосознанные и неопределенные гендерные установки, это характерно в большей степени для девочек, высокостатусные мальчики чаще характеризуют себя как соответствующих гендерным стереотипам (мужественный, уверенный в себе, смелый, сильный и т.п.).

Среднестатусные и низкостатусные подростки так же в большинстве своем плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики. При этом среднестатусные мальчики чаще характеризуют себя как соответствующих гендерному стереотипу, чем не соответствующих ему, а низкостатусные наоборот.

У девочек отмечена другая зависимость: чем выше их статус, тем реже они характеризуют себя соответствующими гендерному стереотипу (нежные, добрые, заботливые).

Мы определили, что существуют статистические различия в характеристиках соответствии представлений о себе традиционным гендерным стереотипам у подростков с разным статусом в группе. Для этого мы использовали угловой коэффициент Фишера.

Было обнаружено, что существуют различия между высокостатусными, среднестатусными и низкостатусными девочками в соответствии представлений о себе традиционным: традиционные представления о себе более свойственны среднестатусным и низкостатусным девочкам-подросткам. У мальчиков соответствие гендерных стереотипов традиционным представлениям более свойственно высокостатусным и среднестатусным подросткам по сравнению с низкостатусными.

Кроме того, в результате проведенного исследования были выявлены содержательные особенности социальной перцепции в зависимости от пола и статуса подростка.

Высокостатусные подростки чаще считают представителей противоположного пола внешне привлекательными, обладающими высоким статусом, современными и обладающими нейтральными (социально одобряемыми) качествами. В то время как низкостатусные подростки чаще характеризуют представителей противоположного пола как более эмоциональных, зависимых, менее эмпатийных.

Мальчики с высоким статусом в группе чаще видят представительниц женского пола как внешне привлекательных, обладающих высоким

статусом и традиционно женскими чертами и не имеющими традиционно мужских качеств.

Мальчики с низким статусом в группе чаще видят представительниц женского пола как эмоционально-неуравновешенных, зависимых.

Девочки с высоким статусом в группе чаще считают представителей мужского пола обладающими высоким статусом, современными, более эмпатийными, обладающими традиционными мужскими качествами;

Девочки с низким статусом в группе воспринимают представителей мужского пола менее привлекательными, менее сильными личностями, более зависимыми, менее эмоционально-неуравновешенными, более фемининными.

Таким образом, мы установили, что чем выше статус подростков в группе, тем выше степень адекватности в восприятии представителей противоположного пола.

Исходя из выше изложенного, можно говорить о том, что уровень развития перцептивной компетентности взаимосвязан с интрагрупповым статусом подростка.

Таким образом, актуальность исследования социальной компетентности в системе отношений межличностной значимости старшеклассников и студентов вуза детерминируется: 1) необходимостью систематизации факторов социальной компетентности и социальной перцепции, как одной из составляющих, и использованию выявленных закономерностей; 2) потребностью в разработке методик для объективной диагностики и развития коммуникативной компетенции у старшеклассников и студентов; 3) необходимостью в разработке специализированных тренингов социально-перцептивных умений у старшеклассников и студентов; 4) недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса целенаправленного развития социально-коммуникативной компетентности у студентов и старшеклассников в процессе обучения.

### **Динамика ценностно-ориентационного единства студенческой учебной группы**

**Капцов А.В.**

*Самарская гуманитарная академия  
avkaptsov@mail.ru  
(Самара, Россия)*

Решение одной из основных задач воспитания просоциально активных и высокофункциональных членов общества не может быть осуществлено без учета основных закономерностей внутригруппового структурирования учебных групп вуза, т.к. через них осуществляется целенаправленное воздействие социума на формирование личности

[4, с.65–66]. Однако исследования влияния учебной группы на развитие личности студента сдерживается существующей разнородностью методологических подходов, хотя целесообразность выделения социальной психологии развития в самостоятельную отрасль психологической науки обсуждается [3, 6]. В то же время практико-ориентированные исследования [1, 5] показывают недостаточность выявленных закономерностей развития личности студента, особенно обучающихся на инженерных специальностях. В частности недостаточно изучена роль личностных ценностей студентов на процессы группообразования в академической группе и динамика ценностно-ориентационного единства студенческой учебной группы за время ее жизни.

В методологическом плане наше исследование опиралось на общеметодологические принципы детерминизма, развития, системности, деятельности и субъектный подходы к развитию личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), принципы группообразования и межличностных отношений в учебном процессе (Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.).

В 70-е годы прошлого века в отечественной социальной психологии интенсивно развивалось направление, связанное с изучением процессов группового сплочения (7). Важнейшей характеристикой интеграции и психологического единства группы является показатель ценностно-ориентационного единства как когнитивно-оценочный аспект внутригрупповой активности. Ю.Л. Неймером, С.А. Будасси, Р.С. Вайсманом, Ю.И. Морозовым и С.С. Паповяном, В.В. Шпалинским были предложены методы определения ценностно-ориентационного единства [7].

В настоящее время с появлением надежных и валидных средств диагностики ценностей личности и компьютерных методов обработки общность ценностей в малой группе возможно определить с помощью процедуры кластерного анализа. Так авторский тест личностных ценностей [2], позволил диагностировать совокупность личностных ценностей в пяти сферах жизнедеятельности: профессии, образовании, семье, общественной жизни и досуга, что дало возможность оценить ценностно-ориентационное единство группы не только количественно, но и качественно. Основной гипотезой исследования являлось предположение, что личностные ценности студентов играют решающую роль в становлении неформальной структуры группы наряду с интеллектом, мотивами и личностными качествами, но на каждом этапе развития группы эту роль оказывают ценности различных сфер жизнедеятельности.

Для доказательства гипотезы была проведена серия лонгитюдных исследований с 2009 по 2012 год на выборках студентов инженерных специальностей 1–5 курсов (24 учебные группы). В качестве психодиагностических методик использовались: тест Р. Кеттелла (16PF форма С), акмеологический тест личностных ценностей, опросник мотивации



учебной деятельности О.А.Чаденковой, социометрическая методика (непараметрическая форма), тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

В результате исследования установлено, что в момент зарождения учебной группы на 1 курсе в качестве детерминант выступают сходство личностных ценностей в сфере будущей профессии (ценностно-профессиональное единство), мотивы достижений в учебной деятельности и интеллект. На следующем этапе (середина 1 курса – 2 курс) на смену, приходит сходство личностных ценностей в сфере увлечений (ценностно-досуговое единство), коммуникативные качества и мотивы общения в учебной деятельности, затем (3–4 курс) – ценности в сфере общественной жизни (ценностно-коммуникативное единство), эмоционально-волевые качества, активность и мотивы переживаний в учебной деятельности, и только в середине 4 – начале 5 курса – ценности в обучении (ценностно-образовательное единство), мотивы познания.

#### *Литература*

1. *Капцов А.В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы. Самара, 2011.
2. *Капцов А.В.* Психологическая аксиометрия личности и группы. Самара, 2011.
3. *Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н.* Социальная психология развития личности. Минск, 2009.
4. *Крушельницкая О.Б., Киселев А.В.* Интрагрупповое структурирование учебных групп в образовательных учреждениях разного типа // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 65–83.
5. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования /под ред. А.В. Капцова, В.И.Кичигина. Самара, 2003.
6. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 13–23.
7. *Цехновичер В.М.* Способ измерения показателя ценностно-ориентационного единства малой группы // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 130–132.

### **Буллинг в образовательной среде: феномен, его последствия и првенция**

*Кожухарь Г.С.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
gsk04@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В последнее десятилетие все более пристальное внимание специалистов, СМИ и общественности, так же как педагогов, школьной администрации, исследователей и практиков стало уделяться проблеме бул-



лингa прежде всего в связи с ее серьезными последствиями для развития личности ребенка и его социализации, а, по большому счету, и для культуры общества в целом.

Термин «буллинг» начал использоваться в англоязычных странах, распространившись по всему миру. Он операционализировался разными способами и его содержание претерпевало изменения в зависимости от времени и страны употребления.

Например, сравнив дефиниции данного понятия в пяти странах (Италия, Испания, Португалия, Англия, и Япония), исследователи пришли к выводу, что перевод термина на другие языки связан, во-первых, с отсутствием его точного значения, которое могло бы быть передано отдельным словом языка перевода, во-вторых, содержание понятия в данных странах имеет заметные различия [9].

Как отмечает Hopkins и соавторы, при переводе данного термина на другие языки сложно включить все его аспекты (физический, вербальный и отношений). При переводе на испанский язык теряется последняя форма запугивания; кибер-запугивание на итальянском, немецком и испанском языке ограничено только использованием Интернет, в то время как для англоязычных людей это понятие означает запугивание, которое происходит через любое технологическое устройство [5].

Есть другая точка зрения, согласно которой в данный момент времени уже сложилось общее академическое согласие относительно понятия буллинга. Это вид агрессивного поведения, определяемый как «намеренное негативное поведение, которое... происходит с определенной повторяемостью и направлено против человека, который имеет сложности с защитой от такого поведения» [7, с.151].

Буллинг существует в форме двух широких поведенческих подкатегорий: прямого и косвенного запугивания. В прямом виде буллинга используется открытое агрессивное поведение, которое включает физическое нападение (удары, подталкивание, пинки и пр.), и вербальный буллинг – оскорбления, очернительство и словесное угрожающее поведение [10]. Косвенный вид буллинга подразумевает манипуляцию социальными отношениями с целью социальной изоляции жертвы [1]. В этом виде психологического запугивания также используется распространение слухов, сексуальные жесты и словесное оскорбление при свидетелях в той социальной группе, в которой находится жертва [10]. В последние годы появился новый вид буллинга, также относимый к косвенному виду: это кибер-буллинг, осуществляемый через технологическое устройство.

Существует множество исследований, показывающих сложность и многозначность физических и психологических негативных последствий буллинга для всех участников, вовлеченных в данный процесс. Наиболее подробно описаны такие последствия для жертв буллинга. В частности, показано, что у всех понижалось самоуважение [2], обна-

руживалась причастность к делинкветному поведению [6], возрастало употребление наркотиков [1], появлялись переживания недостатка личной безопасности в школе [3]. Также жертвы буллинга имели более низкие академические достижения [8], у этих людей повышен риск подверженности депрессиям [4] и тревожности [6].

Важность проблемы буллинга определяется еще и тем, что согласно результатам ряда исследований, эффекты, вызванные данным феноменом, могут иметь долгосрочный характер и воздействовать на жизненное благополучие в целом и переживание различных трудностей в зрелом возрасте.

Признание серьезности последствий буллинга для конкретной личности и общества породило в последнее десятилетие разработку большого количества программ и законов, направленных против насилия и различных форм его проявления во всем мире.

В качестве мер, традиционно применяемых в качестве профилактических и превентивных, можно назвать следующие:

- создание в учебных заведениях комитетов, ответственных за разработку программ превентивных мер против буллинга;
- разработку стратегически планов по предотвращению буллинга;
- проведение анонимных опросов, исследующих ситуацию в школе, связанную с буллингом;
- включение родителей в планирование, обсуждение и реализацию действий;
- создание особого психологического климата и межличностных отношений, препятствующих буллингу;
- внедрение антибуллинговой политики в школе;
- проведение индивидуальной психологической работы со всеми участниками буллинга и другие.

#### *Литература*

1. *Carbone-Lopez K., Esbensen F., Brick B.T.* Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying // *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2010. V. 8 (4). P. 332–350.
2. *Dukes R., Stein J., Zane J.* Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims // *Social Science Journal*, 2009, Vol. 46 (4). P. 671–688.
3. *Esbensen F.-A., Carson D.* Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students // *Youth & Society*, 2009. V. 41(2). P. 209–233.
4. *Hong J.S., Espelage D.L.* A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis // *Aggression and Violent Behavior*, 2012. V. 17 (4). P. 311–322.
5. *Hopkins L., Taylor L., Bowen E., Wood C.* A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence // *Child and Youth Services Review*, 2013. V. 35(4). P. 685–693.

6. Lösel F., Bender D. Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: A follow-up from childhood to adolescence // *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2011. V. 3(2). P. 89–96.
7. Olweus D. Bullying at School and Later Criminality: Findings from Three Swedish Community Samples of Males // *Criminal Behavior and Mental Health*, 2011. V. 21(2). P. 151–156.
8. Rothon C., Head J., Klineberg E., Stansfeld, S. Can Social Support Protect Bullied Adolescents from Adverse Outcomes? A Prospective Study on the Effects of Bullying on the Educational Achievement and Mental Health of Adolescents at Secondary Schools in East London // *Journal of Adolescence*, 2011. V. 34(3). P. 579–588.
9. Smorti A., Menesini E., Smith P. Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2003. V. 34. P. 417–432.
10. Wang J., Iannotti R., Luk, J., Nansel T. Co-Occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber // *Journal of Pediatric Psychology*, 2010. V. 35(10). P. 1103–1112.

### **Динамика социально-психологических противоречий в студенческой группе вуза<sup>1</sup>**

**Колесникова Е.И.**

*Самарский государственный  
архитектурно-строительный университет  
KolesnikovaEI@yandex.ru  
(Самара, Россия)*

Важнейшим направлением психологического мониторинга учебного процесса, проводимого в СГАСУ с 1996 года, является изучение процессов в учебной группе и их динамики. Особый интерес представляют социально-психологические противоречия в учебной группе, которые, по мнению А.В.Сидоренкова, служат средством её саморазвития (3, 209) и связаны с развитием интеллекта студента [2]. Вместе с тем, психические структуры в развитии личности взаимосвязаны, например, личностные качества, аксиосфера и существующие в ней противоречия [1]. Мы предполагаем, что социально-психологические противоречия, например, микрогрупповые (между членами подгрупп) и межгрупповые (с представителями других групп) взаимосвязаны с противоречиями в аксиосфере.

Для проверки гипотезы нами проведено лонгитюдное пилотажное исследование на выборке студентов технического вуза (52 человека).

Значимость личностных ценностей и их противоречивость в разных жизненных сферах нами диагностировались с помощью теста АТЛЦ [1]. Также использовались методика Р. Кеттелла (форма С) и методика

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №12-06-00411а.

изучения межличностных противоречий в учебной группе [3, с. 217]. С помощью однофакторного дисперсионного анализа было установлено, что за время обучения (1-4 курс) микрогрупповые противоречия снижаются у практических, принципиальных студентов, с преобладанием ценности традиций над креативностью в сфере образования и профессии. Противоречия между способностями и изучаемым материалом нарастают у склонных к экспериментам и сообразительных студентов, ценящих достижения и больше результат, чем процесс в сфере профессии.

Противоречия с преподавателями усиливаются у практических студентов, ценящих собственные интересы, с преобладанием индивидуальности над коллективностью в сфере профессии. С представителями других групп противоречия увеличиваются у студентов с независимым мнением, с преобладанием в сфере профессии материальных ценностей над духовными, направленных на результат, а не на процесс.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи социально-психологических и психологических противоречий доказана. Заметим, что межличностные противоречия обостряются у студентов с прагматичной направленностью.

#### *Литература*

1. *Капцов А.В.* Противоречия в аксиосфере как фактор развития личностных качеств студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. – Т.3. – №2. – С.30–36.
2. *Колесникова Е.И.* Роль межличностных отношений в развитии интеллекта студентов // Современные проблемы науки и образования: материалы IV Общероссийской конференции. М., 2009. – С. 102–103.
3. *Сидоренков А.В.* Динамика неформальных подгрупп в группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д., 2004.

### **Психологическая поддержка формирования и коррекции мотивации обучения студентов вуза**

***Кочетков Н.В.***

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*nkochetkov@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Среди многообразия учебных мотивов высшего образования можно выделить три основных – мотивы овладения профессией, получения знаний и получения диплома. Считается, что адекватными мотивами с точки зрения целей образовательного процесса являются первые два. При их преобладании у студента, как правило, увеличивается как успеваемость, так и успешность обучения. Однако при рассмотрении мотивации нельзя не забывать и о социально-психологических аспектах. С одной стороны, при преобладании мотивов овладения профессией и приобретения зна-

ний у референтных для большинства членов группы студентов уллучшается социально-психологический климат, появляется отчетливо-выраженная направленность всей группы на достижение цели совместной деятельности. С другой стороны, подобная направленность не может не влиять на эффективность работы педагога. Понятно, что при прочих равных, даже при его высоком профессионализме, эмоциональный и воспитательно-ценностный вклад будет весомей при высокой отдаче учебной группы. К сожалению, в последние годы можно констатировать общее снижение учебной мотивации, что было отмечено многими авторами, исследовавшими эту проблему. Это происходит по многим причинам. Не претендуя на избыточность их перечня, а также иерархичность, перечислим некоторые из них. Это неопределенность будущего, постоянно меняющиеся запросы рынка труда, инфантилизация, недостаток знаний о выбранной специальности, сложности в финансовой составляющей будущей работы, отсутствие навыков самостоятельной деятельности и целый ряд других. Как ни странно, на снижение мотивации может влиять доступность информации и интенсивность коммуникативных процессов в группе. Если раньше недостаток книг по тому или иному учебному курсу приводил к большей их избирательности, приобретению навыков работы с литературой, а в некоторых случаях даже сплочению группы (если книга, например, была всего в нескольких экземплярах и с ней приходилось работать по очереди). С появлением большого количества источников в сети Интернет, низким уровнем способности к самостоятельному критическому анализу того или иного текста, а также способности к систематизации фактов, студент, с одной стороны, переводит учебную деятельность в сугубо индивидуальную плоскость, а не групповую, а, с другой, – теряется в информации, решая проблему получения необходимых баллов для получения диплома, но никак не накопления необходимых для дальнейшей работы знаний и умений.

Очевидно, что на учебную мотивацию влияют не только внешние, но и внутренние факторы, относящиеся к личностной сфере. Если последнее и можно скорректировать в необходимую для образовательного процесса сторону, то долго и тяжело в ходе индивидуальной психологической работы и предполагает затрагивание ценностного уровня, то первые достаточно легко корректируются целенаправленным психологическим воздействием. Часть подобных воздействий складывалась в вузах стихийно – это и традиция посвящения в студенты, и многочисленная внеучебная деятельность, осуществляемая студентами разных курсов, а также введение в учебный план пропедевтических курсов, на которых студент мог получить представление о выбранной профессии. Меняющаяся социальная ситуация свела подобного рода «естественные» факторы, формирующие мотивацию, к минимуму, соответственно, велика актуальность психологической поддержки образовательного процесса в обозначенной области, которую надлежит выполнять психологической службе образовательного учреждения.

Увеличивающаяся роль психологической службы в высшем учебном заведении не только не снижает значимость роли остальных субъектов образовательного процесса, но и подчеркивает огромный вклад профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного составов вуза в формировании мотивации студентов к обучению. При этом, как показывает педагогическая практика, формирование и коррекция мотивационной сферы наиболее эффективны не только в период кризисных моментов в ходе учебы, но и в первое время после поступления в вуз и должны носить комплексный характер. Нами были разработаны рекомендации и блок занятий как в лекционной, так и тренинговой формах, которые могут помочь в разрешении проблем в мотивационной сфере студентов. В ходе подобных тренинговых занятий студенты формулируют функции высшего образования, цели обучения каждого учащегося; прописывают задачи, необходимые для достижения этой цели; описывают условия, в которых реализуется та или иная задача; получают представление о психологических ресурсах, которые могут быть помощниками при достижении намеченных целей и задач; получают представление и навыки использования простейшими психологическими инструментами.

Таким образом, можно констатировать необходимость систематической и целенаправленной работы над повышением мотивации студентов к процессу обучения, привлекая к нему всех субъектов образовательного процесса.

## **Особенности межгрупповых взаимоотношений в рамках ученических сообществ старшеклассников и студентов**

*Лисицын В.А.*

*Центр психолого-педагогической реабилитации  
и коррекции «На Снежной»  
lisitsynv@inbox.ru  
(Москва, Россия)*

Проблематика межгруппового взаимодействия актуальна и злободневна, особенно на этапе реального реструктурирования общества, т.е. именно на современном этапе развития российского общества. Особенно ярко это проявляется применительно к активно развивающейся личности, а именно в подростковом и юношеском возрастах, в рамках ученических сообществ старшеклассников и студентов. Именно поэтому мы выбрали учащихся 9-х и 11-х классов и студентов I, III и IV курсов для реализации замысла нашего исследования.

В нашем исследовании в качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение, что социально-психологическая специфика межгруппового взаимодействия в официальных ученических группах – классах школьников-подростков и официальных учебных группах студентов ву-

зов обусловлена уровнем социально-психологического развития этих сообществ, особенностями взаимоотношений членов неформальных микрогрупп, входящих в их состав, а также характером взаимоотношения и взаимовосприятия разностатусных членов этих неформальных объединений.

Данная, по своему содержательному звучанию теоретическая основная гипотеза была конкретизирована нами путем формулирования двух частных гипотез-следствий.

Согласно первой частной гипотезе для школьников-старшеклассников в рамках официальных ученических групп – классов определение своих и чужих соучеников и специфика их восприятия обусловлены принадлежностью к той или иной неформальной микрогруппе и статусной позицией школьника – подростка. При этом в связи с более высоким уровнем социально-психологического развития 9-ых классов по сравнению с классами 11-ми именно в 9-х классах данная закономерность выражена более интенсивно.

Согласно первой частной гипотезе для школьников – старшеклассников в рамках официальных ученических групп – классов определение «своих» и «чужих» соучеников и специфика их восприятия обусловлены принадлежностью к той или иной неформальной микрогруппе и статусной позицией школьника – подростка. При этом в связи с более высоким уровнем социально-психологического развития 9-ых классов по сравнению с классами 11-ыми именно в 9-ых классах данная закономерность выражена более интенсивно.

Согласно второй частной гипотезе, в условиях официальных учебных групп студенты определяют «своих» и «чужих» соучеников и особым образом их воспринимают в связи с принадлежностью к той или иной неформальной микрогруппе и статусной позицией студента. При этом степень интенсивности проявления таких закономерностей практически напрямую связана с уровнем социально-психологического развития официальных учебных студенческих групп, среди которых учебные группы первокурсников можно обозначить как «становящиеся», третьекурсников – как относительно «зрелые», пятикурсников – как «умирающие».

В ходе исследования, помимо консультаций с компетентными лицами, анализа документального материала и пролонгированного целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью ученических групп, были использованы следующие собственно эмпирические методики и методические процедуры: социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти, методика «подставной» самооценки, социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли, методика определения степени ценностно-ориентационного единства в группах.

Результаты эмпирического исследования и их интерпретация позволили сформулировать следующие выводы.

Психологическая специфика межгруппового и межличностного взаимовосприятия и взаимоотношения определяется в решающей степе-



ни уровнем социально-психологического развития ученических групп, социально-психологическими особенностями составляющих их неформальных микрогрупп и статусной позицией их членов. При этом существуют качественные различия в специфике старших классах образовательной школы и учебных группах студентов вузов.

Если конкретизировать характер «идентификационно-конфронтационной» личностной ориентации старшеклассников в отношении своих соучеников и других официальных ученических групп, то следует отметить, что в целом позиции как девяти-, так и одиннадцатиклассников, по сути дела, в психологически содержательном плане аналогичны.

Если конкретизировать психологически содержательный характер идентификационно-конфронтационной личностной ориентации разностатусных студентов разных курсов в отношении своих соучеников, следует отметить, что эти позиции качественно не совпадают. Высокостатусные первокурсники демонстрируют наибольшую степень склонности к личностной идентификации с членами своих неформальных микрогрупп, наиболее жестко выражают свою личностно-конфронтационную ориентацию в отношении членов чужих официальных учебных групп; среднестатусные первокурсники наиболее склонны к личностной идентификации с членами своих и чужих неформальных микрогрупп; низкостатусные первокурсники в значимой степени практически не дифференцируют своих соучеников по факту их принадлежности к неформальным микрогруппам и официальным учебным группам. Высокостатусные второкурсники в наибольшей степени склонны к личностной идентификации с членами своих неформальных микрогрупп, а особенно ярко выражено личностно-конфронтационно относятся к членам чужих неформальных микрогрупп; среднестатусные второкурсники склонны к наиболее выраженной личностной идентификации с членами своих неформальных микрогрупп, а личностно-конфронтационную позицию наиболее жестко проявляют в отношении членов чужих официальных учебных групп; позиция низкостатусных второкурсников совпадает с позицией своих высокостатусных сокурсников. Высокостатусные пятикурсники наибольшую склонность к личностной идентификации проявляют с членами своих неформальных микрогрупп, а наиболее ярко выраженную конфронтационную личностную отношенческую активность адресуют к членам чужих неформальных микрогрупп и к членам чужих официальных учебных групп; среднестатусные пятикурсники в логике идентификационно-конфронтационной личностной ориентации не дифференцируют свою отношенческую активность к членам разных неформальных микрогрупп и официальных учебных групп; позиция низкостатусных пятикурсников аналогична позиции их высокостатусных сокурсников.



## Понятие, структура и особенности нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта

*Меланьина А.А.*

*Воронежский государственный университет*

*melanina@mail.ru*

*(Воронеж, Россия)*

В научной литературе до сих пор отсутствует целостное представление о процессе освоения групповых норм, их роли в организации поведения студентов и развитии студенческой группы как единого субъекта. Не находит пока должного отражения тот факт, что групповая нормативная регуляция является не просто целостным динамическим процессом, но и неотъемлемым проявлением группы как субъекта деятельности, общения, отношений, поведения, других видов совместной активности. Это приводит к необходимости сформулировать собственные представления о феномене нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта, в частности, сквозь призму структурно-функционального анализа.

Предлагается следующее рабочее определение понятия нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта: это процесс, направленный на создание, изменение и поддержание системы норм (правил и образцов поведения и действия) осуществления в группе различных видов совместной активности, позволяющих ей функционировать и развиваться как субъекту жизнедеятельности.

Согласно принципу системности, нормативная регуляция жизнедеятельности группового субъекта исследуется как системное образование, имеющее свою структуру из четырех последовательных блоков.

1. Целе-средственный блок:
  - а) цели и виды совместной активности группового субъекта: совместная деятельность, общение, поведение, взаимодействия, взаимоотношения, управление, познание, собственно нормотворческая активность и др.;
  - б) средства реализации норм: система санкций (позитивные и негативные, прямые и косвенные).
2. Содержательный блок:
  - а) содержание групповых норм;
  - б) виды групповых норм (нормы-традиции, нормы-запреты, нормы-разрешения, нормы-предписания) и их свойства (сформированность и дифференцированность).
3. Функционально-результативный блок:
  - а) функции нормативной регуляции: стабилизирующая, контролирующая, интеграционная, ориентационная, развивающая, защитная, прогнозирующая;
  - б) результаты нормативной регуляции: эффективное функциониро-

вание и развитие группового субъекта, возможность достижения единой цели, социализация членов группы, сохранение целостности группового субъекта в сложных, нестандартных, экстремальных ситуациях и др.

4. Субъектный блок:

- а) качество агента нормативной регуляции: внешний – индивид (руководитель), групповой субъект (основная организация), общество; внутренний – индивид (рядовой член группы, лидер), микрогруппа (актив группы), сам групповой субъект;
- б) нормативная субъектность группы: степень согласия членов группы с принятыми в ней нормами.

Одним из наиболее актуальных аспектов изучения проблемы нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта является вопрос о том, каковы ее психологические особенности. Под особенностями нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта понимаются: степень сформированности, дифференцированности норм и нормативной субъектности; разнообразие видов норм (нормы-предписания, нормы-запреты, нормы-разрешения, нормы-традиции) и средств их реализации (санкции); качество агента нормативной регуляции (внешний или внутренний). Представляется, что они будут различными у групп с разными уровнями субъектного развития и доминирующими типами субъектности.

Сформированными следует считать такие нормы, которые осознаются большинством членов группы и являются для них руководством к действию, то есть задают варианты поведения, наиболее часто проявляющиеся в ситуациях совместной активности. Под дифференцированностью норм понимается их разнообразие по отношению к различным сферам групповой жизнедеятельности. Выделение разных видов норм предполагает обозначение различного характера, который могут носить одинаковые по содержанию нормы (нормы-запреты, нормы-традиции, нормы-разрешения, нормы-предписания). Под средствами реализации норм в группе предложено понимать различные санкции как реакции группового субъекта на соблюдение, нарушение или изменение норм отдельными членами группы или микрогруппами. Агент нормативной регуляции – индивиды, микрогруппы или группы, которые являются основными носителями групповых норм, они способны сохранять или изменять нормы с использованием средств их реализации. Это могут быть: внешнее руководство, отдельные члены группы, наделенные властью, авторитетом (например, лидер), групповой актив (микрогруппа) или целостный групповой субъект. Нормативная субъектность группы определяется как степень согласия членов группы с принятыми нормами, выраженность стремления руководствоваться существующими нормами или их преобразовывать.

## **Влияние особенностей межличностных отношений учащихся-подростков на успешность их обучения в школе**

*Орлов В.А., Костин Д.С.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*vladimirorlov@bk.ru*

*(Москва, Россия)*

Среди критериев успешности ученика в школе можно выделить, помимо средних значений отметок в журнале (результативная составляющая), его субъектную активность (процессуальная составляющая), которая выражается в познавательной мотивации, мотивации достижения, позитивном отношении к учению и школе, эмоциональном благополучии. Большое значение имеют и те социально-психологические процессы, которые происходят в классе. Поэтому целью нашего исследования было выявление взаимосвязи особенностей межличностных отношений в классе на успешность учебной деятельности.

Исследование проводилось в трех 8-х классах СОШ г. Москвы (один гимназический – класс А, и два класса с повышенными требованиями и расширенной программой обучения класс Б и В).

Для эмпирического исследования были использованы социометрия (Дж. Морено), референтометрия (Е.В. Щедрина), методика определения ценностно-ориентационное единства группы (В.В. Шпалинский) методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации (К. Томас, Н.В. Гришина), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в школе (Ч.Д. Спилбергер, А.М. Прихожан). Результативная составляющая успешности учебной деятельности оценивалась на основе данных классного журнала и вычислялась как средняя академическая успеваемость за текущий учебный год. Процессуальная составляющая оценивалась, помимо методики Спилбергера, с помощью экспертных мнений педагогов. Также использовались беседа и наблюдение.

Статистический анализ полученных данных показал, что индивидуальные особенности в полной мере не объясняют разницу в успешности обучения в разных классах. Социально-психологические же факторы оказались наиболее значимыми. К ним относятся: групповая сплоченность, ценностные ориентации, уровень удовлетворенности отношениями в классе, внутригрупповая референтность, особенности внутригрупповых конфликтов.

Показателями сплоченности группы являлись коэффициент взаимности межличностных выборов в классе и ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ). Коэффициент взаимности сверхвысокий у классов А и В, в то время как у Б он попадает в группу высокого. ЦОЕ отражает другую динамику – у А класса он самый низкий, но у всех классов находится в пределах средних показателей. Так же ЦОЕ следует рассматривать на основании ценностей, которые характеризуют деятельность,

относительно которой сплочен класс. Процент референтных от возможных выборов, в А классе самый высокий, как и коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями. Но данные показатели ведут себя иначе в отношении Б и В классов. Данное поведение, видимо, обусловлено другими параметрами, имеющими большую силу или действующими внутри указанных параметров. Особенности, зависимость которых явно прослеживается с успеваемостью, – это индекс изолированности и половая дифференциация выборов в классе. Если в А классе половое различие в выборах почти отсутствует, то в Б классе оно очень высокое, а в В значительное. Это, возможно, затрудняет более полноценное общение в классе и препятствует информационному обмену.

Если рассматривать профили ценностей по классам, то видно, что большинство учащихся А класса придерживаются ценностей, способствующих учебной деятельности и ставят их в начало иерархии, в то время как менее успешный класс Б – уже на втором месте отдает предпочтение эмоциональным ценностям. Также если рассматривать средний профиль по классу видно, что Б класс сплочен относительно эмоциональных ценностей и его деятельность в меньшей степени направлена на учебную деятельность, как групповую. С другой стороны, класс В потенциально способен учиться лучше, но обмен информацией в нем затруднен, и это мешает совместной учебной деятельности. Это отражает низкий процент референтности, повышенный уровень изолированности, сниженный коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями и высокая половая дифференциация. Также если рассматривать соотношение ценностей в классе, то можно заметить, что Б класс отдает эмоциональным ценностям столько же предпочтения, сколько и деловым, а В класс в большей степени ориентирован на моральные ценности. В А классе наблюдается баланс моральных и эмоциональных ценностей. То есть можно сказать, что, помимо учебной деятельности, в А классе ученики умеют снимать напряжение в рамках общественных норм.

Если рассматривать профиль способов разрешения конфликта в классах, то видно, что в А классе наиболее выражены соперничество и сотрудничество. Это говорит о том, что ученики этого класса в большей степени удовлетворяют свои потребности, чем остальных. Высокий уровень компромисса Б класса говорит о внутреннем существующем или назревающем конфликте, как и у класса В.

Если рассматривать полученные результаты в совокупности, то можно сказать, что успешность обучения в первую очередь зависит от уровня референтности, который определяет возможности информационного обмена и ценностных ориентаций в классе. Высока значимость удовлетворенности взаимоотношениями в классе, при которой все ученики включены в процесс паритетного общения. То есть в успешном классе минимум изолированных, все общаются на равных с разнополыми товарищами. Высока и сплоченность такой группы относительно ценностей, спо-

собствующих учебной деятельности. При этом эти ценности приоритетны, в то время как ценности моральные и эмоциональные вторичны. Хотя важна сбалансированность последних двух ценностных ориентаций.

Большое значение имеет отсутствие конфликтных ситуаций в классе и предрасположенности к ним. Развитие сотрудничества в классе способствует развитию отношений, направленных на успешность обучения в совокупности с остальными факторами. Соперничество также может способствовать успешности обучения, если имеет соревновательный товарищеский характер, в котором проигравшего поддерживают и способствуют его росту.

### **Учебно-профессиональная общность как среда становления профессиональных ценностных отношений<sup>1</sup>**

**Пазухина С.В.**

*Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого  
pazuhina@mail.ru  
(Тула, Россия)*

Профессионально-личностные ценности и ценностные отношения формируются на основе коллективных ценностей, складывающихся в том сообществе, в котором происходит профессиональное становление человека. Таким сообществом в педвузе должна становиться учебно-профессиональная общность преподавателей и студентов.

В своем исследовании создание учебно-профессиональной общности мы рассматривали в качестве одного из условий формирования профессиональных ценностных отношений будущих учителей. Было доказано, что взаимодействие и со-развитие участников учебно-профессиональной общности, где преподаватель выступает как значимый другой, является носителем гуманистических профессиональных ценностей, демонстрирует позиции педагога-профессионала, образцы рефлексивного анализа педагогических ситуаций, становится средой для возникновения коллективного фонда смысловых образований, где преобразуется и расширяется ценностно-смысловая сфера будущих учителей.

Учебно-профессиональную общность мы рассматривали как особую форму совместности студентов, учителей, преподавателей, как пространство формирования ценностей и отношений, необходимых для вхождения будущих педагогов в профессиональное сообщество. В ходе создания учебно-профессиональной общности решался ряд задач: организация деятельности будущих педагогов, приобщение к опыту, инициирование коммуникации, понимания, рефлексии. Основным процессами, протекающими внутри учебно-профессиональной общности, были

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-36-01006a1.

следующие: самоопределение как становление позиций в педагогической деятельности и образовательных процессах, развитие способностей к рефлексии и целеполаганию, процессы смыслообразования.

Построение учебно-профессиональной общности мы связывали с созданием особой «сферы смыслов» в пространстве «преподаватель – студенты». В качестве отправной точки появления учебно-профессиональной общности мы рассматривали налаживание личностного общения между студентами и преподавателем как значимым другим. За основу бралась трехфакторная модель значимого другого А. В. Петровского, согласно которой характер влияния значимого другого на членов общности оценивалась через взаимосвязь трех переменных: «симпатия – антипатия», «референтность – антиреферентность», «статус власти – подчиненность» [1].

Преподаватель как значимый другой в нашем исследовании выступал как личность, индивидуальность, педагог-профессионал, который оказывает влияние на сознание и поведение будущих учителей, что выражается в качественном изменении их смысловых образований и ценностных отношений. Партнерское сотрудничество в учебно-профессиональной общности требовало от него современных моделей руководства группой и значительное расширение функций. По нашему замыслу, преподаватель должен был стать своеобразным «катализатором» группы, который первоначально инициирует процессы обучения и общения, организует групповую работу, управляет ходом обсуждения, а затем постепенно предоставляет большую самостоятельность и активность самим студентам. В зависимости от конкретных ситуаций он мог выполнять различные функции и роли. Так, при управлении процессами группового развития преподаватель брал на себя обязанности руководителя; при стимулировании активности студентов выполнял функцию фасилитатора; если нужно было изменить отношения, возникающие между участниками группы, то он выступал в роли консультанта, координатора, наставника.

На занятиях преподаватель показывал студентам пример открытого, конгруэнтного, толерантного общения, занимал позицию «рядом, вместе», а не «над», способствовал формированию атмосферы непринужденности, готовности к пониманию и диалогу, поддерживал эмоционально положительно окрашенные взаимоотношения в группе. При решении профессиональных задач он опирался на личный опыт и знания будущих педагогов, пытаясь помочь им осознать собственные ценности и смыслы, проанализировать житейские установки, понять внутреннюю основу своего поведения по отношению к учащимся. Налаживание личностного общения позволяло участникам образовательного процесса «соприкасаться» не только знаниям, но и личностно присвоенным ценностям. В процессе обмена мнениями происходило усвоение постулатов, преломленных через личностное знание, осуществлялось эмоционально-ценностное приобщение студентов к профессиональному опыту. Выступая центром единения членов учебно-профессиональной общности, преподаватель как значимый другой органи-

зовывал культурное поле трансляции профессиональных ориентиров через события, влиял на взаимоотношения в малой группе, создавая особую нравственную среду, формировал у будущих педагогов профессиональные ценностные отношения с позиции личностного смысла.

*Литература*

1. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии – 1991. – № 1.

### **Психологическая безопасность образовательной среды в студенческих группах**

*Петрова Е.А., Коровина Е.П.*

*Российский государственный социальный университет*

*petrova-sorina@yandex.ru,*

*katenka2008-88@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Образовательную среду вуза, в которой большинство участников имеет положительное отношение к ней, и в которой отражены высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия и явлений моббинга, можно назвать психологически безопасной средой (ПБС). ПБС вуза может изучаться с позиции всех участников педагогического процесса: студентов, педагогического коллектива и администрации. При этом правомочно говорить важности выявления психологических факторов повышения ее уровня для каждой категории.

Нами исследовались социально-психологические особенности ПБС и измерен социально-психологический климат в восьми группах (по модифицированным методикам И.А.Баевой и О. Немова) студентов вуза, которые обучаются в РГСУ по следующим специальностям: психология, дефектология, антропология, специальная психология, педагогика (всего 101 студент). Полученные результаты свидетельствуют о наличии:

- прямой связи между возрастом студентов и удовлетворенностью взаимоотношениями с преподавателями, желанием что-либо делать по их наставлениям, защищенностью от игнорирования от одноклассников и преподавателей, недоброжелательного отношения от преподавателей, удовлетворенности значимыми характеристиками ПБС вуза;
- обратной связи ПБС вуза с показателем информированности в студенческой группе;
- гендерной универсальности, отсутствии различий в оценках ПБС между девушками и юношами;
- значимых различиях по показателю защищенности в студенческих группах в зависимости от того, что и как часто преподаватели заставляют что-либо делать против желания студентов;



- прямой взаимосвязи интегрального индекса ПБС и индекса отношения к образовательной среде вуза с социально-психологическим климатом в студенческой группе. Чем больше студент стремится к сохранению целостности группы и выше оценивает ее сплоченность, контактность и открытость, тем выше эти индексы;
- прямой взаимосвязи интегрального индекса ПБС с взаимной ответственностью студентов.

Полученные данные позволили выйти на понимание социально-психологических механизмов повышений ПБС у студентов вуза.

### **Взаимосвязь уровня интеллекта и социометрической привлекательности в классах учащихся младшего школьного возраста**

*Розенцвейг О.М., Какутенко Н.Н., Восковская О.М.*

*Средняя общеобразовательная школа  
с углубленным изучением отдельных предметов № 2  
ol-lo55@mail.ru  
(Иркутск, Россия)*

Начало школьной жизни является одним из важных этапов в развитии личности. Перед ребенком, пришедшим в школу, встает ряд довольно сложных задач. С одной стороны, необходимо начать овладение учебной деятельностью, усвоить нормы и правила поведения в школе, соответствующие статусу ученика. С другой стороны, важно включиться в новую систему отношений, где тесно переплетены как деловые, так и личные связи. Именно в младшем школьном возрасте происходят большие изменения в отношениях детей друг с другом. Учебная группа, как и любая другая группа, имеет социальную структуру, внутри которой каждый учащийся занимает свое место. И здесь возникает вопрос, почему один ученик – всеми признанный лидер, а другой полностью изолирован от класса? Является ли высокий уровень интеллектуального развития учащегося залогом его социальной успешности?

Результаты исследования взаимосвязи показателей умственного развития младших школьников и их статусного положения в группе позволяют скорректировать направление профилактической деятельности в сфере межличностных отношений и учебной деятельности младших школьников, что, без сомнения, является актуальной задачей образовательного процесса.

С целью изучения взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития детей младшего школьного возраста и их статусным положением в 4 классах МБОУ г. Иркутска СОШ № 2 было проведено исследование (количество учащихся – 108).

В ходе опроса испытуемых по методике «Социометрия» нами были получены следующие результаты. Звезды составляют 22 %, предпочи-



таемые – 15 %, непринятые – 48 %, изолированные – 15 %. Групповая сплоченность в группах средняя (46 %), что можно объяснить недостаточно высоким уровнем развития коммуникативных навыков учащихся и их возрастными особенностями.

Анализ полученных результатов по методике «Групповой интеллектуальный тест» показывает, что 32 учащихся (30 %) в классе имеют высокий уровень интеллектуального развития, к возрастной норме и уровню развития интеллектуальных способностей, близкому к норме, относятся остальные учащиеся – по 38 человек (по 30 % соответственно).

В 4 классах 24 учащихся (22 %) имеют высокий социометрический статус. Интеллектуальное развитие этих учащихся выше возрастной нормы. При этом в классе есть учащиеся (8 человек), имеющие высокий интеллектуальный уровень, но не имеющие высокого, а иногда даже благоприятного статуса в классе. Очевидно, это связано с тем, что не только интеллектуальные способности обуславливают привлекательность в группе, но и другие качества личности. Если учесть, что при проведении социометрической методики, мы основывались на эмоциональном критерии, то можно говорить о таких качествах личности с высоким социометрическим статусом, как обаяние, уверенность в себе, активная жизненная позиция, артистизм, отсутствие заносчивости. Еще одной причиной можно считать явление интеллектуально-социальной диссинхронии у одаренных детей, суть которого в том, что высокий уровень интеллектуального развития не всегда обеспечивает столь же высокий уровень развития социальных способностей и успешность в общении в целом.

Наличие взаимосвязи между социометрическим статусом учащихся и уровнем их интеллектуального развития было подтверждено при применении коэффициента линейной корреляции Пирсона. Анализ полученных коэффициентов корреляции позволяет говорить о достоверной связи между изучаемыми параметрами при  $p = 0.5$ . Так как полученный коэффициент является положительным числом, можно говорить о прямой пропорциональной зависимости.

Тема, освещенная в данной статье, является перспективной для изучения. Важность практического применения результатов исследования обусловлена возможностью грамотного построения профилактической работы. Учитель, опираясь на полученные результаты, может построить свою воспитательную деятельность таким образом, чтобы дети, обучающиеся в его классе, успешно социализировались, хорошо чувствовали себя в психологически безопасной, комфортной среде.

## **Исследование коммуникативной компетентности в интрагрупповом контексте у студентов вуза**

**Саляхетдинов И.Р.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
biathlon\_russia@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Исследование студенческого возраста в рамках социальной психологии становится все более актуальной проблемой. Это связано с рядом факторов. С одной стороны, в этот период формируются важнейшие личностные качества, активно формируется интеллектуальная и профессиональная компетентность, компетентность в общении, а с другой стороны это тот возраст, когда количество внешних, социальных факторов, влияющих на развитие, приближается к максимальному значению. В современной психологической науке все более важным становится изучение личностных возрастных особенностей в рамках групповых процессов, общей групповой сплоченности и значимости индивида в системе личность-группа. Такой анализ позволяет рассмотреть проблему более многогранно, что повышает объективность, но тем самым и добавляет критериев для описания социально-психологических и психологических особенностей представителей данной возрастной группы.

Рассмотрение специфики данного возраста в рамках групповой сплоченности и межличностной групповой референтности может быть весьма интересно для современной психологической науки, с учетом, что именно в таком контексте эта тема практически не изучалась.

Ни для кого не секрет, что в каждом возрастном периоде уровень развитости коммуникативной сферы у человека является в достаточной мере важным. Таким образом, необходимо регулярно поддерживать динамику его роста неразрывно с взрослением индивида. Мы выбрали для изучения студенческий возраст, так как именно этот период является ключевым с точки зрения профессионализации в развитии коммуникативной компетентности и коммуникативной сферы в целом. Уровень сформированности и развитости коммуникативной компетентности у студентов обуславливает их дальнейшее успешное осуществление профессиональной и общественной деятельности.

На современном этапе развития общества для достижения максимальной эффективности деятельности к уровню коммуникативной компетентности специалистов предъявляются жесточайшие требования (Жуков Ю.М., Панасюк А.Ю., Петровская Л.А., Растянников П.В. и многие др.). Однако развитие коммуникативных качеств невозможно изолированно от социума, поэтому нельзя разрывать понятия коммуникативной компетентности и групповой сплоченности.

В проведенном пилотажном исследовании, в котором приняли участие 30 студентов-психологов 3-го курса, мы решали две основных ис-

следовательских задачи: выявить особенности уровня развития некоторых коммуникативных компетенций студентов с разным интрагрупповым статусом и изучить особенности взаимосвязи коммуникативных качеств со статусом студента в учебной группе.

Нами были использованы два блока методик.

1. *Блок методик, исследующих коммуникативные качества* (шкала доверия Розенберга, 3) шкала доброжелательности Кэмпбелла, 4) шкала принятия других Фейя, 5); методика диагностики коммуникативной установки в общении В.В. Бойко, 6) методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, 7) методика диагностики эмпатии В.В. Бойко.
2. *Блок методик, изучающих особенности интрагруппового структурирования* (социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной власти).

В выборку студентов были отобраны по 10 человек с высоким, средним и низким интегральным показателем их статуса в учебной группе.

Были получены следующие основные результаты. У высокостатусных студентов преобладал средний и высокий уровень доброжелательности и доверия, у них доминировала позитивная установка в общении, при выраженности коммуникативной толерантности на границе с интолерантностью. Общий показатель эмпатии оказался на границе низкого с тенденцией к среднему и среднего уровня.

У среднестатусных студентов-психологов в процентном отношении преобладал средний и низкий уровень доброжелательности, а также средний уровень доверия. Негативная установка у данной группы студентов оказалась несколько выше, чем у высокостатусных (хотя и незначимо). Интересно, что уровень толерантности в данной группе студентов оказался наоборот, выше, чем у высокостатусных, в то время как эмпатия была выражена на том же уровне.

Низкостатусные студенты имели низкий уровень доброжелательности и доверия, у них преобладала как негативная установка в общении, так и коммуникативная интолерантность, в то время как уровень развития эмпатии оказался у них чуть более высоким, чем в предыдущих группах.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена было выявлено, что чем выше статус студента-психолога, тем он более доброжелателен ( $r = 0,372$ ; при  $p < 0,05$ ) и тем менее выражена у него негативная установка в общении ( $r = 0,548$ ; при  $p < 0,01$ ).

Чем ниже статус, тем менее студенты склонны проявлять доверие к другим людям ( $r = 0,401$ ; при  $p < 0,05$ ) и тем более выражена у них негативная установка в общении ( $r = 0,584$ ; при  $p < 0,01$ ).

В продолжение исследования планируется провести изучение уровня развития коммуникативных компетенций студентов разных специальностей, и проанализировать их влияние на интрагрупповой статус, а также разработать

типологию специфики влияния статуса студентов на их коммуникативные компетенции в зависимости от специализации в психолого-педагогическом вузе. Как представляется, научная новизна данной работы заключается в комплексности анализа проблемы: мы рассматриваем уровень коммуникативной компетентности у студентов неразрывно с их статусом и специализацией в обучении. Кроме того, результаты исследования позволяют выделить конкретные качественные и количественные критерии уровня сформированности коммуникативной компетентности у студентов в зависимости от выбранной ими специализации и занимаемой позиции в группе.

### **Группа сверстников как условие формирования культуры общения современных школьников**

*Шилыева И.Ф.*

*Башкирский государственный педагогический  
университет им.М. Акмуллы  
Faritovnairina@rambler.ru  
(Уфа, Россия)*

Все провозглашаемые обществом нравственные ценности – гуманизация, демократизация, сотрудничество, толерантность – основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей. Общение пронизывает всю культуру, охватывая как внутренние, так и внешние взаимосвязи. Именно на основе одновременного процесса единения-обособления возможна культура, начиная с общения как основной составляющей индивидуального сознания и заканчивая общением между культурами и единением их в интегральном понятии человеческой культуры.

Культура и общение находятся в диалектическом единстве и взаимодействуют через опосредованную деятельность личности. Интегрируясь друг с другом, культура и общение образуют новое в содержательном и структурном плане понятие культуры общения. Культура общения личности выступает как связующее звено между динамичными и относительно устойчивыми компонентами структуры культуры личности. Мы рассматриваем культуру общения личности как качественный уровень форм и способов взаимодействия человека с другими людьми, являющийся результатом, с одной стороны, социализации, а с другой – саморазвития личности (2;27).

Важнейшим свойством культуры общения личности выступает ее изменчивость. Мы полагаем, что динамика культуры общения личности в современном обществе представлена системной четырехуровневой моделью детерминации. В рамках этой модели наблюдается детерминирующее влияние: 1) факторов *мегауровня*: информатизации и компьютеризации общества, научно-технического прогресса, развития средств массовой информации; 2) общественно-экономического, политико-правового и социокультурного факторов

макроуровня; 3) социальной группы, представляющей мезоуровень; 4) самодетерминации (самопознания и самореализации личности) на микроуровне. Такая четырехуровневая модель детерминированности культуры общения личности отражает, на наш взгляд, важнейшие особенности ее развития.

Рассмотрим особенности детерминированности культуры общения личности на мезоуровне, когда определяющим фактором выступает группа. Участие личности во многих видах социальной деятельности определяет ее принадлежность к самым различным социальным группам, которые опосредуют детерминирующее воздействие общества на личность. Ее ближайшее социальное окружение составляет семья, учебная группа, трудовой коллектив, группы по интересам и т.д. Т.Шибутани, называя такие группы первичными, подчеркивает, что в них устанавливается особая связь и развивается особая субкультура, возникает множество значений, разделяемых только внутри данного круга. В каждой первичной группе развивается внутренняя организация, состоящая из системы разделяемых всеми представлений, стандартов поведения, общения и средств, обеспечивающих конформизацию. Существуют специальные выражения и жесты, а общие символы используются особым образом. Такие неписанные законы редко сформулированы и в большинстве случаев угадываются только интуитивно. Эти неформальные представления не обязательно состоят в конфликте с официальными нормами и законами, хотя между ними бывает значительное расхождение (3; 344). Эффективность, с которой неформальный кодекс проводится в жизнь, зависит от того, как первичная группа оценивается своими членами. Многочисленные исследования свидетельствуют, что чем привлекательнее группа для ее участников, тем выше давление, обеспечивающее единообразие поступков и мнений (3; 360).

Большую роль в становлении культуры общения современных школьников играет именно коллектив сверстников. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Уже у дошкольников отсутствие общества сверстников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания. А общение, поведение подростков и старшеклассников по самой сути своей является коллективно-групповым. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить, уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому качеств. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи дает человеку чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Общение в коллективе сверстников – важная и значимая сфера формирования культуры общения личности, поскольку оно, во-первых, позволяет личности ощутить свою принадлежность к группе, ее нормам и ценностям;

во-вторых, дает возможность почувствовать свою отличность от других, утвердить себя через эту особенность.

*Литература*

1. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание. Л., 1989.
2. Петрова И.Ф. Культура общения личности. Уфа., 2008.
3. Шибутани Т. Социальная психология: Пер. с англ. Ростов н/Д., 1999.

**Особенности взаимосвязи религиозной  
идентичности с межгрупповой дискриминацией**

*Шорохова В.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
lupusalbus@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Понятие идентичности личности является одним из ключевых компонентов в структуре социально-психологического знания. Исследованию данного феномена, его структуры, отдельных его компонентов и развитию посвящено огромное количество как теоретических, так и эмпирических научных работ.

С социально-психологической точки зрения идентичность можно определить как в первую очередь идентификацию человека с определенной социальной группой. Кроме того, данное понятие подразумевает наличие представления индивида о себе, о его определенном социальном статусе, национальности, вероисповедании, а также об определенном, присущем ему наборе социальных ролей (по Ш. Страйкеру и П. Берку). Данное определение так же вполне допустимо применять и к религиозной идентичности, как к подвиду социальной.

В рамках зарубежной психологии существует множество работ, посвященных изучению различных аспектов религиозной идентичности. На наш взгляд, одним из наиболее интересных является исследование, затрагивающее проблему взаимосвязи религиозной идентичности с межгрупповой дискриминацией. Исследование было проведено в Гарвардском университете, его автор – Д. Ван Камп.

В рамках данной работы религиозная идентичность рассматривается как сложное понятие, включающее в себя как социальные, так и личностные компоненты. Исследовалось, каким образом степень выраженности одного из параметров может влиять на межгрупповое взаимодействие и социальное поведение человека. И наиболее ярко это может проявляться на примере предубежденности, ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации.

В связи с темой исследования, связанной с религиозной идентичностью, в качестве группы, на которую могла бы быть направлена аут-

групповая дискриминация, были выбраны мусульмане. Автор объясняет это особенностями выборки. Во-первых, исследование проводилось на студентах Гарвардского университета, а большинство из них идентифицировало себя как христиан; мусульман, согласно демографическим данным пилотажного исследования был всего 1 %. Это автоматически делает представителей исламской конфессии религиозным меньшинством. Далее, из-за сложившейся в последнее время общемировой ситуации и особенностей ее освещения в СМИ, природа стереотипов и предубежденности против мусульман носит скорее социальный характер. И, наконец, ислам – это религия, принадлежность к которой достаточно просто визуализировать с помощью одежды и другой атрибутики.

Выборку исследования составляли студенты первых курсов Гарвардского университета, большинство из которых идентифицировало себя как афроамериканцев и христиан. В процессе исследования респондентам предлагалось определить, насколько человек (по предоставленному резюме) подходит на должность «Старшего помощника начальника по административной части» в гипотетически-существующей организации. При этом предварительно испытуемым в случайном порядке были предъявлены стимульные материалы, направленные на усиление и актуализацию личностных/социальных компонентов религиозной идентичности. При «оценке претендентов» единственным отличием в резюме было наличие или отсутствие на фотографии молодой женщины хиджаба.

#### Полученные результаты и выводы

Изначально, автор предполагала, что при изначально более высоком уровне социальных компонентов религиозной идентичности, ингрупповой фаворитизм будет проявляться в большей степени. Кроме того, предполагалось большая стереотипизация членов аутгруппы. В свою очередь, при более высоких показателях личностных компонентов групповые предпочтения будут отсутствовать. Эти предположения подтвердились практически полностью. При этом следует отметить, что, если показатели предпочитаемости христианских «претендентов» были схожи, как в «социальной» подгруппе, так и в «личностной», то по мусульманским – в «социальной» подгруппе были существенно ниже. Таким образом, можно предположить, что социальный компонент религиозной идентичности может функционировать по той же схеме, что и в других идентичностях.

Далее, согласно полученным результатам, межгрупповая стереотипизация склонялась в сторону не ингруппового фаворитизма, а аутгрупповой дискриминации, что является достаточно тревожным знаком. Кроме того, интересно было бы отметить, что представители «социальной» подгруппы оценивали мусульман, как более интеллектуально развитых, что, возможно, соответствует стереотипу о мусульманах, а так же может говорить о стремлении представителей данной подгруппы «смягчить» негативную стереотипизацию мусульман.



Итак, в целом, можно отметить, что за повышением значимости социальных аспектов религиозной идентичности, скорее всего, будет следовать повышение уровня аутгрупповой дискриминации по отношению к представителям других религиозных конфессий. Хочется отметить, что результаты данного исследования представляются крайне актуальными и с точки зрения российской образовательной среды, в связи с возрастающей многонациональностью учебных заведений и, как следствие, актуализацией множества проблем и вопросов, напрямую связанных с межнациональным и межконфессиональным взаимодействием.

### **Ценностные ориентации в учебных группах (на примере групп студентов-психологов)**

**Тимофеева О.В.**

*Воронежский государственный университет*

*olgavalertimofeeva@mail.ru*

**Караборчева Д.А.**

*Медицинская ассоциация «Эра»*

*nozdrvatuh@gmail.com*

*(Воронеж, Россия)*

При осуществлении классного руководства, кураторской деятельности важно иметь представления об основных групповых и индивидуальных ценностных ориентациях учащихся.

Нами проведено исследование групповых и индивидуальных ценностных ориентаций в 15 учебных группах у 190 студентов.

На основе теоретически обоснованных представлений о ценностных ориентациях нами были выделены такие индивидуальные и групповые ценностные ориентации студентов-психологов в учебных группах как «Креативность», «Индивидуальность», «Духовное удовлетворение», «Престиж», «Традиции», «Конформность», «Универсализм», «Самостоятельность», «Достижение» и «Доброта». При сопоставлении результатов выраженности и доминирования индивидуальных и групповых ценностных ориентаций у студентов-психологов учебных групп нами были получены следующие данные.

Статистические различия результатов выраженности индивидуальных ценностных ориентациях обнаружены по таким ценностям как «Индивидуальность», «Духовное удовлетворение», «Престиж», «Традиции».

Было выявлено, что студенты-психологи в своей деятельности, поведении ориентированы индивидуальной ценностью «Индивидуальность», нежели групповой ориентацией. Это может означать, что студент-психолог стремится сохранять свою независимость в поступках, мыслях, взглядах. Он руководствуется собственными взглядами на жизнь, редко поддается влиянию массовых тенденций.



«Духовное удовлетворение», реализуясь как групповая ценностная ориентация, способствует гармоничному развитию группы, удовлетворенностью ее членов выполняемыми видами деятельности. В ней создаются все условия для того, чтобы члены группы достигали высоких результатов, как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Выражены групповые ценностные ориентации «Престиж» по сравнению с соответствующими индивидуальными ценностными ориентациями. Это позволяет членам группы одновременно быть самостоятельными единицами учебного процесса и выступать в роли групповых субъектов деятельности, сочетающих в себе единство целей, сплоченность действий и организованность поведения.

Достоверные различия установлены при выявлении доминирования индивидуальных ценностных ориентаций «Самостоятельность» и «Достижения». Это позволяет делать вывод о том, что у студента изначально присутствует стремление к тому, чтобы в жизни добиться результатов, саморазвиваться и самосовершенствоваться как в личностном, так и профессиональном плане. Главным средством для этого студент-психолог выбирает ориентацию на собственные силы и возможности, развивая тенденции к независимости мышления, поступков, взглядов, суждений.

Установлено, что преобладают групповые ценностные ориентации «Традиции» над соответствующими индивидуальными. Студенты ориентированы на принятие, сохранение, приверженность, вырабатываемые группой обычаи, нормы, традиций, ритуалы. Это позволяет членам групп осознавать свою целостность и единство с общностью, неотъемлемой частью которой они являются.

Статистические различия в выраженности индивидуальной и групповой ценностной ориентации «Креативность» установлены не были. На основании этого можно говорить, что студенту-психологу для успешного освоения будущей профессии необходимой ориентацией в деятельности должен выступать творческий подход к решению нестандартных задач, умение преобразовывать действительность не только на индивидуальном, но и групповом уровне, так как будущая профессия связана с ориентацией на другого человека, группу.

Не установлено доминирование индивидуальных или групповых ценностных ориентаций «Доброта», «Конформность» и «Универсализм». Они позволяют студенту-психологу вне зависимости от включенности в группу стремиться к тому, чтобы реализовывать главный принцип профессионализма психолога – помощь и поддержка окружающим. Ориентация на эти ценности наблюдается как на индивидуальном, так и групповом уровне, так как они служат универсальным содержанием личностной и профессиональной структуры психолога.

Результаты исследования позволяют наметить ряд направлений в работе кураторов с группами студентов-психологов:

- ориентироваться на выраженные и значимые в процессе обучения для студентов-психологов индивидуальные и групповые ценностные ориентации;
- формировать ценностные ориентации, способствующие успеху в профессиональной деятельности;
- при мотивации учебной деятельности студентов учитывать выраженность групповых ценностных ориентаций Престиж, Духовное удовлетворение, Традиции;
- в связи с тем, что примерно половина студентов не ориентирована на саморазвитие, проводить просвещение о значимости личностного и профессионального самосовершенствования и самопознания.

### **Гендерные особенности представлений о лидере группы в подростковом возрасте**

*Тимошина И.Н.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*irina.timoshina@rambler.ru*

*(Москва, Россия)*

Изучение формирования и развития межличностных отношений подростков является одной из наиболее актуальных задач в связи с тем, что в данный возрастной период ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками. Благодаря одному из новообразований – чувству взрослости – подростки начинают обращать внимание на образцы феминности и маскулинности, стремясь к соответствию с ними, познают и принимают гендерные роли. Большое влияние на данный процесс оказывают гендерные стереотипы, принятые как в обществе, так и в конкретной референтной для подростка группе. Все эти гендерные характеристики воздействуют также и на формирование статусной композиции группы.

Проблема статусного структурирования в школьном классе затрагивает такой важный аспект, как изучение представлений самих учащихся об образе члена той или иной статусной категории. В проведенном нами исследовании целью стало выявление гендерных представлений об образе лидера в подростковой ученической группе.

В качестве предположений нами были выдвинуты две гипотезы исследования:

Образу лидера подростки приписывают более маскулинные характеристики, нежели чем себе.

Характеристики, приписываемые подростками образу лидера, имеют качественные отличия от характеристик, наблюдаемых у реальных лидеров ученической группы.

В исследовании были использованы социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, а также методика С.Бем в ее классическом и модифицированном вариантах. В исследовании приняло участие 138 учеников 6–8 классов общеобразовательных школ Москвы.

На первом этапе были проанализированы расхождения в результатах, полученных с помощью классического опросника С. Бем и его модифицированного варианта. Были зафиксированы статистически значимые различия ( $U=5201$ ;  $p \leq 0,01$ ), что доказывает проявление гендерного стереотипа относительно лидера группы. Было установлено, что представления о лидере содержат в себе более выраженные маскулинные качества. Важными являются полученные данные, прямо подтверждающие наличие гендерных стереотипов в отношении лидера: характеристику «мужественность» отметили 54% учащихся, а «женственность» – 13%. Это подтверждает ряд зарубежных исследований, касающихся феномена «активизации гендера» [1, 2].

На следующем этапе был проведен кластерный анализ качеств, приписываемых образу лидер, что позволило выявить 10 групп характеристик. Первая, наиболее избираемая группа включает в себя только «маскулинные» качества, и предполагает наличие у лидера самоуверенности и активности («вера в себя», «сильная личность», «быстрота в принятии решений и пр.). При этом данные качества не являются преобладающими в оценке себя реальными лидерами, что подчеркивает рассогласование между представлениями об образе лидера и характеристиками, присущими реальным высокостатусным членам групп. Среднее значение по данным качеств при оценке себя в группе лидеров составило 44%. Вторая, также предпочтительная для образа лидера группа характеристик состоит преимущественно из «феминных» качеств. Она обобщает способность человека к эмпатии и взаимопомощи («забота о людях», «умение дружить» и пр.). При оценке себя эти черты оказались наиболее выражены в группе среднестатусных учащихся (75%), что скорее обуславливает их возможность быть связующим звеном между группой высокостатусных и низкостатусных подростков. Третья группа качеств включает «гендерно-нейтральные» характеристики и описывает, с одной стороны, позитивный эмоциональный настрой, а с другой – морально-нравственную основу, важную в подростковом возрасте, а именно надежность и честность («жизнерадостность», «честность», «надежность» и пр.).

Данная группа характеристик наиболее сильно выражена при оценке себя высокостатусными учащимися (66 %), выраженность в группе среднестатусных составила 59 %, в группе низкостатусных – 47 %. Таким образом, описание образа лидера не связано с реальными качествами, встречающимися в выборах представителей различных статусных категорий.

Таким образом, подтвердились обе гипотезы исследования, что дает основания говорить о значимости гендерного аспекта в формирование

образа лидера: в большей мере он основан на стереотипных представлениях и отличен от тех качеств, которые наблюдаются у реальных лидеров ученических групп.

*Литература*

1. *Clemans K.H., DeRose L.M.* Gender in Adolescence: Applying a Person-in-Context. Approach to Gender Identity and Roles // Handbook of Gender Research in Psychology / J.C. Chrisler, D.R. McCreary – New York : Springer, 2010. – PP. 527–557.
2. *Kenneavy K.* Adolescent gender attitudes: structure and media influence: Unpublished doctoral dissertation. – Chapel Hill : University of North Carolina, 2008. – 208 p.

## **V. Социально-психологические аспекты педагогической деятельности**

---

### **Израильский опыт психолого-педагогической работы с молодежью группы риска**

*Амеди Ш.*

*Municipality Jerusalem, Youth at-risk division  
gololovicher@gmail.com  
(Иерусалим, Израиль)*

Вот уже более 40 лет в Иерусалиме успешно работает психолого-педагогическая служба для подростков группы риска (רענון מדייק).

В 1972 году в Израиле прошли массовое протестное движение за равные права и социальную справедливость, которые были организованы молодыми людьми из неблагополучных городских кварталов. Результатом протестного движения было то, что правительство согласилось пойти на уступки протестующим, и при городских муниципалитетах были созданы реабилитационные отделы, которые взяли на себя не только ответственность за образование и воспитание подростков из тяжелой социальной среды, но и выполняли посреднические функции между различными общественными институтами (образовательными учреждениями, пенитенциарной системой, армией и т.д.).

Теоретической базой для реабилитационной работы послужили философские идеи персонализма и экзистенциализма. Если ты видишь кого-то в яме, полной нечистот, и хочешь помочь ему, не всегда будет достаточно просто протянуть руку. Иногда нужно спуститься к этому человеку на дно ямы и, посадив его себе на плечи, выбираться вместе с ним (Мартин Бубер). Именно так работают сотрудники отдела реабилитации: они не назначают встреч в уютном офисе муниципалитета, а выходят работать в неблагополучные городские кварталы, в том числе в поздние вечерние и ночные часы. Этот подход называется reaching-out: не нужно дожидаться, когда не нуждающийся подросток или его семья обратятся в муниципалитет, представитель отдела реабилитации сам приходит к ним в квартал, в их двор, к ним домой и предлагает помощь.

Высокая успешность и эффективность работы реабилитационных служб привела к тому, что правительство существенно увеличило ассигнования и поддержку, и если в Иерусалиме в 70-х годах в отделе было всего 5 сотрудников, то на сегодняшний момент их уже 200, а бюджет отдела достиг 30 миллионов шекелей в год (более 2 миллиардов рублей).

Работа реабилитационного отдела строится на следующих принципах:

1. Углубление и увеличение объема практической (полевой) реабилитационной и терапевтической работы в кварталах с неблагополучной социальной обстановкой с учётом происходящих изменений

Со временем становится понятно, что в контексте работы в социальной среде подростков группы риска, необходимо принимать во внимание постоянную динамичность и непостоянность среды, в которой они находятся, учитывать каждодневно меняющиеся веяния молодежной моды и субкультуры. Со временем стало ясно, что работа с акцентом на reaching-out в подростковой среде необходима не только внутри неблагополучных кварталов, но и в культурных и торговых центрах города, школах и городских садах. В различных местах времяпровождения подростков были созданы так называемые подростковые терапевтические кафе, в тесном сотрудничестве с министерством образования при школах были созданы различного рода реабилитационные программы для учащихся из группы риска.

Последний год ознаменовал выход в виртуальное пространство, когда в популярной социальной сети был создан подростковый портал, в рамках которого тысячи подростков получают необходимую помощь и информацию.

## 2. Учёт особенностей работы в мультикультурной среде

Иерусалим, безусловно, город с мультикультурной социальной средой: даже Старый Город разделён на Мусульманский, Христианский, Армянский и Иудейский кварталы. Поселенческие анклавы, лагеря палестинских беженцев, закрытые религиозные сообщества, светские и религиозные кварталы обслуживаются сотрудниками Отдела реабилитации. Учитывая мультикультурность города, среди сотрудников психолого-педагогической службы есть представители всех слоёв населения и социальных групп.

## 3. Проведение психолого-педагогических профилактических и реабилитационных мероприятий в контексте учебной и трудовой деятельности

Никого никому не уступать, – это основной принцип реабилитационной работы. Невозможно достичь существенного прогресса, если подросток не работает и не учится. Многие из подопечных отдела в 16–18 лет с трудом умеют читать и писать. Общественные стигмы, негативные социальные стереотипы, высокие требования рынка труда и дискриминация не позволяют найти работу. В контексте реабилитационного процесса у подростков появляются возможность и учиться и работать. Создаётся индивидуальная реабилитационная программа, участниками которой становятся и учителя и работодатели. Постепенная интеграция в педагогический процесс и выход на рынок труда при постоянном сопровождении сотрудника отдела реабилитации становятся неотъемлемой частью терапии. Многие из клиентов отдела, когда-то с трудом умеющие написать собственное имя, делают академическую карьеру.

## 4. Развитие реабилитационной работы с ориентацией на будущее

Для того, чтобы предотвратить в подростковой среде такие явления, как dropping out (бросание школы), агрессивность, вандализм, табако-

курение и алкоголизацию, уже на уровне первых классов средней школы проводятся встречи сотрудников психолого-педагогической службы с учащимися и их семьями.

5. Работа с особым акцентом на позитивные личностные стимулы.  
Модуляция позитивного социального опыта в рамках проектов

Со временем стало ясно, что индивидуальная работа, конечно, приносит свои плоды, но для того, чтобы серьёзно увеличить мотивационный импульс и придать ему устойчивый характер, необходимо использовать групповые подходы. Было принято решение задействовать подопечных отдела в рамках педагогических проектов, где они не только могли проявить свою креативность, но и получить бесценный положительный опыт в социальном и педагогическом контексте, почувствовать, что у них может получиться что-то хорошее, доброе, и получить общественную поддержку и поощрение. Были созданы разноплановые педагогические реабилитационные проекты – от спортивных и театральных до академических. Примером может послужить молодёжная театральная студия, большинство актёров которой (подопечных отдела) смогли вернуться в школу, поступить на профессиональные курсы и успешно призваться в армию. Другой пример – танцевальная группа, в которую входили подростки из почти всех представителей мультикультурной иерусалимской среды. Эта группа успешно представляла Иерусалим на одной из комиссий в ООН.

6. Посредничество

Несмотря на многолетнюю успешную деятельность, реабилитационный отдел должен постоянно меняться в соответствии с потребностями городской среды и продолжать быть ответственным посредником, связующим звеном между различными слоями населения в мультикультурном городе.

**Преподавание социально-психологических дисциплин в вузе: тактические выигрыши или стратегические проигрыши?**

*Белинская Е.П.*

*МГУ имени М.В.Ломоносова*

*elena\_belinskaya@list.ru*

*(Москва, Россия)*

Учебные дисциплины социально-психологического профиля сегодня входят в профессиональную подготовку не только будущих психологов – студенты многих социо-гуманитарных специальностей осваивают как базовые, так и достаточно специфические курсы по социальной психологии. Можно сказать, что «психологизация» образования будущих экономистов, социологов, юристов, культурологов произошла в основном

за счет именно социальной психологии. Эта тенденция, возникнув еще в 90-е годы, в настоящее время продолжает усиливаться, нередко сопровождаясь созданием в вузах различных структур психологической помощи, которые в своей работе в значительной степени базируются также на социально-психологических методах. Подобная ситуация, естественно, может рассматриваться как определенный «выигрыш» для носителей социально-психологического знания. Но является ли она реальным триумфом социальной психологии в системе высшего образования? Утвердительный ответ представляется сомнительным и вот почему.

Дело в том, что «внедрение» социальной психологии в систему высшего образования происходило и происходит в ситуации нарастания популистского вектора в общественном сознании. Последний по отношению к науке выражается, как минимум, в следующей триаде требований: доминирования четко детерминистских схем, стремления к простым решениям сложных проблем и наличия прагматических выводов из любого знания. Следствием подобных настроений стала известная бессистемность преподавания гуманитариям социально-психологических дисциплин. Они нередко не только не объединены содержательно базовым курсом по социальной психологии, но дробятся и множатся, превращаясь в бесконечные, сугубо прикладные, его аспекты, пытаясь «быстро, просто и конкретно» ответить на многочисленные «как...». Представляется, что стратегический проигрыш в данной ситуации состоит не столько в сомнительности образовательного эффекта, сколько в том, что так организованная трансляция социально-психологического знания вредна ценностно и мировоззренчески.

Во-первых, следование требованиям популизма в то время, когда социальная реальность множится и становится все более вероятностной, когда поиск простых решений социальных проблем приводит лишь к их умножению, когда прикладные возможности науки объективно плохо прогнозируемы, формирует у студентов искаженную картину социального мира. Опасности этого искажения для будущих профессионалов в различных областях социальной практики не нуждаются в комментариях. Во-вторых, так организованное преподавание социально-психологических дисциплин формирует и искаженный образ социальной психологии как науки, будучи неадекватно ее реальному современному состоянию, все более ориентированному на анализ вероятностного контекста социально-психологической феноменологии. И представляется, что это второе искажение таит опасность не столько для студентов, сколько для самих носителей социально-психологического знания в вузах.



## **Эмоциональное выгорание педагога как социально-психологический фактор образовательной среды школы**

**Блинова А.С.**

*Межведомственный ресурсный Центр мониторинга  
и экспертизы безопасности образовательной среды*

*МРЦ БОС МГППУ*

*nastya.blinova@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Эмоциональное выгорание педагогов в современной школе является актуальной проблемой. Согласно статистике, чаще всего оно проявляется у людей 35–40 лет [2, с. 14]. Это означает, что человек, который должен к этому времени накопить достаточный профессиональный опыт и от которого стоит ожидать стремительного подъема в профессиональной сфере, вдруг оказывается в глубоком профессиональном кризисе. Нередко это приводит к тому, что талантливый педагог уходит из профессии навсегда. Наиболее подвержены эмоциональному выгоранию более компетентные педагоги, которые относятся к своей работе с наибольшей ответственностью [3, с. 118].

В настоящее время в Международную Классификацию Болезней введен термин «профессиональный стресс», с которым Всемирная Организация здравоохранения связывает возникновение у профессионалов трудностей в управлении собственной жизнью и одним из последствий которого, в соответствии с этим документом, является эмоциональное выгорание. В научной литературе различных стран, авторы исходят из различных классификаций факторов, влияющих на возникновение эмоционального выгорания и различных классификаций его критериев. Эти классификации имеют мало различий [1, с. 65]. Согласно В.В. Бойко, эмоциональное выгорание включает в себя: эмоциональный дефицит, деперсонализацию или личностную отстраненность, психосоматические или поливегетативные нарушения. Зарубежные исследователи, такие как К. Маслач, говорят о том, что это понятие включает в себя комплекс из трех основных составляющих: истощенность, деперсонализация и редукция профессиональных интересов. Однако следует подчеркнуть, что в данное время все они сходятся в общем определении этого понятия [5, с. 147].

Данное исследование проводилось в двух средних общеобразовательных школах города Москвы. Испытуемыми стали 36 педагогов с разным профессиональным стажем. Из них 15 из одной школы и 21 – из другой. Возраст испытуемых – от 24 до 68 лет. При этом в первой школе средний возраст учителей составляет 42 года, а во второй – 40.

Сравнительный анализ сформированности эмоционального выгорания в школах показывает, что стадии напряжения и истощения значительно более сформированы у педагогов 1-ой школы, в то время как сформированность стадии резистенции практически равна в обеих шко-

лах. Можно также сказать, что в первой школе все три стадии эмоционального выгорания сформированы в приблизительно равной степени, тогда как во второй школе у большинства педагогов наиболее сформированным является резистенция.

Обращает на себя внимание тот факт, что в процентном соотношении в 1-ой школе каждый из симптомов сформирован более чем у половины педагогов.

Однако стоит отметить, что значительных различий между школами, относительно других показателей, нами обнаружено не было.

Самый высокий уровень эмоционального выгорания имеют педагоги со стажем работы 20–30 лет, что соответствует теоретической концепции относительно формирования и развития эмоционального выгорания у специалистов профессий социального профиля. Кроме того, нами была обнаружена корреляция между стажем работы и уровнем эмоционального выгорания. С большой вероятностью можно сказать, что чем больше стаж работы, тем выше уровень эмоционального выгорания ( $K = 0.49$ ,  $t_{cr} = 2.03$  при  $p \leq 0.05$ ), что подтверждает теоретическую концепцию, принятую в отечественной психологии и описанную в многочисленных исследованиях этого феномена. Однако в нашем исследовании не было обнаружено доказательства высокой степени эмоционального выгорания у педагогов с небольшим стажем работы.

#### *Литература*

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008.
2. Коджаспирова Г.М. Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. М., 2008.
3. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005.
4. Kyriacou C. Teacher stress and burnout: an international review, Educational Research – EDUC RES , vol. 29, no. 2, pp. 146–152, 1987.

### **Психологические факторы успешной учебной деятельности и реабилитационной работы с подростками группы риска в мультикультурной среде**

**Головичер Е.Ш.Ш.**

*Municipality Jerusalem, Youth at-risk division  
(golovicher@gmail.com)  
(Иерусалим, Израиль)*

Результатом последних иммиграционных процессов в Европе и США стал тот факт, что с начала 60-х годов до сегодняшних дней большинство школ и классов стали мультикультурными. Это увеличило разнообразие

(расовое, культурное, языковое, религиозное) среди учащихся и привело к новым негативным психолого-педагогическим феноменам. Остро встаёт вопрос о теоретических подходах и выработке практических рекомендаций для специалистов, обеспечивающих образовательный процесс и занимающихся реабилитационной работой в среде подростков группы риска.

Принимая в расчёт последние расширенные исследования вопросов мотивации и успеваемости в среде школьных меньшинств, мы полагаем, что целевая ориентация на будущее, дифференцированность временной перспективы (FTP) и инструментальность (субъективная вероятность того, что предмет установки может привести к желательным или нежелательным последствиям) будут мотивировать высокую успеваемость, в том числе и в мультикультурной среде, а также высокую вероятность успешной интеграции в педагогический процесс для тех учащихся, которые по разным причинам находятся за его рамками. Всё это при условии, что как в школе, так и в реабилитационном учреждении, и в семье учащегося будет стимулироваться внутренняя регуляция достижений наряду с положительным восприятием инструментальности.

В рамках мотивационных теорий в Европе и США появился подход, объединяющий последние научные исследования и взгляды на область будущего, внутреннюю мотивацию и целевые теории. Ключевая концепция восприятия инструментальности и внутренней регуляции задействована для понимания процесса успеваемости и интегрированности в образовательный и реабилитационный процесс учащихся из группы риска. Ряд исследований подтверждает положительный мотивационный эффект фактора личностной инструментальности по отношению к выполнению школьных задач, для достижения будущих карьерных целей, а также высокое стимульное значение, придаваемое настоящим и будущим целям. Другим, не менее важным фактором учебной деятельности является различие между *глубинным* и *поверхностным* уровнями обучения. Мотивационный импульс, который исходит от внутренней регуляции, базирующейся на самоопределённых целевых ориентациях влияет на успешность интеграции в педагогический процесс.

В связи с тем, что будущее представляет собой потенциально движущую силу в изучении вопросов успеваемости и психолого-педагогической реабилитации подростков группы риска, данная линия научных исследований в сфере временной перспективы кажется нам весьма многообещающей, особенно в мультикультурной среде. В свете проведённого анализа литературы и обладающих эмпирических данных, с 2012 года на кафедре педагогической психологии МГППУ проводится исследование особенностей формирования и коррекции временной перспективы подростков группы риска в России и Израиле. К настоящему времени проведен пилотажный эксперимент, в котором участвовали 172 израильских подростка (юноши и девушки) в возрасте

от 15 до 17 лет, проживающие в Иерусалиме и его пригородах (Бейтар Иллит, лагерь палестинских беженцев Шуафат). Учитывая особенности мультикультурной среды, подростки, принявшие участие в исследовании, были разделены на несколько подгрупп.

Контрольная группа: представители благополучной социальной среды – учащиеся старших классов школ Хартман (иудеи) и Бейт Цафафа в Иерусалиме (мусульмане) – 39 чел.

Экспериментальная группа:

1. Представители «светской» и соблюдающей религиозную традицию части населения (районы Кирьят-Ювель, Бейт ХаКерем, Кирьят Менахем, Тальпиот) – 74 чел.
2. Представители религиозных кварталов и пригородов (районы Рамот, Канфей Нешарим, Геула, г. Бейтар Илит) – 32 чел.
3. Арабская часть населения (мусульманский квартал Старого Города, лагерь палестинских беженцев Шуафат, пригороды Исавийя, Цур Бахер) – 27 чел.

Обследуемые из экспериментальной группы являются выходцами из неблагополучной социальной среды и находятся на попечении психолого-социальных служб, в частности, отдела по работе с подростками группы риска при иерусалимском муниципалитете. На этапе анализа результатов исследования экспериментальная группа была разделена на две части по критерию уровня интегрированности в педагогический и реабилитационные процессы. Подростки, которые только начали сотрудничество с отделом по работе группы риска (группа А), были отделены от тех, кто уже больше года был на постоянной связи с сотрудниками отдела и находился на более высоком уровне вовлечённости в психолого-педагогические реабилитационные мероприятия (группа Б). Полученные промежуточные данные анализа подтверждают правильность выбранного подхода и убедительно свидетельствуют в пользу высказанных теоретических тезисов, на основе которых предполагается разработать рекомендации для педагогических коллективов школ и сотрудников социально-педагогических реабилитационных служб. Действительно, высокие показатели по инструментальности, пролонгированность и дифференцированность временной перспективы; уровень внешней мотивации, локус контроля существенно различны даже между группами А и Б.

В ближайшее время тот же эксперимент, в рамках диссертационного исследования, будет проведён в России, чтобы убедиться в правильности и кросс-культурной универсальности теоретического тезиса ключевой важности тематики временной перспективы, целевой ориентации на будущее и инструментальности для понимания проблематики психолого-педагогической реабилитации подростков группы риска в мультикультурной среде. Более подробные результаты исследования будут представлены в последующих публикациях.

## **Образовательная среда как фактор психологического здоровья дошкольников: диагностика и методы работы педагога-психолога ДОУ<sup>1</sup>**

**Дробышева Т.В.**

*Институт психологии Российской академии наук*

*Tdrobysheva@mail.ru*

**Микиева И.Н.**

*Центр развития – детский сад №2042*

*mirosmik@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Анализируя взаимоотношения детей со сверстниками и воспитателями в условиях игровой или бытовой деятельности (исследование проводилось в двух московских детских садах), мы отмечали различные аспекты нарушения этих связей: чрезмерный авторитаризм отдельных педагогов, эффект стереотипизации в процессе восприятия «трудных детей», не сформированность у детей элементарных навыков общения со сверстниками и т.п. При этом вопрос о взаимодействии ребенка и педагога на занятиях, а также взаимодействии самих детей на занятиях в данных учреждениях ранее не поднимался (основной акцент ставился на передаче и усвоении транслируемой взрослым информации). На этапе пилотажного исследования было обнаружено, что общение педагога и детей на занятии, которое соответствует опубликованным методическим разработкам занятий с речевой активностью (большая часть которых построена на информировании и «вопрос-ответной» форме коммуникации) соответствует в большей степени субъект-объектной форме взаимодействия взрослого и ребенка, противоречит концепции развивающего общения и не ориентировано на формирование субъектных качеств у ребенка. С целью повышения компетентности педагогического персонала и профилактики психологического здоровья дошкольников была разработана исследовательская диагностико-коррекционная программа работы с педагогами двух московских детских садов. Формулируя цели и задачи работы, опирались на предположение о том, что одним из факторов психологического здоровья является форма общения ребенка и взрослого на занятии в детском саду. В связи с этим, были определены основные задачи работы: проанализировать речевое взаимодействие педагогов с детьми на занятиях (применялся метод стандартизированного наблюдения Фландерса, расширенный за счет включения дополнительной категории анализа – повтор воспитателем ответа ребенка); выявить спектр проблем, способствующих снижению речевой активности детей на занятиях и психологическому (эмоциональному) дискомфорту; разработать систему мероприятий, ориентированных на по-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-16-77003) «Психологическое здоровье московских дошкольников: состояние, динамика и направления профилактики».

вышение профессиональной компетентности педагогов в отношении исследуемого феномена. Программа работы включала несколько этапов. На I этапе были проведены семинары для педагогов, на которых они познакомились с методикой анализа речевого взаимодействия. На II этапе, в течение учебного года психологической службой ДОО осуществлялся просмотр и последующий анализ занятий (по 2-3 занятия у каждого педагога). После просмотра каждого занятия, индивидуально и совместно с педагогом, проводившим данное занятие, были проанализированы все особенности его взаимодействия с детьми и сформулированы рекомендации по дальнейшей его работе. Следует отметить, что присутствие психолога на занятии заранее оговаривались с каждым педагогом. «Приглашение на занятие» осуществлялось на основе добровольного участия в эксперименте каждого сотрудника. Педагог сам определял, какое занятие и в какой группе он хотел бы показать психологу, а также указывал на то, будет ли это занятие «специально подготовленное» или «как обычно». Последнее вводилось психологом с целью выявления потенциала каждого педагога (тщательно подготовленное занятие и «обычное», т.е. в меньшей степени продуманное содержат разные пропорции использованных речевых форм). Поскольку на предварительном проведенном семинаре, все педагоги были информированы о содержании основных критериев анализа занятия, то состояние стресса и тревоги у педагогов, которое обычно сопровождают проведение подобных мероприятий, было максимально снижено. III этап исследования проводился в конце учебного года. Были повторно проведены групповые семинары для педагогического коллектива, на которых обсуждались вопросы не только психологического анализа занятий, но и о самочувствии самих педагогов на занятии, развитии их профессиональной рефлексии, изменении их восприятия детей в рамках учебной деятельности. В процессе индивидуального обсуждения с каждым педагогом результатов анализа его занятий и на завершающем групповом семинаре, совместно с ними был выявлен ряд проблем, снижающих эффективность речевого взаимодействия взрослого и детей. Так, обнаружено, что воспитатели не умеют быстро реагировать на детскую инициативу, дифференцируя высказывания детей как относящиеся или не относящиеся к теме занятия. Большинство из участвующих в исследовании педагогов считают, что чаще всего речевая инициатива детей не относится к теме занятия и уводит педагога в сторону от основной его темы. Планы занятий (опубликованные методические рекомендации) включают вопросы, значительная часть которых носит констатирующий характер. В тоже время пособий или методик по формулированию проблемных вопросов педагогами (и психологами тоже) обнаружено не было. Повторение педагогом ответа ребенка на поставленный вопрос определялся самими воспитателями как «стереотипный методический прием», которому их обучали в педагогическом училище. Следует уточнить, что с нашей точки зрения данный прием не только снижает активность самого ребенка, но и учит его не слушать своего сверстни-

ка на занятии, поскольку дети уверены в том, что взрослый повторит сказанное еще раз. Как следствие на занятиях превалирует диадное общение по типу взрослый – ребенок и практически отсутствует продуктивное общение по типу ребенок – ребенок. Анализ субъективных оценок воспитателей, данных ими относительно собственного эмоционального самочувствия на анализируемых занятиях, показал, что после проведенной работы у некоторых педагогов появился внутренний самоконтроль за своей речью, который стимулирует их более ответственно подходить к подготовке и проведению очередного занятия. Опираясь на полученные в исследовании результаты были намечены ряд мер, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов. В частности, разработан и реализован план посещения занятий с привлечением самих воспитателей в качестве анализирующего работу своего коллеги (по методу Фландерса); проведена организационная работа по контролю за временем проведения занятий педагогами и т.п. Итоговым мероприятием в данном направлении работы стало разработка и проведение социально-психологического тренинг–семинара. Целью данного вида работы явилось развитие профессиональной компетентности педагогов с помощью обучения их технике формулирования проблемных вопросов, способствующих развитию диалогического общения детей и взрослых на занятиях в детском саду.

### **Гармония – дисгармония межличностных отношений и самораскрытие субъектов образовательного процесса**

*Духновский С.В.*

*Курганский государственный университет*

*dukhnovskysv@mail.ru*

*(Курган, Россия)*

Самораскрытие является одним из факторов, обуславливающих гармоничность-дисгармоничность отношений субъектов образовательного процесса. Самораскрытие предполагает доверие, взаимопонимание, эмоциональную близость, осуществление совместной деятельности, которая не вызывает дискомфорта.

*Методика исследования.* Для изучения взаимосвязи самораскрытия с особенностями межличностных отношений субъектов образовательного процесса нами было проведено исследование. В нем приняли участие 101 педагог, 97 родителей и учащихся 11-х классов города Екатеринбурга.

В исследовании использовались: Опросник уровня самораскрытия [1]; методика «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО» [2]; методика «Определение социально-психологической дистанции в межличностных отношениях» «СПД» [3].

*Описание результатов исследования.* В ходе исследования нами были установлены различия в уровне самораскрытия субъектов в обследованных системах межличностных отношений.



Установлено, что наибольший уровень самораскрытия имеют родители в отношениях с педагогами и родители по отношению к детям. Возможно, большая открытость родителей в отношениях с педагогом обусловлена их желанием узнать больше информации о своем ребенке. Например, рассказывающая о себе и об отношениях с ребенком в общении с классным руководителем при обсуждении вопросов обучения и воспитания. Показатель *самораскрытие* у всех обследованных выражен умеренно, что, с одной стороны, говорит об открытости партнеру, доверии ему, а с другой, об относительной автономии, независимости, сохранности своих личностных границ. Субъекты доверяют свои значимые мысли, переживания, информацию друг другу.

Все это является проявлением не только близкой межличностной дистанции, но и гармоничности отношений, которые вызывают положительные чувства и комфорт у взаимодействующих субъектов. О чем свидетельствуют данные, полученные по методике «СОМО». Показатели по шкалам методики, выражены на пониженном уровне (в диапазоне от 3 до 5 стенов).

Установлено, что показатели по шкалам методики «СПД», таким как: степень взаимопонимания, взаимодоверия, положительный чувственный тон, выражены на повышенном уровне (значения находятся в диапазоне 55–58 Т-баллов). На основании чего правомерно говорить, что отношения обследованных субъектов достаточно гармоничны. Субъекты доверяют друг другу и стремятся понять друг друга. В отношениях выражены гедонистические и сближающие чувства. Возникающие противоречия возникающие в совместной деятельности конструктивно решаются.

В ходе корреляционного анализа были установлены значимые связи показателя «Опросника самораскрытия личности» с показателями по шкалам методики «СПД» (коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,59 до 0,53, при  $p \leq 0,05$ ). На основании этого правомерно сделать следующее заключение. Самораскрытие в отношениях тесным образом связано с дистанцией, как характеристикой гармоничности-дисгармоничности отношений. Соответственно, чем более выражен показатель самораскрытия, тем более выражены показатели по шкалам методики «СПД». Степень самораскрытия предполагает изменение дистанции между взаимодействующими субъектами, как в сторону близости, так и в сторону отдаления.

Установлено что большая открытость субъекта может привести к установлению неприемлемо близкой для партнера дистанции, что в конечном итоге приведет к дисгармонии отношений, к переживанию напряженности и неудовлетворенности отношениями. Высокий уровень самораскрытия может также говорить о желании субъекта быть более близким для партнера, чем этого требует ситуация межличностного взаимодействия. Примером этого могут служить симбиотические отношения с партнером; желание переложить на него ответственность за себя либо, наоборот, «лишение» его личной автономии. Дисгармония может быть обусловлена зависимостью и конформностью (с целью избежать одиночества и «ненужности») либо желанием подчеркнуть свою причастность к интересам своего партнера.



Низкий уровень самораскрытия может говорить о психологической отдаленности субъектов. Возможно также, что низкий уровень самораскрытия и дисгармоничность отношений обусловлены отсутствием доверия, понимания, близости в отношениях между взаимодействующими субъектами.

Таким образом, как показали результаты проведенных исследований, самораскрытие взаимодействующих субъектов в отношениях друг с другом является одним из условий, определяющих как гармоничность-дисгармоничность отношений субъектов образовательного процесса, так и устанавливаемую между ними дистанцию.

*Литература*

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум. СПб., 2007.
2. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению. СПб., 2006.
3. Духновский, С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Курган, 2012.

### **Педагог как работник сервисной сферы: социально-психологические последствия**

*Карпович Т. Е.*

*Минский государственный лингвистический университет  
tekvich@rambler.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

В реальном функционировании белорусской системы образования в последние годы обнаружились следующие противоречия:

- между потребностью государства в высококвалифицированных кадрах для модернизации производства и уровнем общеобразовательной подготовки абитуриентов, недостаточным для освоения программ высшей школы, особенно инженерно-технического профиля;
- между необходимостью повышения качества образования и низкой профессиональной мотивацией выпускников и абитуриентов педагогических вузов в связи с падением престижа педагогической профессии и разрушением позитивного имиджа белорусского учителя.

Последнее утверждение наглядно иллюстрирует исследование Е.И. Медведской, изучившей представления о позиции субъектов образовательного процесса в профессиональном сознании современного белорусского педагога: «ученик – главный человек, имеющий все права; родители школьника – управляющие учителя; администрация – контролеры; учитель – обслуживающий персонал» [2, с. 27]. Таким образом, в белорусской средней школе можно констатировать тенденцию к снижению авторитета педагога на фоне его слабой социальной защищенности, что ведет к приобретению учителем подчиненной позиции по отношению к другим субъектам образовательного процесса.

Так как внутренняя позиция личности всегда регулирует ее поведение, то необходимость «сохранять лицо» в условиях подчинения вынуждает педагога к манипуляциям и не позволяет реализовать главную цель своего труда – воспитать «разносторонне развитую, нравственно зрелую, творческую личность обучающегося» [1; 20]. Такую личность способен воспитать компетентный, инициативный и внутренне свободный учитель, осознающий свое достоинство, уважающий достоинство других людей и способный установить с ними партнерские отношения. В то же время влияние педагога, лишённого авторитета, доверие к которому потеряно, вызывает эффект бумеранга, что приводит не только к потере у обучающегося интереса к учению, но и уважения к педагогической профессии в целом.

Как видим, экономический термин «образовательная услуга» постепенно приобрел в массовом сознании иной смысл. Понятие «образование» все больше вытесняется из данного словосочетания понятием «услуга», которое связано с товарно-рыночными отношениями. При этом в качестве товара (продукта) при получении образования стали рассматриваться не знания, умения и навыки обучающегося, а формальные их заместители (аттестат с высокими отметками за курс средней школы, диплом об окончании вуза и т.д.). Поэтому определенные затруднения во взаимодействии с обучающимися, их родителями и даже администрацией учебного заведения вызывает принципиальная позиция педагога, поддерживающего высокие стандарты в обучении предмету. В результате в педагогической профессии идет тройной негативный отбор: лучшие учителя уходят из профессии, лучшие выпускники педагогических вузов предпочитают работу не по специальности, а лучшие абитуриенты обходят стороной даже бюджетные места в педагогических вузах.

#### *Литература*

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск, 2011.
2. *Медведская Е.И.* Педагогическая деятельность: сфера услуг или...? / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С. 19–28.

### **Социальный заказ на творчество: прожект или реальность<sup>1</sup>**

*Коточигова Е.В.*

*Институт развития образования  
kotochigova@yandex.ru  
(Ярославль, Россия)*

Проблема творчества является злободневной для всего научного знания (и педагогической психологии как отрасли такового знания), прежде всего потому, что современное общество нацелено на инновации. Сле-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00739а.

довательно, общество, государство заинтересовано в овладении теми способами деятельности человека, которые направлены на преобразование существующего порядка (на всех уровнях его организации – от технико-технологического до духовного) и создание элементов нового.

В психологии всегда проявлялся интерес к особенностям творческого человека, к поиску предпосылок становления творческой личности и возможности развивать творческий потенциал человека (Д. Гилфорд, Е. Торренс, М. Воллах, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Панов В.И., А.В. Карпов, М.М. Кашапов и др.). Количество исследований посвященных творчеству, значительно, но понятие креативности как компетентности не рассматривается, что затрудняет внедрение в широкую практику результатов научных исследований.

Однако общепринятый взгляд на то, что способность к творчеству, к созиданию нового – это всегда востребованная обществом способность, плохо вписывается в реалии общества потребления, которое ориентировано на среднего потребителя готовых материальных и научно-исследовательских продуктов. Как совмещаются массовая педагогическая практика и инноватика – одна из главных проблем современности.

В документе «Стратегия 2020» (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года») зафиксировано понятие «креативный класс» – «люди творческого труда, создающие инновации уже в ходе своей обычной работы. Именно они будут обеспечивать решающие конкурентные преимущества в соревновании экономик XXI века» [1].

Анализ Единого квалификационного справочника должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) показывает, что требований к педагогу в плане творчества, креативной компетентности напрямую не предъявляется. Лишь в квалификационной характеристике должности «учитель» читаем: «... оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности (выделено нами), познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности» [3]. В то же время, перечень основных трудовых функций, которые могут быть полностью или частично поручены работнику, занимающему должность учителя, воспитателя, являются сложной и комплексной задачей, предполагающей перенос полученных знаний и усвоенных способов деятельности на все новые и более сложные задачи.

Профессиональный стандарт педагога (проект) уже во «введении» указывает: «В стремительно меняющемся открытом мире главным про-

фессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» [2]. Части стандарта, касающиеся раздела «обучение», «воспитательная работа», «личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности», к сожалению, не конкретизируют идею «расширения пространства педагогического творчества».

Таким образом, можно зафиксировать следующее противоречие: на уровне концептуальных идей, стратегий проблема творческой личности (педагога) поставлена, на уровне конкретных шагов, тактик создания условий формирования, оценки – напрямую не обозначена.

Мы склонны объяснять данное явление недостаточностью теоретических и экспериментальных исследований в области профессиональной компетентности педагога и креативной компетентности в частности. Разработка теоретических и методологических основ исследования и формирования креативной компетентности педагога будут способствовать разрешению выявленного противоречия.

#### *Литература*

1. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика! [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/news/32711193.html> (дата обращения: 20.07.2013)
2. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 20.07.2013)
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников образования // Российская газета №5316 от 20 октября 2010г.

## **Коммуникативная система и коммуникативные барьеры дистанционного обучения**

**Лавров В.В.**

*Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук  
vasilylavrov@yandex.ru*

**Лаврова Н.М.**

*Центр системного консультирования и обучения «Synergia»*

**Лавров Н.В.**

*Центр научно-практической медиации «Согласие»  
(Санкт-Петербург, Россия)*

Выяснение коммуникативных барьеров и факторов, влияющих на формирование коммуникативной системы дистанционного обучения (ДО), расширяет перспективу его применения. Цель данной работы заключалась в исследовании обстоятельств, влияющих на формирование коммуникативной системы ДО. Для достижения цели решали следующие задачи: во-первых, сопоставляли усвоение информации при проведении семинаров в условиях ДО и стационарного обучения; во-вторых, оценивали факторы, влияющие на коммуникацию преподавателя и участников семинаров при ДО и стационарном обучении; в-третьих, отмечали особенности усвоения информации, относящейся к базе данных и базе знаний.

Обратившись к первой задаче, сравнивали усвоение информации участниками семинаров при стационарном обучении, при дистанционной онлайн-коммуникации, а также при самостоятельном изучении материала, представленного на лазерном диске. Отметили, что при стационарном обучении информация полнее воспринимается и прочнее запоминается, чем в онлайн-семинарах. Самостоятельные занятия были наименее продуктивны. Участники семинаров объяснили отмеченное распределение присутствием преподавателя, который создает обстановку доверительности, контролирует состояние слушателей и мобилизует их избирательное внимание посредством вербальных и невербальных сигналов. При ДО преподаватели стремились сохранять позитивное эмоциональное состояние слушателей, в то время как при стационарном обучении при возникновении трудностей использовали негативную обратную связь, повышая тем самым усвояемость материала.

Решая вторую задачу, анализировали мнения участников семинаров относительно особенностей ДО и стационарного обучения. Преимущества ДО – привычная обстановка, в которой находится слушатель, удобное время занятий, а также экономия материальных затрат. В качестве недостатков ДО отмечены сбои в работе аппаратуры, снижавшие концентрацию внимания. Неудовлетворительная обратная связь с преподавателем препятствовала усвоению информации, когда требовалось пояснение по проблеме в комплексе излагаемых сведений. Сомнение в компетентности преподавателя провоцировалось ошибками в ве-

дении занятий, стилем поведения и манерой выражений. Как показывает опыт переговоров при урегулировании споров (2), именно сомнение в позиции собеседника и отсутствие доверительности нарушает взаимопонимание, препятствуя согласованному решению проблемы. В условиях ДО быстрее возникало утомление, поскольку поддержание коммуникации было сопряжено с высоким напряжением мозговой активности.

Для решения третьей задачи оценивали способность испытуемых опознавать неполные изображения до и после ознакомления с представляемыми образами. Было показано, что пороговая величина полученной информации, достаточной для формирования знания, принятия правильного решения и опознания образа, определяется предварительным обучением. Вывод согласуется с результатами исследований, посвященных изучению весовых параметров информации, находящейся в базе данных и базе знаний [2, 3]. Информация, относящаяся к базе данных, имеет малый вес и заносится в буферную память, прежде чем попасть или не попасть в долгосрочную память, в то время как знание, отражающее природу рассматриваемого явления, характеризуется большим весом и регистрируется в долгосрочной памяти.

В заключение отмечаются возможные направления совершенствования ДО и преодоления его ограниченности и барьеров, препятствующих коммуникации преподавателя и слушателей при разобщении в пространстве и времени. Барьеры могут возникать из-за неверного представления сторон о компетентности, мотивациях и эмоциях друг друга, низкой личной ответственности, а также из-за исключения опыта, обеспечиваемого осязанием, обонянием и кинестетическими ощущениями. Одно направление совершенствования – расширение каналов обратной связи слушателей с преподавателем. Другое направление – оптимальное сочетание форм обучения: во-первых, накопления личного практического поведенческого опыта (обучение по типу проб и ошибок), во-вторых, формирования базы данных и базы знаний, полученных от источника информации (обучение с наставником) и, в-третьих, индивидуального познания (когнитивные процессы моделирования внешнего и внутреннего мира).

#### *Литература*

1. Лавров В.В. Мозг и психика. СПб., 1996.
2. Лаврова Н.М., Лавров В.В., Лавров Н.В. Медиация: принятие ответственных решений. М., 2013.
3. Рудинский А.В., Лавров В.В. Модель использования базы данных для формирования знания // Нейрокомпьютеры в информационных и экспертных системах. 2004. № 7-8.

## **Диагностические и развивающие социально-психологические ресурсы интерактивных методов обучения**

*Ланина Н.В.*

*Воронежский государственный педагогический университет*

*nadlan@list.ru*

*(Воронеж, Россия)*

На фоне реформ в обществе и образовании актуализируются новые социально-психологические проблемы как теоретического, так и прикладного характера. Среди них такие, например, как проблема восприятия человеком социальных изменений, психологические особенности развития сознания и личности, влияние социальных перемен на поведение и эмоциональное состояние человека, формирование его идентичности. Данные проблемы требуют изучения и решения в контексте конструирования образовательного пространства с использованием адекватных ситуации методов и технологий.

Особенное место среди образовательных технологий отводят сегодня активным интерактивным методам обучения. Данные методы, обладая социально-психологической направленностью в виде присутствия обратной связи, группового сотрудничества и возможностью экспериментировать в ситуации «здесь и сейчас» потенциально несут в себе гуманизм и целый ряд психотерапевтических составляющих, которые важно творчески использовать с опорой на интеграцию идей всех прогрессивных психологических направлений, на фоне сбора данных о развитии сознания и поведения личности, с одной стороны, и в целях позитивных преобразований человека, с другой стороны.

Важной воспитательной целью образования провозглашено воспитание творческой и активной личности. Однако, исследование нами среди студентов-выпускников степени активности развивающейся личности и конструктивности ее поведения в трудных ситуациях с использованием опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Хофболл, 1994) показало, что для большинства студентов более характерными являются стратегии пассивности (осторожные действия, уход от решения), а просоциальная линия поведения в виде вступления в социальный контакт, поиска социальной поддержки зачастую сопровождается агрессией и асоциальными действиями. На неготовность будущих учителей спокойно и конструктивно рассматривать новые ситуации указывают и другие данные психодиагностики в ситуациях использования интерактивных технологий в виде ролевых и деловых игр, гештальт-эксперимента, кейс-метода.

Итак, трудности и особенности современной социальной ситуации опережают личностную готовность будущего специалиста к успешной социализации и самореализации, к здоровому способу жизни в современном мире. В связи с этим перед социальной психологией образова-



ния сегодня встают новые проблемы, которые требуют применения как традиционных, так и новых подходов и методов. Интенсификация интерактивных методов обучения в разных их формах, построенных на принципах личностно-ориентированной психотерапии, развивающих конструктивные способы взаимодействия с миром на основе расширения осознанности и успешно корректирующие выявляемые негативные тенденции развития личности представляется нам как отдельная значимая и перспективная проблема социальной психологии образования.

### **Практика формирования психологической готовности будущих специалистов к действиям в опасных ситуациях**

*Леженкина Т.И.*

*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

*Ltmps@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Проведенные нами исследования в 5 средних профессиональных учреждениях железнодорожного профиля (200 испытуемых) выявили отсутствие достаточной степени релевантности структуры эмоционального и мотивационно-смыслового компонентов, обеспечивающих целесообразный и осмысленный характер активности будущего специалиста в осуществлении планов профессионального саморазвития, а также когнитивного, исполнительного и коммуникативного компонентов требуемым нормам профессии и взаимосоответствия уровней их развития, что способствует проявлению различных негативных признаков профессионального развития у будущих специалистов.

Задачами нашего формирующего эксперимента стала проверка предположения о возможности формирования психологической готовности будущих специалистов ЛБ к действиям в опасных ситуациях на этапе обучения в образовательном учреждении. Разработаны модель и программа формирования психологической готовности будущих специалистов ЛБ к действиям в опасных ситуациях.

В результате взаимодействий в условиях профессионально ориентированного тренажерно-тренингового комплекса и рефлексии процедур процесса и результата обучения формируется высокий уровень включенности в социальную среду и сплоченности в формируемых профессиональных действиях; получают развитие перцептивная, интерактивная и коммуникативная стороны общения между людьми в формирующемся профессиональном сообществе.

Социально-психологические технологии и средства с элементами специфики профессиональной деятельности формируют определенный набор возможных стратегий поведения будущего специалиста и оптимизирует взаимодействия всех участников в опасных ситуациях.



Формирование психологической готовности будущих специалистов ЛБ к действиям в опасных ситуациях в условиях обучения может быть представлено как освоение системы задач, способов и средств их решения. Последние имеют характер проектно-технологического модуля профессиональных задач, позволяющих соотносить этот модуль (задачу) с другими, представлять элементы формируемой психологической структуры в их взаимосвязи, соотносить их между собой и конкретными условиями деятельности, оценивать полноту и качество освоения этой структуры, а также планировать включение и развитие конкретных психологических реализаторов выполнения профессиональной (учебной) задачи.

Последовательность формирования необходимых профессионально важных качеств специалиста, индивидуальной и групповой психологической структуры готовности подразумевает формирование пяти компонентов психологической готовности будущего работника и бригады к действиям в опасных ситуациях: эмоционального, мотивационно-смыслового, когнитивного, исполнительного и коммуникативного. При этом формирование эмоционального, мотивационно-смыслового и коммуникативного компонентов, как наиболее подвижных, должно предшествовать и обеспечивать целесообразный и осмысленный характер преобразования когнитивного и исполнительного компонентов, выступающих инструментальной основой в реализации профессиональных технологий.

Формирование позиций будущего специалиста, отражающих особенности его действий в условиях опасной ситуации, а также особенности рефлексивного отношения к предметному содержанию профессиональной деятельности. Деятельность в этом плане предстает как социотехническая система, состоящая из подсистем типа: исследовательской, управленческой, проектировочной, исполнительной. В обучении социальный характер деятельности моделируется за счет принятия и реализации участниками коммуникативного процесса позиций, отражающих кооперативные связи между различными субъектами деятельности.

Подход, взятый за основу в проводимом нами формирующем эксперименте, может быть обозначен как проблемно-модульный, в котором значительную роль играет моделирование в условиях обучения в среде профессиональной деятельности. Психические явления могут быть сформированы с помощью моделирования в условиях учебной деятельности ситуаций, релевантных реально осуществляемой деятельности. Эта задача успешно решается применением в рамках контекстного обучения таких методов и средств, которые: обеспечивают воспроизведение наиболее существенных моментов опасной ситуации, способствующих профессиональному развитию, облегчая тем самым перенос сформированных навыков и умений в реальные условия профессиональной деятельности; обеспечивают системную ориентировку обучаемых в усваиваемом материале за счет повышения информативной емкости всех форм подготовки, а также развития навыков системного анализа.

Разработана обучающая программа подготовки специалистов ЛБ на основе проблемно-модульного подхода. Указанная программа показала положительную динамику развития психологической функциональной системы группового действия ЛБ и включала в себя последовательное формирование необходимых профессионально важных качеств специалиста, индивидуальной и групповой психологической структуры по пяти компонентам психологической готовности работника и бригады к действиям в опасных ситуациях. Набор методических обучающих средств был использован в тренировочном модуле когнитивно-исполнительного компонента, тренинге эмоционального и мотивационно-смыслового компонентов и коммуникативного компонента готовности.

### **Особенности самооценки современного учителя**

*Малютина О.П.*

*Воронежский государственный университет  
maloxdub@land.ru  
(Воронеж, Россия)*

В настоящее время в системе среднего образования много говорится об индивидуальном подходе к каждому учащемуся. Вместе с тем такая личностная составляющая, как самооценка учителя, который и должен его осуществлять, до сих пор остается малоизученной.

Традиционно различают пять уровней самооценки высокая неадекватная, высокая адекватная, средняя адекватная, низкая адекватная, низкая неадекватная.

Мы провели исследование учителей Черноземья с помощью методики С.А. Будасси «Самооценка личности», позволяющей диагностировать все названные уровни самооценки. Выборка составила 815 учителей.

Заметим, что практически полностью подтверждены результаты предыдущего исследования [2]. У большей части опрошенных самооценка высокая адекватная (36,4 %). Это так называемый идеальный вариант самооценки. Как правило, учителя с высокой адекватной самооценкой наиболее профессионально успешны, в том числе, и в реализации индивидуального подхода [1].

Средняя адекватная самооценка выявлена у 35,4 % учителей и низкая адекватная – у 10,0 % . Таким образом, адекватная самооценка суммарно выявлена у примерно 80,0 % учителей.

Согласно правилу трех сигм, 68,8 % выборки представляют собой статистическую норму. Полученные нами результаты позволяют сделать вывод, что абсолютное большинство учителей имеют адекватную самооценку. Это даёт основу для оптимистичных прогнозов в выстраивании конструктивного взаимодействия в системе учитель – ученик.

Неприятность в том, что в выборке почти каждый пятый учитель (около 18,0 %) – с неадекватной самооценкой (13,4 % с высокой неадекватной и 3,6 % с низкой неадекватной).

Полученные результаты позволяет сделать вывод: оптимальной для реализации индивидуального подхода к учащемуся является высокая адекватная самооценка учителя, основанная на реальном принятии себя как профессионала и как личности в целом. Однако такой уровень самооценки имеют, по нашим данным, лишь 36,4 % учителей, что, несомненно, недостаточно для качественной работы всей образовательной системы. Мы предполагаем, что одним из вариантов коррекции самооценки учителей является психотерапевтическая работа с учителем, осуществляемая при прохождении ими курсов повышения квалификации.

#### *Литература*

1. Абдалина Л.В. Векторность акмеологического развития специалиста в профессиональной сфере: трехмерное базисное пространство / Л.В. Абдалина, О.П. Малюткина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 6. С. 155–161.
2. Малюткина О.П. Влияние самооценки учителя на уровень его профессиональной успешности / Малюткина О.П., Мишанин Ю.Ю. // *Личность в современном обществе: психологические проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов* Министерство образования и науки РФ ФГБОУ ВГУ. Воронеж, 2013. С.171–182.

### **К вопросу о креативном педагоге в системе школьного образования**

***Мешкова Н.В.***

*Московский городской психолого-педагогический университет  
nmeshkova@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

В мировой практике изучение креативности стимулируется социальным заказом на инновации и обусловлено востребованностью новых, полезных и социально приемлемых продуктов/идей/решений. При исследовании ситуационных и средовых условий, способствующих реализации креативного потенциала человека, особое внимание уделяется личности учителя как транслятора знаний, норм, ценностей и стратегий поведения.

В экспериментах отечественных авторов продемонстрировано влияние, оказываемое педагогами на креативность учащихся. Так, обучение у учителя, обладающего гибкостью поведения и мышления, привело к повышению у учащихся гибкости решения интеллектуальных задач, изменению критериев оценки поведения других людей, повышению вариативности собственного поведения и снижению консерватив-

ности ценностно-нормативных ориентаций. Взаимодействие с ригидным педагогом оказало противоположное воздействие [2]. В другом исследовании расхождения между личностными характеристиками учителя и ученика проявилось в снижение креативности учеников при совместной интеллектуальной деятельности [1].

В современных условиях модернизации российского образования к педагогам общеобразовательных учреждений предъявляются особые требования. Многие авторы приходят к выводу о том, что школе необходимы креативные учителя, имея в виду творческую и готовность к инновациям в педагогической деятельности. При этом упускается из виду тот факт, что креативность – это не только определенный уровень развития интеллектуальных способностей и дивергентного мышления, а целый комплекс характеристик. Выявленные зарубежными исследователями положительные корреляции дивергентного мышления с риском, открытостью опыту, толерантностью к неопределенности [4], низким избеганием вреда и высокой настойчивостью [3] объясняют, почему проявление креативности почти всегда связано с нарушением норм. Учитель, обладающий такими характеристиками, неизбежно будет транслировать свою личностность ученикам, поэтому важно определить те области образования, где креативные учителя полезны, а где их креативность приносит вред.

По мнению американских исследователей, креативные учителя необходимы при обучении одаренных школьников. Данное обстоятельство обусловлено личностными и мотивационными характеристиками учащихся, требующими от учителя владения специальными технологиями и методами, направленными не на запоминание, а поиск материала и размышление над ним. Понятно, что в проектно-исследовательской деятельности креативность педагога является значимым параметром успешности обучения одаренных.

Если говорить о том, где креативность учителя бесполезна, то, на наш взгляд, это касается предметов, ориентированных на запоминание и точное воспроизведение информации, следование жестким правилам и нормам, например, основы безопасности жизнедеятельности. В данном случае ригидность и консерватизм педагога представляются предпочтительными для успешного образовательного процесса. Еще одну область востребованности ригидности учителя мы видим в преподавании русского языка детям из семей мигрантов, не стремящихся к аккультурации в России.

Любое явление имеет положительные, и негативные стороны. Предъявляя требования к креативности учителя, необходимо учитывать, во-первых, какому предмету он обучает, а во-вторых, с каким контингентом ему предстоит взаимодействовать.

#### *Литература*

1. *Воронин А.В.* Интеллект и креативность в совместной деятельности // Дисс. ...д.психол.н. М. 2004.

2. Дубов И.Г., Петровский В.А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
3. Chvez-Eakle R.A., A. Jonathan Eakle A.J., Cruz-Fuentes C. The Multiple Relations Between Creativity and Personality, Creativity Research Journal, 2012, 24:1, 76–82.
4. Caroff X., Todd Lubart T. Multidimensional Approach to Detecting Creative Potential in Managers, Creativity Research Journal, 2012, 24:1, 13–20.

### **Функции педагога в психолого-педагогическом сопровождении как условия формирования безопасной личности учащегося**

**Небытова Л.А.**

*Северо-Кавказский федеральный университет  
(Ставрополь, РФ)*

Глобальные изменения, происходящие в современном мире, в значительной мере связаны с внедрением новых технологий, которые не только дают человечеству возможность более широкого удовлетворения своих потребностей, но и определяют тенденции возрастания угрозы для жизни и здоровья людей. И формирование безопасной личности сегодня – необходимое условие решения проблем, связанных с выживанием цивилизации [1]. В России проблема безопасности весьма актуальна в связи с особенностями развития страны, проводимыми в ней преобразованиями, в том числе и системы образования.

Реформирование российского образования в последние годы разворачивается, главным образом, в направлении изменения его содержания, создания вариативных программ обучения, условий для функционирования многообразных типов учебных заведений, развитию личностно-ориентированных технологий. Однако, объединяющей идеей общества, системы воспитания и обучения становится формирование личности, безопасной, прежде всего, для самой себя, окружающей среды обитания, ориентированной на созидание, развитие и способной к защите себя, социума от внешних негативных воздействий. Все это возможно в условиях реализации личностно-ориентированного подхода, который предполагает работу с целостной личностью, которая стремиться к самопознанию, саморазвитию, рефлексии, открытой для восприятия нового опыта, способной на ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Важным положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта. Следовательно, личностно-ориентированное образование – это не только формирование личности с заданными свойствами, а создание специальных условий для полноценного развития и проявления всех потенциалов субъек-

тов образовательного процесса. Однако, на пути продвижения личности в образовании существует масса препятствий к достижению желаемого результата. Оказать помощь в преодолении трудностей на разных этапах становления безопасной личности, может система психолого-педагогического сопровождения.

В отечественной психологии, начиная с исследований Е.А. Климова, накоплен значительный материал, характеризующий различные формы, методы психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников. Главной целью сопровождения является полноценная реализация психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта в развитии навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе и другим, выработке навыков саморегуляции, эмоциональной гибкости, в улучшении его социальной адаптации [3]. В общем виде сущность сопровождения заключается в предоставлении субъекту орудий и приемов, которые позволяют ему активно овладевать своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и, тем самым, выводить себя на более высокий уровень развития. А в его основе находится идея усиления субъектности партнеров по общению (сопровождаемого и сопровождающего) [2].

При этом важным становится вопрос эффективности психологического сопровождения в образовательных системах. Следует учитывать тот факт, что центральное место здесь отводится педагогу и особым функциям, которые он выполняет в данном процессе. Среди ведущее место занимают следующие функции:

- функция «организатора процесса», которая ориентирует педагога на создание особой среды, которая расширяет возможности для самореализации личности;
- проектировочная функция, которая ориентирует педагога на формирование у обучаемых модели желательного поведения;
- когнитивная функция педагога, как источника информации. Сообщения о тех или иных психологических закономерностях, феноменах, свойственных людям и необходимых для их жизнедеятельности, оказываются мощным средством для организации среды развития.

Наличие этих и других функций показывает, что личность педагога является основным средством, стимулирующим совершенствование личности участника с учетом его индивидуальности. И важное значение при этом имеет способность педагогов к освоению и использованию передовых технологий, моделей психолого-педагогического сопровождения детей разных возрастных групп.

#### *Литература*

1. Лазь Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дисс. доктора пед. Наук Таганрог, 2006.

2. *Небытова Л.А.* Психологическое сопровождение формирования надежности субъекта спортивной деятельности: дисс. канд. психол. наук. Ставрополь, 2004.
3. Сопровождение личности профессионального развития студентов в педагогическом вузе: Научно-методическое пособие / Отв. ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. СПб. – 2002.

### **Акмеологический подход в исследовании личности и деятельности педагога**

*Плугина М.И.*

*Ставропольский государственный  
медицинский университет  
mplugina@yandex.ru  
(Ставрополь, Россия)*

Научный анализ исследований, связанный с выявлением особенностей личности и деятельности современного педагога, позволяет выделить различные подходы и направления. Но общим для большинства из них является наличие требований к деятельности и личности представителей педагогической профессии. В обобщенном варианте правомерно выделить следующие подходы: 1) классическая схема «качества личности – требования профессии». (Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.); 2) подход, в основе которого находится личность и воплощение в индивидуальном стиле деятельности нравственных и профессиональных задач (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.Г. Костяшкина и др.); 3) синтез первых двух подходов, где основой выступает критерий успешности выполнения педагогических задач (В.А. Сластенин).

В последнее время исследователи рассматривают изучаемый феномен в контексте подходов, в основе которых находятся различные области научного знания: гуманистический, личностно-деятельностный и акмеологический. Использование различных подходов позволяет не только более глубоко осмыслить специфику педагогической деятельности, но и определить критерии, показатели и условия ее успешного осуществления.

Для анализа личности и деятельности современного педагога особый интерес представляет акмеологический подход, в рамках которого вопрос, связанный с достижением вершин профессионализма, совершенствованием профессионального мастерства, решается в первую очередь посредством совершенствования профессионализма личности.

Ведущий представитель акмеологического направления А.А. Деркач соотнес признаки мастерства и профессионализма и предложил систему акмеологических показателей профессионализма деятельности: высокая эффективность деятельности; высокий уровень квалификации и профессиональной компетентности; оптимальная интенсивность и напряженность труда; высокая точность и надежность деятельности; высокая организованность; низкая оппо-



средованность; креативность; возможность развития субъекта труда как личности; направленность на достижение социально-значимых целей [2].

Исходя из такого представления о профессионализме личности и деятельности необходимо актуализировать вопрос требований, предъявляемых к преподавателю высшей школы, в связи с его функциональными обязанностями. Теория и практика показывают, что процесс образования личности в условиях образовательной среды направлен: на подготовку конкурентно способной личности; на формирование мировоззренческой системы субъектов образовательной деятельности; на передачу знаний, умений и навыков, необходимых в последующей жизнедеятельности; на развитие интеллектуальных сил и способностей, а также морально-волевых и эмоциональных сторон характера; на сознательное усвоение нравственных принципов и способов поведения в обществе; на формирование эстетического отношения к действительности; на укрепление здоровья, развитие физических сил и способностей; на предоставление обучаемым возможностей для самореализации творческих потенциалов и т.д.

Решение обозначенных задач возможно в том случае, если педагог имеет высокий уровень профессионализма деятельности и личности. Критерием профессионализма его деятельности или его мастерства является развитие творческой готовности обучаемых к продуктивному решению стоящих перед ними задач и формирование у них того уровня конкурентоспособности, который позволит им активно включиться в постшкольные институты социализации. Показателями профессионализма личности и деятельности педагога выступают: владение профессиональными духовными ценностями и следование им; усвоение на высоком уровне высших образцов средств труда, выработанных в профессии [1].

При этом следует отметить, что главным средством профессиональной деятельности выступает сама личность преподавателя, что обуславливает степень значимости ее индивидуально-личностных характеристик, влияющих на эффективность и результативность педагогического воздействия.

С позиции акмеологического подхода условиями успешного осуществления профессиональной деятельности педагога является постоянное углубление и обновление знаний в области преподаваемого предмета, межличностных отношений, личностной рефлексии, самопознания и познания других, самообразования и самосовершенствования, управления психикой и поведением обучаемых на основе гуманистической направленности, ответственности, эффективного индивидуального стиля деятельности и т.д. Наличие этих условий обеспечивает педагогу возможность достигать вершины в личностном и профессиональном развитии и повышать качество образовательного процесса в современной школе.

*Литература*

1. Акмеологический словарь / Под общ. Ред. А.А. Деркача. М., 2005.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. М. –СПб, 2003.



## Социолингвистическая подготовка педагогов

*Протасова Е.Ю.*

*Хельсинкский университет  
ekaterina.protassova(at)helsinki.fi  
(Хельсинки, Финляндия)*

Миграционные потоки, затронувшие большинство стран Европы, Америки, Африки и Австралию, привели к необходимости осмысления вызовов, перед которыми оказывается система образования, ориентированная на монолингвализм и монокультуру. В действительности нет таких детских садов, классов и вузов, где бы был однородный по языковому и этническому состав. Во многих семьях также говорят на нескольких языках и объединяют различные традиции или создают новые. Отказываясь от языкового и культурного разнообразия, мы сужаем когнитивный потенциал, сокращаем число нестандартно мыслящих людей. Будущее развитие общества невозможно без учета новой реальности и сотрудничества педагогов, психологов и социолнгвистов в вопросах приема, адаптации и обучения многоязычного мультикультурного контингента учащихся на всех уровнях образования. Здесь недостаточно учить толерантности и руководствоваться принципами интеркультурности, которые часто выглядят как привитие благих намерений и добрых пожеланий. Представляется, что весьма актуальной задачей является обучение как педагогического персонала, так и школьников основам лингвистики, социологии, психологии и культурологии. Это позволило бы создать новый фундамент для обучения языкам вообще и осознать себя как члена этого инновационного пространства.

В современном мире должно быть нормальным явлением, что выпускник школы владеет несколькими языками, которые пригодятся ему в трудовой жизни, ибо если откладывать овладение ими на более поздний возраст, достижения будут приходить труднее. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о позитивном воздействии мультилингвизма на интеллект, эмоциональность и социальность индивидуума. Владение несколькими языками обеспечивает умение смотреть на действительность под разными углами зрения, быстро ориентироваться в ситуации и принимать.

Наиболее эффективным сегодня, в век информационных технологий, является обучение, с одной стороны, базису фундаментальных наук, а с другой – конкретным практическим навыкам, которые позволяют формировать качественно иную личность гражданина. Кажется очевидным, что учащийся, пользующийся Интернетом, должен не столько распыляться в массе информации, сколько ориентироваться в качестве источников и знать систему наук. Мультидисциплинарный подход, ставящийся основной парадигмой исследований, заставляет искать неординарные интерпретации фактов.

Обучение основам наук требует пересмотра состава преподаваемых дисциплин. Безусловно, основы лингвистики должны занять в нем добавочное место. Сюда входят общие знания по происхождению и истории языка, по типологии явлений, по составу и онтогенезу лингвистической способности. Разумеется, преподавать основы языковедения следует в доступном соответствующей аудитории виде. Если не понимать, как устроены языки мира и языковое мышление, как происходит процесс вербализации знаний, мы не сможем решить и другие проблемы, возникающие при антропоцентрическом подходе к образованию.

### **К вопросу о влиянии мотивации на эффективность учебно-тренировочной подготовки спортсменов-юниоров**

*Светлова А.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*a.svetlova@yandex.com*

*(Москва, Россия)*

Проблема мотивации с различных точек зрения рассматривалась как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В настоящий момент существует множество определений термина мотивация, все эти определения можно отнести к двум различным направлениям: первое рассматривает мотивацию как совокупность факторов или мотивов, второе – как динамичное образование, процесс. Разработкой теории мотивации занимались П. К.Анохин, Н.А.Бернштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, Р.С. Немов, Е.П. Ильин и др., установившие, что мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Зарубежные исследователи также не оставили без внимания проблему мотивации. В теории Д.К. Макклелланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетическом развитии. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения [1]. В теории мотивации А. Маслоу [2] отмечается, как ведущий мотив, стремление индивида к непрерывному развитию. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических до потребности в самоактуализации.

Проблемы мотивации рассматривались также и в процессе осуществления учебной деятельности (Л.С. Выготским, А.Г. Асмоловым, В.В. Давыдовым, А.Н.Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В.Петровским, С.Л. Рубинштейном). А проблемы мотивов, потребностей, интереса и установок личности рассматриваются в работах П.К. Анохина, Л.И. Божович, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомского.

Термин «мотивация» в психологии спорта употребляется в широком и узком значении. В широком смысле он означает факторы и процессы, по-

буждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определенных задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или какие-либо действия в течение продолжительного времени. С одной стороны – рассматриваются функции мотивации, то есть, выясняется, какую роль она играет в жизни человека, с другой – механизмы ее формирования [1].

В зарубежной литературе по спортивной психологии можно выделить две наиболее успешные теории, объясняющие мотивацию в спорте высших достижений: теория Достижения цели (Nicholls) и теория Самоопределения (Дечи и Райан) [4].

Согласно теории самоопределения, существуют различные мотивационные профили, и спортсмены различаются по уровням самоопределения, а также в зависимости от внешних или внутренних, побуждающих к деятельности, стимулов.

Согласно теории достижения цели, во-первых, перспектива достижения цели самостоятельна и отражает ориентацию цели и задач в момент успеха, когда спортсмену удалось улучшить предыдущий свой результат. А во-вторых – достижение цели отражает социальную перспективу сравнения, в которой успех, как полагают, реализован, когда люди демонстрируют превосходящий других (соперников) результат [4].

Структура мотивации достижения спортсменов носит индивидуальный характер и включает побудительные, базисные и процессуальные основания. Ее типичная динамика проявляется тремя тенденциями [3]. Первая – структура мотивации – практически не изменяется в течение длительного времени. Вторая – отдельные компоненты мотивации – изменяются волнообразно. И, наконец, третья – наряду со снижением значимости побудительных оснований имеют место волнообразные колебания базисных и процессуальных компонентов мотивации.

Тренеры могут оказывать сильное влияние на формирование ориентации достижения цели у спортсменов. Во время соревнований и тренировок тренер может, для повышения эффективности обучения, делать акценты либо на совершенствовании спортсменом его навыков, либо на необходимости превзойти соперников, тем самым моделируя у спортсмена определенный тип мотивации. Основное внимание тренеров приковано к силе и устойчивости мотивов, так как от выраженности этих характеристик зависит успешность деятельности спортсменов. В ряде исследований было показано, что эффективность деятельности спортсменов тем больше, чем больше сила мотива, однако слишком большое желание показать высокий результат (сверхмотивация деятельности) может привести к обратному эффекту.

#### *Литература*

1. Макклелланд Д.К. Мотивация человека. СПб., 2007.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.

3. *Пилоян Р.А.* Мотивация спортивной деятельности. М., 1984. .
4. *Moreno J.A.* Young Athletes' Motivational Profiles., The Journal of Sports Science and Medicine, 2 (6) 2007, 01.06.2007.

## **Учитель-ученик: проблема доверия**

**Скрипкина Т.П.**

*Университет Российской академии образования*

*skripkinaura@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Как показывают многочисленные исследования, создание доверительной атмосферы в классе является одним из важнейших условий психологической безопасности ребенка в школе. Исходя из развиваемой нами концепции доверительных отношений, личность будет гармоничной лишь в том случае, если она умеет гармонично распределять уровень доверия к себе и к другим людям. В этой связи нами было высказано предположение о том, что учителя в своей профессиональной деятельности склонны в большей мере доверять себе, нежели учащимся, что негативно сказывается на взаимоотношениях учащихся и учителей, а также в целом на психологическую атмосферу в классе. С целью проверки данного предположения, нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению уровня доверия к себе в профессиональной сфере жизни учителя. А также в сфере взаимоотношений с учениками. В исследовании приняло участие 144 учителя.

Как показали результаты проведенного исследования, у всех учителей наблюдается одна и та же тенденция уровень доверия к себе в профессиональной сфере выше, чем к детям в сфере взаимоотношений с ними. Другими словами, полученные данные со всей очевидностью показывают, что практически нет учителей, которые считали бы себя плохими профессионалами. При этом для значительной части учителей фактор взаимоотношений с детьми не является значимым.

По результатам анализа все вошедшие в выборку учителя разделились на три группы. Примерно 30 % учителей из всей выборки, имеют высокий уровень доверия к себе в профессиональной сфере и самый низкий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми. Это может означать, что данная группа учителей владеет методиками преподавания, знает свой предмет, но при этом педагоги не умеют (и даже, не считают нужным) налаживать с детьми позитивный доверительный контакт. По нашему мнению, именно эта группа учителей отличается наибольшей авторитарностью.

Вторая группа учителей показала самый низкий уровень доверия к себе в профессиональной сфере и самый низкий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми. Из этого можно сделать лишь один

вывод: данная группа учителей не заинтересована ни в своей профессии, ни в школьниках.

И, наконец, третья группа учителей, характеризуется высоким уровнем доверия к себе в области профессиональной деятельности и более высоким уровнем выраженности доверия к себе в области взаимоотношений с детьми. Однако следует заметить, что даже данная группа учителей доверяет себе в области взаимоотношений с детьми значительно ниже, чем в области своей профессиональной деятельности.

Итак, большая часть учителей, принявших участие в исследовании (более 50 %), практически не доверяют себе в области взаимоотношений с детьми. Это может означать только одно, они не умеют делегировать доверие школьникам, и часть из них даже не считает это необходимым в своей профессиональной деятельности.

## **Потенциал социальных сетей в образовательном процессе**

**Сорокина А.Б.**

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*alex.murpfy@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Социальные сети стали одной из самых значимых инноваций в области информационных технологий за последние десять лет. Любая социальная сеть является по существу многопользовательским веб-сайтом, содержание которого зависит от пользователя. Большинство таких ресурсов содержит функцию поиска информации, предоставляет пользователям возможность общаться и обмениваться данными, будь то текст, изображение, аудио или видео. Регистрируясь на подобном сайте, пользователь получает возможность произвольно редактировать свою страницу, знакомиться и общаться с другими пользователями, а также регулировать информационный поток в соответствии со своими задачами и интересами. Согласно данным ВЦИОМ за февраль 2013 года, в социальных сетях зарегистрированы 82 % пользователей рунета (для сравнения, в 2010 году этот показатель составлял 52 %). Наиболее значительную часть аудитории составляют молодые люди от 18 до 24 лет, в большинстве своем – жители крупных городов. Аудитория постоянно омолаживается и широко охватывает также возрастную группу от 14 до 18 лет. Лидером среди отечественных ресурсов такого типа является сайт Вконтакте, среди зарубежных – Facebook, наиболее быстроразвивающимся считается Twitter.

Доступность, богатый контент и интуитивно понятный интерфейс вкупе с удобными средствами коммуникации делают социальные сети популярным средством общения. В ходе многочисленных исследований, проведенных в данной области, были выделены следующие особенности общения в Интернет, характерные и для социальных сетей [3]:

1. Анонимность.
2. Своеобразное протекание процессов межличностного восприятия.
3. Добровольность и желательность контактов.
4. Стремление к нетипичному, ненормативному поведению.
5. Затрудненность эмоционального компонента общения.

Несмотря на ряд ограничений, общение в социальных сетях становится все популярнее, особенно – среди подростков [2]. Тому можно назвать несколько причин: ограниченность реальных социальных контактов, неудовлетворенность отношениями, стремление к проигрыванию каких-либо ролей. Но опыт организации групп и сообществ в социальных сетях показывает, что данная платформа может быть успешно использована и для делового, предметного общения.

Привлекательность социальных сетей для реализации задач в области образования определяется тем, что эта среда привычна и удобна для учащихся [1, 6]. Создание группы или сообщества для решения определенной учебной задачи или сопровождения образовательного процесса в целом позволяет:

1. Распространять информацию на большую аудиторию (на поток или параллель).
2. Удобно организовывать групповую работу и распределять обязанности.
3. Поддерживать контакт с учебной группой в целом и каждым учащимся в частности.
4. Организовывать дискуссии и обсуждения, а также систему взаимопомощи.
5. Привлекать дополнительные материалы – видео, аудио, графики и др.
6. Экономить время урока.

Учащиеся могут работать в режиме реального времени, обмениваясь материалами и помогая друг другу, что удобно при выполнении групповых заданий и творческих проектов. Возможность размещать на своей странице оригинальный контент позволяет учащимся создавать портфолио.

Использование в обучении социальных сетей способствует развитию чувства сопричастности и атмосфере со-творчества, что благоприятно влияет на познавательную активность и мотивацию учащихся. Особенно это касается одаренных и высокомотивированных школьников и студентов, так как общая программа и темп работы не всегда их удовлетворяют [4, 5].

Использование современных технологий в образовании выводит обучение на качественно иной уровень, позволяя каждому учащемуся почувствовать себя активным субъектом образовательного процесса.

#### *Литература*

1. *Клименко О.А.* Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб., 2012. – С. 405–407.

2. Селищева Ю.С. Общение в Интернете как фактор социализации и развития подростка // Вестник Современного Образования №5. – 2012. – С. 180.
3. Шабиин И.О психологических особенностях общения в интернете // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – №. 1. – С. 164–166.
4. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое дистанционное образование. – 2011. – №. 3. – С. 43.
5. Альминдеров В.В., Альминдерова А.В. Особенности использования компьютерных и Интернет-технологий в поддержке одаренных детей и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья // Десятая юбилейная конференция представителей региональных научнообразовательных сетей RELARN // по материалам электронного ресурса ipk.admin.tstu.
6. Орлова Е.А. Социальные сети в образовательном процессе. По материалам электронного ресурса teacherjournal.ru.

### **Социальная идентификация как задача школьного воспитания**

**Тарабакина Л.В.**

*Московский педагогический государственный университет  
tarabakina@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В последние десятилетия возрос объем исследований, посвященных изучению социальной идентичности. Авторы теории социальной идентичности Д. Тернер и Г. Таджфел определяют ее с позиций *групповой принадлежности*, основанной, во-первых, на *категоризации групп*; во-вторых, на ассоциировании себя с *категорией мы*; в-третьих, на сравнении группового членства с *категорией они*. По Д. Майерсу, человек является тем, что определяет его выбор групповой принадлежности [2]. В отечественной социальной психологии интерпретация социальной идентичности как самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе также является устоявшейся традицией [1, с. 153].

Социальная идентификация является важнейшим механизмом взросления школьника. В образовательном пространстве недостаточно указывать единство идентификации и обособления как показатель готовности школьника к социальной жизни. В стратегии воспитания важно понимать, *что* дает силы для необходимого обособления, *как* личность решает проблему переходов и выборов своих позиций в группах. Известно, что детские группы могут прибегать к групповому насилию, к групповым бойкотам как средствам вовлечения своих сверстников, например, в наркотическую зависимость, сексуальную распушенность и др. Методологическое положение С.Л. Рубинштейна о том, что координаты возможностей и реальных деяний человека должны быть помещены в другое измерение – *целого мира*, в котором человек ищет и находит (или не нахо-



дит) свое место, в котором он испытывает воздействие и старание, в котором он одно теряет, а другое приобретает взамен, остается недостаточно осмысленным педагогами в контексте задач воспитания [3, с.22].

Нам представляется важным условием социализации включение школьников в моделирование своей активности с учетом их способностей к планированию и использованию времени. Сравнительный анализ трех моделей планирования времени – фактического желаемого и целесообразного – открывает новые возможности для рефлексии своей активности. Создаются условия для обнаружения противоречий между реальным использованием времени и дальними жизненными целями, открываются упущенные возможности в реализации содержательных интересов и коррекции техник жизни.

#### *Литература*

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997.
2. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб., 2013.
3. Рубинштейн С.Л. Из дневников Сергея Леонидовича Рубинштейна // Психологический журнал, 1999. Т.20. № 4.

### **К вопросу исследования социально-психологических факторов профессионального выгорания молодых специалистов (психологов и педагогов)**

**Чувашевская Е.О.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
xabar\_9@mail.ru  
(Москва, Россия)*

*Людам, избравшим профессию учителя или врача ради денег, власти или престижа, а не из любви к детям и сострадания к больным, не стоит удивляться, если их работа кажется им утомительной и мало оплачиваемой; их ждет одно разочарование... В глубине души мы жаждем полезного, творческого труда, дающего пищу уму и дело для рук, – труда, отвечающего самым заветным нашим устремлениям. В ритме свободно выбранного и выполняемого с удовольствием труда заключен секрет понимания и цели жизни (С.Л. Рубинштейн)*

Феномен профессионального выгорания молодых специалистов (психологов и педагогов), и как следствие, достаточно большая текучесть кадров, является серьезной проблемой современной системы образования. По социологическим данным, в таких образовательных учреждениях как школы и детские сады «текучесть» кадров составляет 20-30 %, а в средних профессиональных училищах и колледжах достигает 40 %. Понятно, что в такой ситуации трудно решать задачи модер-



низации школы и подготовки высококвалифицированных психолого-педагогических кадров. В связи с этим насущной необходимостью является поиск путей обеспечения сферы образования стабильным педагогическим составом, создание оптимальных и благоприятных условий труда для снижения критического уровня «текучести» кадров.

По нашему мнению, важнейшей практической задачей психологов в образовательных учреждениях, является создание такой социальной среды, которая будет выступать как развивающий и поддерживающий ресурс для личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим одной из приоритетных задач, по сохранению психологического здоровья всех участников образовательного процесса, является выявление и смягчение негативных последствий профессиональной среды.

Проведенный нами теоретический анализ научной литературы, посвященный проблеме профессионального выгорания педагогов, показывает, что недостаточно раскрытыми остаются социально-психологические факторы, являющиеся причинами возникновения и развития эффекта эмоционального выгорания. Опираясь на концептуальный подход к единству сознания и деятельности, мы считаем, что поиск факторов, инициирующих эмоциональное выгорание, следует искать не только в индивидуально-психологических взаимодействиях, но и в социально-психологических характеристиках организационной среды, чем мы и занимаемся в нашем диссертационном исследовании. Для поиска решения намеченной проблемы, необходимо изучение влияния социально-психологических факторов на формирование профессионального сгорания молодых специалистов (психологов и педагогов). Также важно разработать практические рекомендации по снижению выраженности профессионального сгорания молодых специалистов.

## **VI. Социально-психологические технологии в работе психолога образования**

---

### **Культуросообразность: проблемы в использовании зарубежных или российских методик?**

*Абрамова М.А.*

*Институт философии и права  
Сибирского отделения Российской академии наук  
marika24@yandex.ru  
(Новосибирск, Россия)*

Стремительное развитие российского общества привело к интенсификации международных контактов, что обусловило расширение возможностей в сопоставлении и использовании различных методик исследования, в том числе и в психологии. Данный процесс не только не отменил требование о проверке на культуросообразность, применяемых методик, но и актуализировал его. Так при изучении уровня сформированности коммуникативных навыков студентов в 2012 г. года на базе НГПУ, нами были сопоставлены результаты опроса по методикам Н. Збигнева и Ю. Подгурецкого (Польша), И.М. Юсупова (Россия), В.Ф. Ряховского (Россия). Всего в опросе участвовало 140 студентов НГПУ.

Методика Н. Збигнева и Ю. Подгурецкого направлена на выявление уровня коммуникативной компетенции индивида и факторов ее определяющих, которые нашли отражение в интервальной переменной, определяющей уровень сформированности коммуникативных навыков индивида и качества осуществления коммуникативной деятельности в целом [3, с. 3].

Для проверки культуросообразности методики польских авторов в российской аудитории нами были применены две российских: И.М. Юсупова по изучению уровня эмпатии и В.Ф. Ряховского по изучению уровня общительности. В результате сопоставления полученных данных по польской и российским методикам, было выявлено, что корреляции между ними незначительные.

Студенты, получившие по методике Н.Збигнева и Ю.Подгурецкого высокий (8 %) или очень высокий балл по эмпатии (13 %), оказались, по оценке методики И.М. Юсупова, среди имеющих низкий уровень эмпатии. В чем же различия методик? Если в методике Н.Збигнева и Ю. Подгурецкого в рамках оценки уровня эмпатии затрагиваются такие качества, как умение прочувствовать собеседника, активная позиция, стремление поддержать, терпеливость, общительность, то методика И.М. Юсупова скорее ориентирована на выявление определенного социокультурного типа, с хорошим гуманитарным образованием, что обусловлено появлением таких утверждений как: «Мне больше нравятся книги о путеше-

ствиях, чем книги из серии “Жизнь замечательных людей”», «Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами» и т.д.

Второй момент методики И.М. Юсупова соотносится с выявлением поликоммуникативной эмпатии [2, с. 287–290], которая представлена суммарной оценкой отношения индивида к родителям, животным, пожилым людям, художественным произведениям и т.д. Но в результате анализа мы получаем суммарное значение. И если опрашиваемый нами индивид не имеет склонности к расширению своего кругозора или, предположим, имеет фобии в отношении животных, то мы получаем низкую оценку уровня развития эмпатии.

Но особенно впечатляют формулировки вопросов: «Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать», «Молодежь должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков», «Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей» и ряд других вопросов, которые в итоге даже не учитываются в подсчете баллов, но, тем не менее, при прочтении могут вызвать негативное отношение к самой процедуре тестирования.

Анализ применения методики В.Ф. Ряховского также показал, что результаты не коррелируют с результатами опроса по методике Н. Збигнева и Ю. Подгурецкого. Рассмотрим возможные причины несовпадения результатов. Методика В.Ф. Ряховского, как описывается в инструкции, предназначена для диагностики уровня коммуникабельности человека. К компонентам коммуникабельности относятся: постоянное желание общаться с людьми, грамотная и хорошо поставленная речь, умение быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми, умение вести вежливую, располагающую беседу, умение убеждать, умение публично выступать [1].

Рассмотрим некоторые вопросы и попытаемся сопоставить цели, которые были поставлены автором, и результаты, которые могут быть получены исследователями. Так, вопрос: «Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?», как нам кажется, скорее, может дать информацию об отношении к своему здоровью респондента, а также об уровне доступности медицинских услуг.

Серия вопросов: «В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?», «Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?» – скорее ориентированы на выявление уровня сформированности навыков по отстаиванию своей позиции, что к коммуникативным навыкам имеет лишь косвенное отношение.

Особый интерес вызывает вопрос об отношении респондентов к очереди: «Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?». На наш взгляд, ответ на данный вопрос, скорее может

свидетельствовать о терпимости индивида, а также символизирует эпоху, когда тест разрабатывался. В современном обществе скорее будет понятен пример пробок на дорогах.

Таких примеров можно было бы привести много. Мы можем сделать вывод, что российские методики оказались перегруженными культурными детерминантами не только определенного социокультурного типа личности, но и символикой эпохи XX века. Приведенный пример сопоставления российских и зарубежной методик позволяет сделать вывод, что если ранее при разработке методологии проведения компаративного или кросс-культурного исследования в России в основном поднимался вопрос о достижении адекватного восприятия текста заимствованных методик, о социокультурной и этнокультурной проверке инструментария, то стремительное развитие российского общества актуализировало вопрос о пересмотре российского инструментария, который до сих пор на уровне инерции применяется в исследованиях, но, увы, уже не всегда удовлетворяет тем целям, ради которых он в свое время разрабатывался.

#### *Литература*

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство. М., 2005.
2. Большая энциклопедия психологических тестов /Сост. А.Карелин. М., 2007.
3. Подгурецкий Ю., Дабровска А., Крашенинников В.В. Социальная коммуникация и ее применение в системе образования. Новосибирск, 2011.

### **Тренинговые формы обучения в практике профессиональной подготовки психологов**

*Аврамова Т.И.*

*Воронежский государственный педагогический университет  
tiavratova@mail.ru  
(Воронеж, Россия)*

Эффективность групповых тренинговых форм психологической работы исследуется как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Развивающий эффект тренинга зависит как от концепции воздействия, так и от *мотивации* участников. Члены тренинговой группы обучаются в активной форме через специально построенное взаимодействие и модель, которую задает психолог – *активному слушанию друг друга, психологически грамотному ведению диалога, конструктивной обратной связи* и переносу всех полученных компетентностей в реальные отношения. Концепции, на которых строится такая тренинговая развивающая работа, – гештальттерапевтический подход Ф. Перлза,

личностно-центрированный подход К. Роджерса (И. Ялом, К. Рудестам, Р. Резник и др.); в отечественной психологии это интегральная концепция группового воздействия – трансметодическая модель, субъектно-соучаствующая методология (Т.И. Мальцева, И.Е. Реуцкая и др.). Технология групповой тренинговой работы со студентами может строиться из специальных аналитических, развивающих упражнений, стимулирующих у членов тренинговой группы рефлексивную работу над собой, актуализирующих личные проблемы участников, повышающие осознание собственной мотивационной сферы и понимание другого человека (Н.Ю. Хрящева, И.В. Вачков, Т.Л. Бука, М.Л. Митрофанова, В.Ю. Большаков и др.). Наибольшее позитивное воздействие на членов тренинговой группы оказывает индивидуальная работа психолога-тренера с проблемой члена группы «на круге». В процессе такого реального консультативного диалога каждый член группы идентифицируется либо с психологом, либо с «клиентом». При такой модели групповой работы осуществляется одновременно два плана – обучения (психолог-консультант) и психологической поддержки (терапевтический).

Таким образом у студентов-участников тренинга стимулируется развитие эмпатии, рефлексии, постепенно формируется консультативная аналитическая компетентность и в то же время прорабатывается собственная аналогичная проблематика. В студенческой группе прежде всего анализируются проблемные ситуации, связанные с межличностными и внутриличностными конфликтами, с отношениями сильной взаимозависимости («конфлюентные системы») – с родителями, с братьями, сестрами, дружеские отношения, любовные.

Трудностью осуществления психологической тренинговой работы в студенческой группе является внутренняя система отношений между студентами. Им может быть трудно предъявить для анализа свои проблемы, переживания перед одноклассниками. В реальной студенческой группе всегда сложное поле межличностных отношений, в котором психологу, тренеру нужно осуществлять доверительный, открытый, максимально доброжелательный диалог, процесс-анализ конкретной реальной проблемной ситуации студента.

Нами выявлены на выборке порядка 500 студентов-участников групповых гештальттренингов продолжительностью от 30-ти до 250-ти академических часов (8 тренинговых групп в течение года) – у 80–100 % членов групп статистически значимое повышение всех параметров самоотношения; возрастают социометрические статусы и количество взаимных выборов; повышается уровень эмоционального интеллекта – эмпатии, способности управлять своими эмоциями; повышается социальный интерес, сензитивность и уверенность в контактах; более конструктивной становится способность справляться с конфликтами; повышается использование конструктивных копинг-стратегий во фрустрирующих ситуациях; снижается агрессивность, повышается толерантность.

В диагностическом анализе используется комплексная батарея методик разных типов – психометрических и проективных. Для оценки статистической значимости получаемых изменений в личностных структурах и в межличностных отношениях членов тренинговых групп нами использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, критерий Фишера. Кроме того, используется метод анализа субъективных, феноменологических откликов участников тренинга, самоотчеты.

Для исследования *устойчивости* получаемой позитивной динамики в результате тренингового воздействия нами был осуществлен комплексный диагностический сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, копинг-стратегий, эмпатии, толерантности, интенсивности использования манипулятивных стратегий у студентов-психологов старших курсов, участвовавших в пролонгированных гештальттренингах с не участвовавшими. У студентов – участников гештальтгрупп были выявлены значимо более высокие уровни показателей эмоционального интеллекта, эмпатии, толерантности, значимо более интенсивное использование продуктивных копинг-стратегий и, наоборот, значимо менее интенсивное использование манипулятивных стратегий.

Знание и понимание особенностей межличностного взаимодействия в системе психолог-клиент, отработка профессиональных навыков общения с людьми разных возрастов, разного социального и культурного уровня, с разным уровнем развития, с индивидуальными личностными проблемами составляют необходимую основу подготовки студента-психолога как практика, формируют базу развивающего взаимодействия в диалогической системе человек-человек, создают фундамент осуществления профессиональной деятельности в целом, закрепляют профессиональное самосознание и формируют профессиональную самооценку, по Сапоговой Е.Е. Использование активных тренинговых форм обучения студентов в процессе профессионального обучения психологов с целью развития их психологических компетентностей является эффективной, действенной формой обучения и формирования личности специалиста в высшей школе.

## **Проблемы организации психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья**

**Кожалиева Ч.Б.**

*Институт психологии, социологии и социальных отношений  
Московского городского педагогического университета*

*k89269256449@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Приступая к обсуждению психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, очень важно грамотно диагности-

рывать проблемы, которые имеются у ребенка и не просто сформулировать, а дать адекватную квалификацию нарушениям, которые являются основанием для рекомендации обучения в образовательном учреждении – в специальном, или инклюзивном. Тенденция последних лет – избегать при квалификации отклонения в развитии у ребенка формулировок «умственно отсталый», «с задержкой психического развития» предпочитая – «ребенок с интеллектуальными нарушениями», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». Вместе с тем, важно понимать, что это две разные группы детей, имеющие специфические нарушения, логику психологического развития и каждой из которых необходимы свои программы психологического сопровождения и специальные коррекционные педагогические программы. Поэтому часто в работе с данной категорией детей возникают проблемы у специалистов, не имеющих специального (дефектологического) образования или знаний психологии лиц с интеллектуальными нарушениями.

Проблема психологической поддержки или сопровождения детей с умственной отсталостью, с задержкой психического развития является в некоторой степени отражением создавшейся ситуации в специальной психологии, где наблюдается некоторый застой в научных исследованиях, есть потребность в глубоких, расширенных компаративных исследованиях. Углубляется диссонанс между теоретической и практической областями специальной психологии. Практическая психологическая помощь детям с интеллектуальными нарушениями активно применяет различные школы и практики психотерапии и психокоррекции, эффективность применения которых не имеет научного обоснования. Положительные результаты подобных практик окрашены эффектом личных достижений конкретного практического психолога, которые не обобщаются и не систематизируются, следовательно, не могут быть экстраполированы в систему психологической помощи умственно отсталым детям. Актуальным остается вопрос содержания программы подготовки практических психологов для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения как в специальных образовательных учреждениях, так и в инклюзивных школах, в Центрах медико-социальной реабилитации, психолого-медико-педагогических центрах, и, в особенности, для работы с семьей ребенка. Специалисты, получившие знания на психологических факультетах, чаще всего не знают специфики нарушений в развитии у данной категории детей, технологии работы по коррекции и реабилитации имеющих нарушения. Форма и содержание работы с детьми с нормативным развитием, которые механически переносятся на работу детьми с интеллектуальными нарушениями, не дают нужных результатов, что в свою очередь ведет к разочарованию и размышлениям о бессмысленности всякой деятельности психолога по оказанию помощи данной категории детей.



## **Адаптационный социально-психологический тренинг и его роль в социализации студентов первокурсников**

**Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н.**

*Московский государственный  
институт индустрии туризма им. Ю.А.Сенкевича  
okrush@gmail.com, antoninat@list.ru  
(Москва, Россия)*

Идея проведения адаптационных тренингов для студентов-первокурсников не нова. Их проводят или хотели бы проводить во многих учреждениях высшего и среднего профессионального образования. Проблема обычно состоит в выборе времени и формы проведения, соотношения эффективности тренинга с временными и материальными затратами. Цель нашей работы состояла в том, чтобы создать вариант «экономичного» тренинга, который при минимальных затратах времени и средств был бы достаточно эффективным.

Адаптационный социально-психологический тренинг для первокурсников проводится в МГИИТ имени Ю.А. Сенкевича преподавателями кафедры психологии управления регулярно, начиная с 2005 года.

Цель тренинга – улучшение социально-психологической адаптации студентов в образовательном учреждении, повышение эффективности образовательного процесса.

Задачи тренинга: знакомство студентов друг с другом; первичная социальная адаптация в учебной группе; активизация групповой динамики; актуализация позитивной эмоциональной установки на обучение, первичная оценка учебной мотивации и преобладающих социальных ценностей первокурсников.

Тренинг проводится в тот день, когда студенты впервые собираются вместе как учебная группа, и проводится в рамках отдельных учебных групп. Тренинг рассчитан на 6–8 академических часов (в зависимости от численности группы) и проводится с одним перерывом. В проведении тренингов задействованы все преподаватели кафедры психологии управления имеющие соответствующую специальную подготовку.

Тренинг начинается с сообщения вводной информации, цели и задач занятия. В течение следующих 3–4 минут студенты отвечают на вопросы небольшой анкеты, которая позволяет собрать первичную информацию о характерных особенностях мотивации и социальных ценностей первокурсников. Анкета анонимная. Ее заполнение не вызывает сопротивления со стороны студентов и воспринимается как проявление внимания. В течение остального времени студенты выполняют ряд известных упражнений: снежный ком; по порядку становись; представление в парах (интервью); поменяйтесь местами; дом для группы. Студенты также выполняют некоторые задания, разбившись на подгруппы. Так, в подгруппах из 5–6 человек они придумывают девизы и названия своим группам, рисуют эмблему, представляют свою подгруппу остальным



участникам. В малых же группах сначала разрабатываются варианты «этического кодекса студента МГИИТ моей группы». В конце занятия все студенты учебной группы обсуждают предложенные варианты этического кодекса и формируют единый для группы этический кодекс не более чем из 10 пунктов (обычно 5–7 пунктов).

Многолетний опыт показал эффективность проводимого тренинга, несмотря на его чрезвычайную краткость и простоту выполняемых заданий. Деканы факультетов отмечают его несомненную положительную роль в формировании хорошего психологического климата в студенческих группах. Она стала особенно очевидной после того, как в 2008 году администрация решила не проводить тренинг. Работники деканатов единодушно отмечали, что таких неорганизованных, недружных и трудных в общении с преподавателями и администрацией групп как набранные в 2008 году в институте давно не было. В следующем году проведение тренингов было возобновлено. В 2012 году в связи с организационными проблемами тренинг проводился не во всех учебных группах. Однако в этом году, несмотря на то, что организационных трудностей стало даже больше, чем было когда-либо раньше, администрация института настаивает на проведении тренингов для всех первокурсников. Таким образом, можно утверждать, что эффективность тренинга очевидна даже без специальных исследований. Студенты со своей стороны позитивно отзываются о тренингах. Первокурсники, как правило, несколько месяцев после тренинга здороваются со своим тренером. Когда их бывший тренер приходит к ним уже в качестве преподавателя дисциплин психологического цикла, обычно группа доброжелательно встречает его со словами: «А помните, Вы вели у нас тренинг на первом курсе?»

На основании многолетнего опыта проведения адаптационных социально-психологических тренингов для первокурсников в МГИИТ им. Ю.А. Сенкевича можно утверждать, что даже 6–8-часовой тренинг может оказывать существенное положительное влияние на социально-психологическую адаптацию студентов в образовательном учреждении и способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

### **Тренинг профессиональной идентичности как матрица психологического образования**

*Караяни А.Г.  
Военный университет  
Министерства обороны Российской Федерации  
karayani@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Сегодня уже хорошо известно, что нельзя научить человека быть психологом. Психолог должен «вырастиваться» на благодатной психологиче-

ской почве в соответствующем психологическом климате. Становление психолога – это, прежде всего, сложная и творческая внутренняя работа, связанная с формированием специфического видения мира и себя в нем. Представляется уместной следующая метафора. Есть такие картинки: на первый взгляд – бессмысленный узор, состоящий из переплетения линий, но если применить специальную технику видения, за этими линиями открывается объемный цветной объект. Этому видению нельзя научить. Оно вдруг открывается у человека, когда он различным образом всматривается в глубину хаотических переплетений линий. Так вот, в процессе «выращивания» психолога у него за внешней картиной жизненных событий должен открыться специальный, психологический мир. Мир человеческих чувств, переживаний, отношений, психологических проблем.

Во-вторых, становление психолога связано с его позиционированием в психологическом мире, в рефлексии над вопросами, кто он в нем: мессия, врачеватель, поводырь, плацебо? Это качество – не знание, а, скорее ощущение. Т.Ю. Базаров как-то привел слова Анастасии Манштейн-Щиринской. Размышляя о преемственности доблести русских морских офицеров, она главным образом говорила об ... осанке. Ясно, что офицеру нужны были специальные знания и умения. Но состояться как профессиональный морской офицер он мог лишь в том случае, если у него была сформирована правильная осанка. Подобно этому, нельзя состояться профессиональным психологом без формирования у себя специальной психологической «осанки» (ценностной и профессиональной позиции, способа поведения, стиля отношений с людьми и т.д.).

Наконец, в-третьих, становление психолога немислимо без развития у него этической культуры, в которой «помочь» - слаще, но «не навредить» - честнее, «советовать» - статуснее, но «вести» - вернее.

Научить психолога этим вещам практически невозможно. Этот чувственный и когнитивный опыт обретается, считывается и копируется, рефлексивируется и корректируется самим ищущим. Источником такого опыта должна быть созданная в вузе насыщенная психологическая среда. Если не целостная среда, то хотя бы оазисы.

В этом отношении представляется уместным рефлексивный тренинг «Ведение в профессию психолога», пронизывающий весь процесс профессиональной подготовки психолога в виде оазисов насыщенной профессиональной среды. Если такой тренинг разделить по всем курсам обучения и непрерывно «вводить» психологов в профессию, то к обучению добавилось бы развитие.

В свое время в ряде вузов делались попытки начинать обучение психологов с недельного тренинга, в ходе которого давать возможность им познакомиться друг с другом, сформировать общее представление о психологии как науке, практике и профессии, наглядно показать (используя самые разные тренинговые технологии) возможности практической психологической работы, запустить механизмы формирования

психологического видения мира и самоощущения в нем, мотивировать на овладение профессией.

Тренинг должен стать чем-то вроде матрицы, интегрирующей и соединяющей отдельные клетки живого психологического опыта в целостный орган профессиональной идентичности. Так, перед каждым важным этапом обучения (практика, стажировка, разработка дипломной работы) можно проводить 6-12-часовые тренинги, моделирующие эти виды деятельности. Перед выпуском целесообразно проведение тренинга по вступлению в должность психолога и адаптации по месту работы. Представляется важным, чтобы как бы ни были «продвинуты» в области практической психологии преподаватели вузов, в подготовке психологов с первых дней обучения в тренинге плотно участвовали психологи-практики, заказчики, работодатели – носители профессионального опыта, культуры, стиля. В качестве «домашних заданий» и в целях получения материала для последующей рефлексии студенты должны постоянно участвовать в научно-исследовательской работе вуза, в психологической работе в специальных учреждениях, школах, вузах, силовых ведомствах, в органах Российского психологического общества и Совета УМО, в ведении психологических Интернет-сайтов, в выездах для оказания помощи населению и т.д.

Во многих областях образования профессиональному становлению способствует опыт практической работы с искусственными симуляторами. Летчик учится водить воздушные лайнеры на специальных тренажерах, хирурги режут и сшивают органы из искусственной ткани, стоматологи рвут искусственные зубы и т.д. Модели, в отличие от аналогов, прощают ошибки и непрофессионализм. Для психологов симуляторов пока не создано. Поэтому остается вполне реальный путь моделирования психологического мира и профессиональной деятельности в ходе тренинга профессиональной идентичности.

### **Комплексная психолого-педагогическая и медико-социальная технология сопровождения подростков с разным уровнем образовательного ресурса**

**Остапенко Г.С.**

*Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования  
ostapenko.galina@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Создана комплексная технология решения проблемы обучения и развития современного подростка. В результате ее системной организации получены новые представления о совместной деятельности профессионального сотрудничества субъектов образовательного простран-

ства: психологов, педагогов, социальных педагогов. Сформировано новое представление о познавательной активности подростка, о формировании интереса к познанию с учетом «возрастных интервалов».

Обоснована целесообразность реализации синтеза методологических принципов гетерохронности, полисистемности и полифункциональности в образовательном процессе школьного образования. Эти принципы позволяют изучить детерминанты закономерностей развития познавательной активности подростков с разным уровнем образовательного ресурса, т.к. определена взаимосвязь между факторами и условиями, влияющими на развитие и ценность каждого их них. Приведены доказательства акмеологической сущности структурно-содержательных компонентов познавательной активности подростков с разным уровнем образовательного ресурса, установлена их взаимосвязь с несколькими психологическими феноменами психического развития в подростковом возрасте.

Выявлена взаимосвязь свойств внимания с уровнем обучаемости, а также изменение уровней образовательного ресурса в зависимости от имеющихся акцентуаций характера. Аргументирована и доказана полифункциональность общения в подростковом возрасте и удостоверена его роль в повышении познавательной активности, которая характеризуется наличием интропсихической взаимосвязи между коммуникативной функцией, эмоциональной направленностью, эмпатией и креативностью.

Автором сформировано новое представление об уровнях образовательного ресурса подростков, основными критериями которого являются: высокий, недостаточно высокий, средний, слабый. Каждый из этих уровней зависит от свойств внимания, общих способностей, персонального образовательного стиля и когнитивных стратегий. Психолого-педагогического и медико-социального технология направлена на обучающую, коррекционную, диагностическую, прогностическую функции, характеризуется набором разнообразных методов, технологий, коррекционно- развивающих программ, как требующая особой культуры поддержки помощи подростку в учебно- воспитательном процессе и вне его, что нашло подтверждение в результате лонгитюдного исследования, организованного на протяжении шести лет развития становления школьника-подростка.

Механизмы созданной психолого-педагогической и медико- социальной технологии реализуются в следующих направлениях работы: внедрение упражнений, на уроках для снятия утомляемости и напряжения, использование элементов личностно ориентированного тренинга, в результате которого происходит формирование вербальных и невербальных конструктивных форм общения между сверстниками и взрослыми, развитие способности оптимального поведения в разных ситуациях, снятие психологических барьеров, мешающих продуктивным действиям в деятельности, создание возможностей осознания ценных собственных качеств и значимых качеств окружающих сверстников.

Вся логика такого сопровождения может быть представлена поэтапно. На первом констатирующем этапе осуществлялась психодиагностика, на втором, формирующем этапе разработана и реализована коррекционно-развивающая программа активизации познавательной деятельности. На третьем внедренческом этапе, консультировали учителей, родителей, медиков, всех других участников образовательного пространства. На четвертом этапе представлены основы конструктивного взаимодействия учителей с подростками, осуществлялась диагностика целей плохого поведения подростков. На пятом этапе, консультирование медицинских работников (невролога), информирование о том, что подростки имеют истощения нервной системы, причиной которого минимально-мозговые дисфункции, неврологической симптоматики с обнаруженными дисфункциями. На шестом этапе, консультирование учителей предметников. На седьмом этапе, консультирование родителей подростков.

Технология реализована в различных общеобразовательных учреждениях, эффективность ее доказана и подтверждена качественными и количественными критериями и методами математической статистики. Экспериментальные исследования продолжаются. Комплексная технология, уже реализована в ряде школ города Воронежа и области, ее сообразность нашла свое подтверждение в принятых нормативных документах: федеральном Законе об образовании в Российской Федерации, в Статье 42 указано, необходимость психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации... Органы местного самоуправления имеют право на создание центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя: психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников, коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации. А также в Письме Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 года № 28-51-513/16. В котором сказано, что развитие системы сопровождения на современном этапе является необходимостью, качественно изменить не только обученность подростков, но и их «социальное благополучие», психическое и физическое здоровье. Экспериментальные исследования по реализации созданной психолого-педагогической и медико-социальной технологии продолжаются.

## Психология коучинга в учебном процессе

**Короткина Е.Д.**

*Тверской государственный университет*

*el.korotkina@yandex.ru*

*(Тверь, Россия)*

В рамках современной парадигмы профессионального образования эффективность обучения может быть оценена, в том числе, на основе моделей поведения, демонстрируемых слушателями, которые отражают сформированные ими компетенции. Для формирования требуемых компетенций преподаватель должен использовать такие стратегии обучения, которые обеспечивали бы оптимальный уровень целенаправленной активности студентов и стимулировали их к конструированию собственного личного знания и личных убеждений, развивая критическое мышление и способность к самостоятельному обучению [1; с.71].

В этой связи важным является то, что преподаватель должен стимулировать формирование компетенций у слушателей не только в ходе структурированного учебного процесса, но и в рамках неформального и спонтанного обучения, тем самым, мотивируя их к постоянному обучению и развитию. Активное взаимодействие преподавателя со слушателями предполагает неформальный характер учебной деятельности и включает в себя не только максимально большое разнообразие методов обучения, но и готовность преподавателя корректировать содержание и методы обучения с учетом личности обучающегося [1].

Использование технологии и элементов коучинга в учебном процессе позволяет оптимизировать личностный и профессиональный потенциал слушателя, выйти на партнерские отношения с преподавателем, провоцирующие мышление и творческий процесс учащихся. Основная задача коучинга – поощрять самосовершенствование человека, чтобы он сам мог найти ответы на интересующие его вопросы, раскрыть свои внутренние возможности [2; с.40–42].

Коучинг позволяет планировать жизнь, деятельность, будущее, определять основные цели и наиболее эффективные способы их достижения. По мнению специалистов коучинг – это совершенно уникальная методика, которая помогает человеку эффективно использовать свои способности, имеющиеся знания и накопленный опыт (3). Психология коучинга основана на убеждении, что у человека достаточно врожденных способностей для достижения любых целей. Коучинг создает условия для человека, позволяющие ему стать конкурентоспособным специалистом, реализовать свой потенциал, самостоятельно и ответственно принимать решения в разных ситуациях, прогнозировать их последствия. Психология коучинга основана на доверии и понимании, направленном на восприятие личных желаний, стремлении к достижению важ-

ных для слушателя конкретных целей. Коучинг не решает проблемы, он учит решать проблемы. Во время общения слушатель не получает советов или указаний как действовать, коуч помогает человеку самому найти наиболее эффективный путь. Когда человек сам находит решение, он берет на себя ответственность за его осуществление.

Готовность и умение осваивать новое знание и постоянно учиться – это одна из ключевых компетенций, которая должна формироваться в ходе учебного процесса наряду с профессиональными компетенциями. Как указывает О.Н. Олейникова, обучающиеся изначально должны быть ориентированы преподавателем на самоуправляемое обучение и вовлечены в процесс планирования собственного обучения и оценке собственных компетенций. Именно так они реально становятся субъектами процесса обучения и разделяют ответственность за его результат с преподавателями [1; с. 73].

Использование элементов коучинга в учебном процессе позволит слушателям осознать, как они чему-то научились, как приобрели какие-то знания и умения, какие способы рассуждения использовали, на каких предположениях основывались и как можно интенсифицировать собственное обучение. Успешное использование коучинга предполагает создание определенной среды доверия с обучающимися, то есть создание условий для индивидуального обучения. Это подразумевает возможности осваивать компетенции в индивидуальном темпе исходя из индивидуальных стилей обучения и с учетом опыта обучающихся [1].

В современных условиях развития общества для того, чтобы состояться как личность и как профессионал, человек должен постоянно учиться и уметь это делать максимально эффективно для самого себя. Для этого он должен понимать, какой стиль обучения является предпочтительным для него. Поэтому преподаватель должен быть гибким в использовании индивидуальных стилей обучения [4].

#### *Литература*

1. Олейникова О.Н. Деятельность и модели поведения педагога в современной парадигме профессионального образования// Инновационная деятельность педагога в современном образовательном пространстве / Под ред. И.Ф. Нестеровой, И.Л. Самусенко: коллективная монография. – Тверь, 2011. С.71–76.
2. Рыбкин И., Падар Э. Системно-интегративный коучинг: Концепты, технологии, программы – М., 2009.
3. Самольянов О. Коучинг до самой сути. Что важно? – СПб., 2008.
4. Bjornavold J. Making Learning Visible. CEDEFOP. Luxemburg, 2000.



## Развитие гендерной компетентности субъектов образования

Семенова Л.Э.

Нижегородский государственный педагогический  
университет им. К. Минина

verunechka08@list.ru

(Нижний Новгород, Россия)

В последнее время гендерная компетентность педагогов и родителей признается важным аспектом решения задачи личностного развития подрастающего поколения, гуманизации российского образования, построения гражданского общества, становления и укрепления демократических идей и взглядов в нашей стране. Иными словами, гендерная компетентность включенных в образовательный процесс субъектов становится одним из значимых направлений профессиональной деятельности психолога образования.

Предлагаемая нами программа развития гендерной компетентности субъектов образования предполагает работу с педагогами (воспитателями ДОУ и учителями начальных классов) и с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Программа включает два цикла занятий. Целью 1 цикла является переосмысление родителями и педагогами традиционных гендерных стереотипов, расширение границ их восприятия людей женского и мужского пола с элементами рефлексии собственного жизненного опыта, которая осуществляется посредством серии занятий с использованием различных активных форм, включая русские народные сказки. Цель 2 цикла – реализация проблемы переосмысления родителями и педагогами вопросов воспитания девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода.

Содержание проводимых для родителей и педагогов занятий в целом является одинаковым. Однако вместе с тем мы считаем целесообразным решать и отдельные частные задачи, среди которых, в частности, следующие:

- В ходе организации работы с педагогами мы признаем необходимым проведение группового обсуждения достаточно часто встречающегося в среде воспитателей и учителей факта несоответствия их приоритетов в воспитании детей – приближенность образа идеального ребенка традиционному стереотипу феминности – их же представлениям о социально успешном человеке, в образе которого преобладают стереотипно маскулинные характеристики [2, с. 151].
- При работе с родителями особое внимание, на наш взгляд, следует уделять осознанию отцами и матерями собственных ценностных ориентаций относительно воспитания своего ребенка и оказанию им соответствующей помощи. В этом плане важно нацелить родителей на более глубокое и последовательное изучение своего ребенка, а также создать условия для понимания ими внутренних потребно-



стей, реальных и потенциальных возможностей дочери / сына, перспектив их будущей жизни.

Разработанная нами программа развития гендерной компетентности педагогов и родителей предполагает использование различного рода интерактивных форм (тренинги, дискуссии, элементы психодрамы, проблемный анализ ситуации и т.п.) и опору на так называемые экспериментальные знания [1, с. 64], которые возникают не в результате ознакомления с отвлеченными понятиями, а непосредственно в рабочей ситуации посредством обсуждения в группе, где ведется разговор о мыслях и чувствах относительно той или иной проблемы, рассматриваются и осмысливаются мнения разных людей.

В качестве примера приведем содержание одного из занятий (1 цикл программы: занятие №2).

Цель: ознакомление педагогов и родителей с нетрадиционными гендерными моделями поведения на примере русских народных сказок, осмысление возможности их проявления в условиях современной действительности.

Размышление на тему «Сказки как носители гендерных стереотипов», что предполагает обсуждение ряда вопросов: «Каковы, на ваш взгляд, возможности русских народных сказок в плане трансляции гендерных стереотипов?»; «Существуют ли сказки, содержащие нетрадиционные гендерные модели поведения?»

#### **Чтение и обсуждение сказки «Марья Моревна».**

**Вопросы для обсуждения:** «О чем эта сказка?»; «Что в ней показалось вам необычным?»; «Какими личностными чертами обладают главные персонажи? Какие преимущества и недостатки они им дают?»; «Чем, на ваш взгляд, обусловлены успехи и неудачи героя и героини?»; «Насколько типично поведение мужчины и женщины в этой сказке? В чем именно заключается его нестандартность?»; «Чему учит эта сказка? Что в ней ценного для современного человека?»; «Какие личностные характеристики мужчины / женщины критикуются в этой сказке; какие – воспеваются?»

#### **Упражнение «Воображаемый образ».**

**Его сутью является осмысление следующей проблемы:** «Если бы герои сказки «Марья Моревна» оказались нашими современниками, как могла бы сложиться их жизнь? Насколько они были бы успешными?»

**Инструкция:** «Представьте, что Марья Моревна и Иван-Царевич живут в наши дни. Как они выглядят? Чем занимаются? Каков их внешний вид; Где они живут? Что делают? Как складывается их жизнь?... Какими Вы увидели Марью Моревну и Ивана-Царевича XXI века?»

*Литература*

1. Корвалло де К. Проблема методов в гуманистической психологии // Психологический журнал. 1993. №2. С. 63–68.
2. Семенова Л.Э. Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза: монография. Н.Новгород, 2009.

## **Организация диалогового пространства – как способ социально-психологического сопровождения мотивированных детей**

*Хаймовская Н.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
tatisheva@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Современная личностно-ориентированная тенденция образования связана с выходом на первый план ценностей развития и самореализации личности. В рамках этой тенденции, одной из основных задач школьной психологической службы, является создание оптимальных социально-психологических условий, обеспечивающих формирование и развитие личности широко одаренной, мотивированной к выполнению сложной интеллектуальной деятельности. Работа психолога, в этом случае, направлена на то, чтобы каждый ребенок, обладающий потенциальными, или актуальными способностями, или одаренностью мог максимальным образом развить собственные сильные, ресурсные стороны личности и при этом нивелировать, сгладить, зоны ограничений и личностных проблем.

Одним из самых универсальных средств работы психолога является организация диалога между людьми, находящимися в одном социальном пространстве, но обладающими различными точками зрения. Это различие, с одной стороны, обусловлено особенностями профессиональной деятельности и ролью каждого участника взаимодействия, а с другой стороны – его человеческими качествами. Так, основная функция учителя – организаторская, поэтому на ребенка он смотрит как на часть общей классной системы, на часть, которая может либо мешать, либо помогать, классу в целом эффективно функционировать. Основная функция родителя, наоборот, заключается в том, чтобы понять и принять своего ребенка как отдельного человека, обладающего персональной самооценностью и никак не связанного с другими людьми. И тот и другой взгляд по природе своей односторонний и обусловлен спецификой ролей, которые играют люди. Психолог в этой ситуации, может стать человеком, который помогает сделать плодотворным диалог учителя и родителя, стыкуя их взгляды, создавая единое поле диалога.

Попытка создать поле такого диалога, внутри которого могли бы эффективно взаимодействовать все субъекты учебно-воспитательного процесса, была сделана психологической службой ЦО №1409 в ходе создания программы Социально-психологического сопровождения одаренных и мотивированных детей. Программа является логической частью Концепции психологической службы и основывается на Рабочей концепции одаренности, разработанной Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадриковым. В программе используются методики диагностики различ-

ных аспектов одаренности детей, разработанные Е.П. Торрансом, Дж. Гилфордом, Е.Е. Туником, Н.Г. Лускановой и др. авторами.

Система работы, представленная в авторской программе состоит из трех, связанных между собой блоков. Первый – диагностический, второй – блок развивающей работы с детьми, обладающими потенциальными способностями или одаренностью. Третий блок затрагивает различные аспекты социально-психологического сопровождения педагогической работы с одаренными и мотивированными детьми.

Диагностический блок программы, является наиболее энергоемким. Происходит это потому, что в ходе традиционного обучения в школе достаточно легко выявить детей, обладающих актуальной одаренностью – это ученики, явным образом проявляющие свои творческие способности на уроках и во внеурочных мероприятиях. При этом бывает сложно разглядеть ребенка со скрытой, потенциальной одаренностью, которому личностные трудности и сложности мешают стать ярким, заметным, творчески активным. Для выявления таких детей диагностический блок авторской программы был разбит на две составляющие. Первая часть – это экспресс диагностика способностей различных типов, она состоит из небольших по объему тестов, опросников и анкет. Вторая часть – это углубленная диагностика, всесторонне охватывающая личностную, межличностную и интеллектуальную сферу всех детей, обладающих познавательной мотивацией и потенциальной одаренностью.

Параллельно с углубленной диагностикой начинает реализовываться второй основной блок программы, направленный на то, чтобы помочь ребенку, обладающему потенциальными возможностями проявить их в реальной жизни. Этот этап включает в себя максимальный объем просветительской и развивающей психологической работы.

На этом же этапе организуются совместные с учителями методические консультации – круглые столы, во время которых психолог и педагог совместно придумывают и прорабатывают индивидуальную траекторию обучения и воспитания ребенка, максимальным образом соответствующую его личностным особенностям и задачам.

На третьем этапе работы программы происходит социально-психологическое сопровождение педагогической работы с детьми. Это сопровождение в первую очередь, происходит через мониторинг изменений личностной и интеллектуальной сферы ребенка в ходе педагогического развивающего воздействия. На этом же этапе психологом организуются занятия, направленные на формирование знаний, умений, компетенций, необходимых для успеха в сложной интеллектуальной деятельности и профессиональном обучении. В систему психологической поддержки на этом этапе включены специальные программы сопровождения детей, которые участвуют в фестивалях и конкурсах различных видов.

В ходе проведения программы создается эффективное диалоговое пространство, внутри которого происходит развитие творческой, свободно мыслящей личности.

Логическим продолжением создания и реализации программы является включение в общую психологическую работу студентов психологических вузов, в первую очередь студентов факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета. Для студентов это возможность гармонично вписаться в законченную, отработанную систему социально-психологического сопровождения, проанализировать и осознать ее ресурсы, отследить ограничения, понять специфику работы психолога образования. А для детей – это хороший переходный мостик во взрослую жизнь, в жизнь насыщенную сложной интеллектуальной деятельностью и творческими проектами – это возможность обсудить свои проблемы и достижения не просто в дружеской беседе, а в совместной деятельности.

### **Психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в социально опасном положении**

*Гераськова Д.Н.*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО Сибирский федеральный университет  
darya.geraskova@mail.ru  
(Лесосибирск, Россия)*

Негативной тенденцией в жизни общества является кризис института семьи, следствием чего является неуклонный рост количества социальных сирот, рост детской безнадзорности и беспризорности, преступности. Анализ данных, раскрывающих негативные последствия проблем семьи, экономики и социальной сферы свидетельствует, что кризисные явления в социальной сфере продолжают усугубляться.

Как отмечают отечественные психологи, занимающиеся изучением подростков, находящихся в социально опасном положении (Н.Ф. Дивичина, А.В. Ковалевская, А.В. Лебедева, Ю.А. Мельникова, Н.А. Сакович и др.), одной из центральных психолого-педагогических проблем на современном этапе является поиск новых технологий, методов и форм, направленных на обеспечение позитивной социализации, социальной адаптации и реабилитации подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, так как, несмотря на нормативно-законодательную базу, проблемы этих подростков сохраняются.

Подросток, находящийся в социально опасном положении – это лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоро-

вья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушения или антиобщественные действия [4, с. 6]. Статус социально опасное положение имеют дети и подростки, находящиеся в обстановке, представляющей опасность для их жизни и здоровья или не отвечающей требованиям к их содержанию и воспитанию. А также несовершеннолетние, склонные к девиантному поведению или находящиеся в конфликте с законом [1, с. 96].

В связи с актуальностью проблемы нами организовано экспериментальное исследование, целью которого являлось исследование личностных особенностей подростков, находящихся в социально опасном положении, на базе МКОУ Абалаковской СОШ №1. Выборка исследования представлена 20 подростками, находящимися в социально опасном положении, в возрасте 13-15 лет, из них 12 девочек и 8 мальчиков. В данном исследовании в качестве испытуемых выступили дети из многодетных, неблагополучных и неполных семей, а также дети, которые воспитываются в детском доме, имеющие диагноз ЗПР и стоящие на учете в полиции. В качестве диагностического инструментария нами были использованы такие методики, как: методика определения склонности к отклоняющему поведению А.Н. Орла, личностный опросник акцентуации характера К. Леонгарда-Г. Шмишека.

Проанализировав результаты диагностики склонности к отклоняющему поведению подростков, находящихся в социально опасном положении, мы выявили у таких детей высокую готовность реализовать аддитивное поведение, склонность к нарушению норм и правил в обществе, не способность контролировать выраженность агрессии по отношению к окружающим. Кроме того, можно отметить, что у одного из испытуемых выявлены высокие показатели по пяти шкалам, а именно: шкала склонности на социальную желательность, шкала склонности к преодолению норм и правил, шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, шкала волевого контроля эмоциональных реакций, шкала склонности к делинквентному поведению. Данный факт говорит о том, что у подростка ярко выражена склонность к реализации делинквентного поведения, не соблюдению общепринятых норм и ценностей, о проявлении негативизма, склонность к саморазрушающему поведению и слабости волевого контроля эмоциональной сфера.

Анализируя результаты диагностики акцентуаций характера подростков, находящихся в социально опасном положении, можно отметить, что такие дети характеризуются чрезвычайной контактностью и чувствительностью, завышенной самооценкой, активностью в конфликте. Отличаются перепадами настроения, склонны к хамству и брани, плохо контролируют свое поведение в состоянии эмоционального возбуждения. А также таким детям свойственна привязанность и внимательность к друзьям и близким, влюбчивость, обидчивость. Причем, у

10 подростков выявлено 7 и более акцентуаций характера. Характеризуя этих испытуемых, мы отмечаем, что у них выражена склонность к аморальным поступкам, склонность к повышенному настроению, недисциплинированность, стремление к лидерству, жажда власти и славы. А также данная группа подростков отличается привязанностью и внимательностью к близким и друзьям.

Таким образом, анализ результатов исследования психологических особенностей подростков, находящихся в социально опасном положении, свидетельствует о необходимости психологического сопровождения. В рамках психологического сопровождения основными направлениями в деятельности педагога-психолога является: профилактика, просвещение, консультирование, коррекционно-развивающая работа.

Анализ результатов исследования личностных особенностей подростков, находящихся в социально опасном положении, свидетельствует о необходимости комплексной психолого-педагогической работы в образовательном учреждении с детьми данной категории. Следует отметить, что педагог-психолог использует разные виды деятельности: диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, коррекционно-развивающая работа, в сопровождении детей группы СОП. Оказывает консультативную помощь по вопросам развития, воспитания, обучения, профессионального становления и социализации, подростков группы СОП. Проводит мероприятия по устранению, предупреждению причин, условий и факторов, которые вызывают те или иные отклонения в развитии детей данной категории, формированию установок на здоровый образ жизни, сохранению и укреплению здоровья детей группы СОП. Педагог-психолог ведет просветительскую работу среди родителей, родственников по вопросам детей, находящихся в социально опасном положении. Проводит коррекционно-развивающую работу, ориентированную на коррекцию межличностных отношений через систему занятий по арт-терапии, сказкотерапии, игровой терапии, психодрамы, а также проведение больших психологических игр, малых тренингов [3, с.23].

Таким образом, педагог-психолог играет важную роль в развитии личностных особенностей подростков группы СОП. Он позволяет выявить и исправить у подростков, находящихся в социально опасном положении их высокий уровень эмоционального состояния, тревоги, агрессии, чувства вины и обиды. Дает возможность развивать самосознание, общение, формировать социальные навыки и социальную активность.

#### *Литература*

1. Ковалевская А.В., Ганчарик З.Н. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразоват. и соц.-пед. учреждений. Минск, 2010.

2. Сакович Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей и семьи, находящихся в социально опасном положении. Мн., 2010.
3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12116087/>.

## **Формирование коммуникативной компетентности участников образовательного процесса**

*Худякова Т.Л., Мосина А.Н.*

*Воронежский государственный педагогический университет*

*Tanya.dom@list.ru , qweerts@rambler.ru*

*(Воронеж, Россия)*

Современный этап развития отечественного образования предполагает освоение новой образовательной парадигмы. Модернизация происходит в рамках вступления России в Болонский процесс и введения компетентного подхода. В.В. Рубцов [4] подчеркивает: в настоящее время можно считать установленным факт, что основным итогом общего среднего образования является овладение обучающимися определенным набором ключевых компетентностей. Новые образовательные стандарты среднего (полного) общего, а также высшего профессионального образования предполагают не только формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся, но и развитие у них навыков сотрудничества и коммуникативной компетентности. Связано это с тем, что именно школа является одним из основных институтов социализации. Более того, известны исследования, направленные на выявление влияния социального взаимодействия обучающихся на успешность их учебной деятельности. Согласно концепции социально-генетической психологии В.В. Рубцова [4], совместная деятельность является средством специфического опосредствования различных компонентов учебного действия. Таким образом, задачи образования сегодня расширяются. Важное место начинает занимать формирование компетентностей социального уровня, в частности, коммуникативной компетентности.

В наших исследованиях по формированию коммуникативной компетентности в качестве контингента выбраны обучающиеся юношеского возраста – старшеклассники [2] и студенты [5]. Связано это с тем, что именно в этом возрастном периоде закрепляются устойчивые коммуникативные паттерны, а особенности коммуникативной сферы продолжают оказывать влияние на развитие личности, поскольку формирование эго-идентичности, развитие самосознания и профессиональное самоопреде-



ление, являющиеся основными новообразованиями данного возраста, тесно связаны с включенностью субъекта в систему социальных отношений.

Под коммуникативной компетентностью Л.А. Петровская [3] понимает совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. Существуют различные подходы, позволяющие эффективно формировать коммуникативную компетентность. Нами в качестве методологической основы модели формирования выбран подход П.Я. Гальперина [1]. С учетом возрастных особенностей участников исследования и будущей профессиональной деятельности студентов нами разработана и апробирована программа формирования коммуникативной компетентности, которая предполагает включение всех этапов, выделенных П.Я. Гальпериным. Результаты контрольной диагностики подтверждают эффективность разработанной модели. Таким образом, доказана возможность применения концепции П.Я. Гальперина для формирования коммуникативной компетентности старшеклассников и студентов.

Значимость работы в данном направлении обусловлена сложностью естественного пути формирования коммуникативной компетентности через включение индивида в систему социальных связей и приобщение к коммуникативной культуре общества из-за возрастающей популярности виртуального общения, социальной нестабильности, изменения иерархии приоритетов и ценностей. Освоение новой образовательной парадигмы и введение новых федеральных государственных образовательных стандартов призвано способствовать улучшению социальной адаптации старшеклассников, овладению ключевыми компетенциями, составляющими основу коммуникации и сотрудничества, формировать коммуникативные навыки в разновозрастной среде и среде сверстников. И основной задачей общеобразовательной и высшей школы становится подготовка обучающихся и студентов к новому этапу социализации, к профессиональному становлению.

#### *Литература*

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учебное издание. – М., 2007.
2. Мосина А.Н., Худякова Т.Л. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 175–179.
3. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. – М., 2007.
4. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М., 2008.
5. Худякова Т.Л., Филатова Л.Э. Формирование компетентности в профессиональном общении у студентов-психологов. – Воронеж, 2012.



## **Роль определения стратегий поведения потенциальных водителей автомобилей мегаполиса в формировании образовательной среды**

**Иванова О.А.**

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*hrmnew@newmail.ru*

*(Москва, Россия)*

В мегаполисе одним из основных видов активности индивида является перемещение из пункта А в пункт В, то есть транспортировка. Наш исследовательский интерес относительно формирования обучающей среды для будущих водителей относится к области «Traffic psychology». А именно, нас интересуют механизмы, которые позволяют сделать из пешехода или пассажира активного участника транспортного городского потока, способного безопасно управлять автомобилем.

В процессе обучения вождению ученик автошколы должен приобрести знания, умения и навыки за вполне определенный период времени. И здесь, на наш взгляд, важно определиться с современным подходом в обучении водителя, прежде всего, признать значимость роли психологической составляющей в деятельности последнего. Мы можем твердо утверждать, что современная интенсивность трафика, во-первых, требует постоянной вариабельности поведения от водителя, во-вторых, отнимает большое количество интеллектуальных и эмоциональных сил. Конечно, с каждым годом средства передвижения становятся все более совершенными в техническом отношении, однако водитель вместе с автомобилем от этого не перестает быть участником социального процесса, в котором каждый наблюдает за характером и передвижением друг друга, стараясь не создавать взаимных помех и не допускать столкновения. П. Вацлавик назвал это «интактным» общением.

Итак, получается, что водитель автомобиля постоянно является членом социально обусловленного коммуникативного процесса в ситуации постоянного стресса, требующего высокой психо-эмоциональной включенности. Исходя из этой парадигмы, которая, на наш взгляд, неоспорима, и необходимо выстраивать образовательную среду потенциального водителя с учетом его особенностей (стратегий) поведения в стрессовых ситуациях.

Современный подход к изучению поведения индивида в стрессе рассматривает поведение как некоторую динамическую систему, которая позволяет человеку устанавливать оптимальные соотношения с окружающей средой и, вместе с тем, удовлетворить собственные актуальные потребности. По-другому такое поведение называют *совладающее* (Ф.Б. Березин, 1988). Сам термин «совладающее поведение» появился в отечественной психологии в 90-е годы XX века и связан с работами таких ученых, как Платонов К.К., Теплов Б.М., Анцыферова Л.И. Различа-

ют несколько типов (стратегий) совладающего поведения. Социальное взаимодействие индивида в стрессе выстраивается в соответствии с его предпочитаемой стратегией совладающего поведения.

Приведем пример одной из классификаций стратегий.

- Конфронтация
- Дистанцирование
- Самоконтроль
- Поиск социальной поддержки
- Принятие ответственности
- Бегство-избегание
- Планирование решения проблемы
- Положительная переоценка

Каждую стратегию характеризует определенный набор поведенческих компонентов, отличных друг от друга. В учебных ситуациях за рулем изначально индивид демонстрирует поведение, согласно привычной стратегии, возможно, не всегда адекватное возникающим ситуациям. Поэтому основные задачи психолога в этом случае – определить привычный тип стратегии поведения потенциального водителя; сформировать совместно с преподавателями автошколы образовательную среду, при которой учитываются стратегии поведения будущих водителей и идет освоение других, позволяющих быть безопасным участником трафика.

### **Фильмотека как форма работы по повышению социальной компетентности учащихся в учреждении образования**

*Коблик Е.Г., Делакова Н.В.*

*Окружной центр психолого-медико-социального сопровождения  
soc-in@bk.ru  
(Москва, Россия)*

Наряду с традиционными методами психологической работы по повышению социальной компетентности учащихся, можно использовать совместный просмотр и обсуждение кинофильмов.

Это инструмент, позволяющий актуализировать опыт решения проблем, развивать личность, интуицию, познавать себя и окружающий мир, понимать свои мысли и поступки, учиться общению и сотрудничеству.

Просмотр фильмов и совместное обсуждение позволяет решать следующие задачи:

Развивать психологическую компетентность: участники знакомятся с различными социальными типажам (людьми с разными типами темперамента, принадлежащими к разным социальным слоям общества) и учиться взаимодействию с ними, наблюдая за развитием сюжета.

Развивать эмоциональную сферу: участники учатся эмпатии, начинают осознавать собственные чувства и эмоциональные состояния партнера по общению.

Обучать навыкам решения проблем: расширять поведенческий репертуар.

Снимать стресс: обучаться релаксации, навыкам выражать свои чувства.

Развивать способность к самоанализу: обращаясь к собственному опыту, дети учатся рефлексии, осознанию собственных чувств и поведения.

Роль ведущего. В его задачи входит четкая организация процесса просмотра фильма грамотное формулирование проблем, создание доверительной атмосферы. Важно вовремя давать обратную связь и поддержку участникам.

Совместные просмотры обладают диагностической ценностью, дают возможность лучше понять детей, составить представление об уровне их знаний о предмете дискуссии.

#### Требования к фильму.

Тематика должна быть интересна учащимся, отражать актуальные проблемы, способствовать повышению социальной компетентности, давать пищу для размышления о себе, о своих жизненных целях, об окружающем мире.

Важны индивидуальные и возрастные особенности учащихся, различия в уровне развития. Надо учитывать продолжительность просмотра, оставляя достаточно время для обсуждения. Обратит внимание, есть ли в фильме сцены жестокости, насилия, секса, ненормативной лексики и т.д.. Ведущему следует инициировать серьезное обсуждение с детьми, если есть опасные сцены.

#### Основные цели обсуждения фильмов в группе:

- Эмоциональное отреагирование участниками актуальных на данный момент жизни чувств и переживаний.
- Осознание и переосмысление своих целей и потребностей, действий, чувств, важных для построения собственной жизни.
- Развитие способности анализировать ситуации и быть честными перед самими собой в своих чувствах и поступках.
- Развитие способности к сопереживанию.
- Формирование позитивного мышления.

#### Основные вопросы для дискуссии:

- Понравился ли фильм?
- О чем фильм?
- Что в нем понравилось/не понравилось? Почему?
- Почему герой повел себя таким образом? В чем причины такого поведения?
- Мог ли герой действовать в данной ситуации иначе? Как именно? Как бы я поступил в подобном случае?

- Какой герой был интересен? Почему?
- Как фильм связан с моей собственной жизнью?
- Что в нашей жизни похоже на ситуации, показанные в фильме?

Варианты организации процесса обсуждения. Можно просмотреть весь фильм целиком, а затем провести дискуссию; или — последовательно использовать стоп-кадр, комментируя сюжет, дать возможность детям поделиться мыслями и чувствами, анализируя конкретные фрагменты-темы. Можно, делая паузу в просмотре, предложить участникам предсказать развитие сюжета, поведение героев. Центром обсуждения можно сделать главных героев фильма, а не темы. Если фильм заканчивается трагически, следует дать детям возможность эмоционально отреагировать, и лишь затем переходить к тематическому обсуждению. Многое зависит от индивидуальности ведущего, особенностей группы, с которой он работает.

Во время просмотра фильма обратите внимание подростков на:

- образы и поведение героев фильма, которые для них неприемлемы,
- эмоциональные переживания как героев, так и самих участников,
- стереотипы поведения,
- позитивность или негативность динамики фильма.

После просмотра фильма

- Организуйте спонтанное обсуждение. Участники в кругу высказывают мысли и чувства, вызванные разными эпизодами фильма.
- Помогите изложить реальное содержание фильма. Обратите внимание зрителя на его утверждения, расходящиеся с реальным содержанием фильма.
- Резюмируйте высказывания.
- Помогите участникам проанализировать свои жизненные ситуации, осознать свои собственные актуальные потребности и задачи.

Подведение итогов - обязательный этап, предполагает эмоциональную и смысловую оценку содержания просмотра фильма в ходе заключительного обсуждения.

Пример. Новелла «Божьи дети Америки».(All the Invisible Children) 2005, ЮНИСЕФ.

Фильм о подростке, живущей с ВИЧ. У нее и ее родителей – ВИЧ, об этом Бланка узнает в школе: жестоко, презрительно, без намека на сочувствие, принятие. Кто-то уверен, что Бланка не может учиться в школе вместе с другими детьми: «Ее нужно посадить на карантин!» Став случайной свидетельницей ссоры матери и отца, Бланка понимает, что родители употребляют наркотики, а мать передала ей ВИЧ...

Этот фильм – о неприятии и жестокости, о терпении и понимании, о соприкосновении со страхом смерти, о жизни вопреки всему...

Вопросы для дискуссии:

- Какие чувства у вас вызвал фильм?
- С какими трудностями сталкивается главная героиня – Бланка?

- Кто поддерживает девочку в сложившейся ситуации?
- Как вы думаете, как может сложиться судьба Бланки в дальнейшем?
- Прокомментируйте высказывание «Проблема ВИЧ/СПИДа может коснуться любого человека».
- Что такое дискриминация? Кто из героев фильма подвергается дискриминации?
- Какие права ребенка, по вашему мнению, нарушаются в фильме?
- Какие особые потребности есть у детей, живущих с ВИЧ?

## **VII. Социально-психологические факторы подготовки психологов и педагогов**

---

### **О некоторых проблемах подготовки докторов PhD по психологии в КазНУ им.Аль-Фараби**

*Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Аймаганбетов А.Б.*

*Казахский национальный университет им.Аль-Фараби*

*alnara25@mai.ru*

*(Алматы, Казахстан)*

Республика Казахстан одна из первых на постсоветском пространстве успешно занимается внедрением программ подготовки докторов PhD по психологии в соответствии с Болонским процессом.

С 2005 года Министерством образования Казахстана были приняты основные положения по реализации докторских программ, главной задачей которых стала подготовка высококвалифицированных специалистов PhD нового поколения, способных адаптироваться к быстроизменяющимся социально-экономическим условиям. Основным критерием качества подготовки специалистов PhD должен стать высокий профессионализм, обеспечивающий конкурентоспособность выпускников и их востребованность в науке страны.

Несмотря на то, что апробация программ прошла и дала положительные результаты, тем не менее, мы не можем отрицать наличия целого ряда проблем, которые тормозят дальнейшее развитие программы подготовки докторов PhD, в частности по психологии.

На наш взгляд, одной из проблем при подготовке докторов PhD по психологии стал запрет на привлечение в качестве научных руководителей ученых из ближнего зарубежья.

Если нам трудно привлечь в далекий Казахстан тех же американцев на 14 дней для чтения лекций, то ученые из Российской Федерации всегда с удовольствием приезжали.

Так, в 2009–2012 годах к нам приезжали доктора психологических наук из Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Киева и др.

В тоже время часто привлекаемые нами американские, канадские, европейские азиатские психологи часто проигрывают своим российским коллегам в квалификации, но, в отличие от россиян, имеют дипломы докторов PhD западных вузов и публикации в журналах, которые входят в список рейтинговых агентств «Томпсон Рейторс» и «Скопус».

Что касается немецких и французских научных руководителей, то большинство из них не понимает, почему вся казахстанская психология привязана к этим двум агентствам и почему мы требуем опубликования

статей наших докторантов, да и всего профессорско-преподавательского состава в этих агентствах.

Также одной из проблем подготовки докторантов PhD по психологии является языковой фактор. Если наши докторанты, как правило, владеют достаточно высоким уровнем знания английского языка, то многие отечественные научные руководители, особенно из числа старшего поколения или не владеют языком, или владеют им очень слабо. Это зачастую приводит к недостаточно эффективному общению между профессорским составом и приглашаемыми зарубежными консультантами.

Для совершенствования подготовки докторантов PhD по психологии необходимо также решать проблемы применения технических средств обучения в учебном процессе, использования передовых технологий для организации образовательной и научно-исследовательской работы, информационно-коммуникативных технологий, проблемы совершенствования технологии дистанционного обучения и др.

Таким образом, подготовки докторов PhD по психологии в КазНУ им.Аль-Фараби сможет соответствовать потребностям рыночной экономики, процессам глобализации, общепризнанным международным требованиям, только тогда когда будут решены эти проблемы, которые встают на пути внедрения этой программы.

### **Научно-прикладные основания реализации инновационного курса «Социальная психология образования в вузе»**

*Акопов Г.В., Варфоломеева Т.П., Чернышова Е.Л.*

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия  
chernyshova\_geni@bk.ru  
(Самара, Россия)*

В социально-психологических исследованиях образования, ведущихся в ПГСГА с 1993 года, выявлена устойчивая эмпирическая структура учебного (профессионального) сознания будущих специалистов, показана ее инвариантность относительно образовательного учреждения, профиля и этапа вузовской профессиональной подготовки, выявлены периоды нарушения инвариантности, определены количественные характеристики различных составляющих структуры группового учебно-профессионального сознания, найдено количественное расхождение в структурах целеполагания, планирования, прогнозирования и других субъектных функций (Г.В. Акопов); выявлена субъектная составляющая межпоколенных различий, изучены учебно-профессиональные установки студентов в контексте их смысловых ориентаций (Г.В. Акопов, А.В. Горбачева, Л.В. Карпушина); исследованы особенности формирования учебно-профессиональных устано-

вок студентов разных профилей – гуманитарного и естественнонаучного (Г.В. Акопов, И.В. Архипова, О.Ю. Шевченко) и др. Прикладная значимость решения вопроса учебно-профессиональных установок студентов связана с интенсивной перестройкой системы образования, изменением статуса ряда государственных вузов, организацией учебных заведений нового типа, в том числе негосударственных.

Социально-психологические исследования в системе образования позволяют отслеживать, оценивать и корректировать как принятые к исполнению учебные планы и программы, так и вновь проектируемые (прогнозные исследования).

В Поволжской государственной социально-гуманитарной академии на факультете психологии с 2000 года студентам специальностей (направлений) «Психология» и «Педагогика и психология» читается курс «Социальная психология образования». Ранее и с этого времени проведен объемный комплекс исследований, защищены диссертации по данной проблеме, а сам курс является одним из приоритетных направлений научных исследований факультета. Широкая тематика научных исследований находит отражение в учебном курсе «Социальная психология образования». Курс оригинален тем, что он существенно отличается от сходных по названию курсов (Н.И. Шевандрин «Социальная психология в образовании», Е.А. Орлова «Педагогическая социальная психология» и др.), в которых главным образом, переносятся общепсихологические и социально-психологические знания в сферу образования. Так, у Е.А. Орловой представлены различные аспекты применения социально-психологического знания в педагогическом процессе. У Н.И. Шевандриной рассматриваются основные проблемы, концепции и методы социальной психологии применительно к сфере образования.

В альтернативном плане речь идет о той ветви социальной психологии, которую Т.М. Ньюком называет социологической социальной психологией, в рамках которой последовательно рассматриваются условия среды (социальные институты) и используется соответствующая система категорий (социальные нормы, статус, роли, социальные установки) [4]. Значение этого подхода возрастает сегодня в связи с резким расширением спектра учреждений образования разного типа.

Целью курса «Социальная психология» образования является формирование углубленного, практико-ориентированного представления о социально-психологическом подходе к исследованию образования, его целей, содержания и структуры: социальных и психологических факторах развития, организационно-методических средствах субъектного включения учащихся в учебный процесс, социально-психологических характеристиках участников образовательного процесса; особенностях коммуникативного взаимодействия и управления.

В курсе рассматриваются проблемы первичной и вторичной адаптации в системе образования, особенности коммуникаций, социальной перцепции, рефлексии и управления в условиях образования, малые и



большие группы учащихся и педагогов, социально-психологические вопросы информатизации (компьютеризации) и инноваций в образовании.

*Литература*

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М., 2000.
2. Варфоломеева Т.П. Учебно-профессиональные установки студентов-психологов в вузовской подготовке. Самара, 2010.
3. *Марголис А.А.* Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. – № 2. -2003. – С.5–10.
4. *Ньюком Т.М.* Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. М., 1984. с. 16–31.
5. *Орлова Е.А.* Учебная программа дисциплины Педагогическая социальная психология // Психология в вузе. 2009, №5, с. 94–108.
6. *Рубцов В.В., Марголис А.А.* Стратегия развития высшего психологического образования // Психологическая наука и образование. – № 2.– 1998. – С. 57–63.
7. *Чернышова Е.Л.* Социально-психологические особенности представлений руководителей и сотрудников различных учреждений о специалисте психологе: Автореф. дис... канд.психол.наук. Самара, 2005.
8. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании: Учеб. Пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 1995.

**Особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам этнокультурных групп**

*Альперович В.Д.*

*Южный федеральный университет*

*valdmalp@rambler.ru*

*(Ростов-на-Дону, Россия)*

В период обострения межэтнических конфликтов во всем мире актуально изучение этнических стереотипов. С целью повышения качества образовательного процесса в вузе, актуально формирование толерантности учащихся к членам иных этносов.

Проанализировано содержание, функции и свойства этнических стереотипов (Гулевич О.А., Лебедева Н.М., Платонов Ю.П., Почебут Л.Г., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю.) разных этнических групп [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Тем не менее, сравнительные особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этносов недостаточно изучены.

Проблемой исследования, выполненного под нашим руководством студенткой А.А. Басанговой, стали особенности дискриминационного отношения молодежи к членам этнокультурных групп. Цель иссле-

дования: выявить различия дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этнокультурных групп. Предмет: особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам славянской, кавказской, азиатской групп. Гипотеза: особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этнокультурных групп различаются.

Методики: «Личностная оценка типа внешнего облика», «Отношение к этническим группам», «Дискриминационные установки в отношении людей с различными типами внешнего облика» (В.А. Лабунская, 2012). Эмпирический объект: 28 русских, 28 калмыцких респондентов.

Результаты исследования показали, что русские (80–100 % выборки) приписывают характеристики «отталкивающий», «замкнутый» обладателям кавказского (в большей степени), азиатского типов внешнего облика, полагают (71–92 %), что обладатели кавказского типа внешнего облика менее «серьезные» и «спокойные», более «злые», «легкомысленные», «тревожные», «враждебные», «неуверенные», «недовольные», «напряженные», чем обладатели славянского и азиатского типов внешнего облика (21–35). Калмыки (80–100 %) считают «привлекательными» представителей азиатского типа внешнего облика, не придают значимость характеристике «отталкивающий» (17 %), описывают, в отличие от русских, сходные, в одинаковой степени позитивные и негативные, образы представителей всех типов внешнего облика (каждая характеристика, в т.ч. «серьезный-легкомысленный», «умный-глупый», «добрый-злой», «спокойный-тревожный», «дружелюбный-враждебный», отмечена 25–35 % выборки), наиболее значимыми из которых являются характеристики «уверенный» и «неординарный» (36–42 %). Русские (57–64 %) крайне позитивно относятся к представителям славянских этнических групп (оценки «нейтрально», «негативно» малочисленны (14 %)), нейтрально («с уважением») — к представителям кавказских групп (оценки «позитивно» — «негативно» малочисленны (14–17 %)), амбивалентно (одновременно крайне позитивно (51 %) и негативно (49 %)) — к представителям азиатских групп. Калмыки неоднозначно относятся к представителям славянских, кавказских и азиатских групп, в отличие от русских: в отношении к каждой группе одновременно имеют место оценки «позитивно» (21–25 %), «негативно» и «нейтрально» (35–42 %). Респонденты фактически не принимают (42 % русских / 18–35 % калмыков) или вообще не принимают (57 % русских / 57–78 % калмыков) дискриминационные установки в отношении представителей славянского, азиатского и кавказского типов внешнего облика. Некоторые русские демонстрируют принятие дискриминационных установок слабой или средней степени выраженности в отношении представителей кавказского типа внешнего облика (14 %). Русские респонденты более склонны приписывать «негативные» свойства представителям неславянского (кавказского) типа внешнего облика, в большей степени принимают дискриминаци-

онное отношение к ним. Полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы.

*Литература*

1. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений. М., 2008.
2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 31–44.
3. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. СПб., 2003.
4. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб., 2005.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М, 2006.
7. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб., 2000.

**Формирование медиакомпетентности студентов как основная целевая функция курса «Медиапсихология»**

*Жижина М.В.*

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского  
zhizhinamv@yandex.ru  
(Саратов, Россия)*

Курс медиапсихологии является авторским курсом, читаемым для студентов психологов Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского с 2008 года. Его актуальность трудно переоценить: медиа играют большую роль в жизни каждого человека, формируя ценности, социальные нормы, установки, модели поведения, жизненные сценарии, и в целом картину мира. Особое значение разные виды медиа имеют для молодежи, для которой значительная часть времени протекает в медиасреде, и именно там осуществляется большая часть молодежных коммуникаций. Для молодежи, которая родилась уже в медиатизированном мире, отношения с медиа строятся несколько иначе, нежели у людей зрелого возраста: не секрет, что для студентов более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной.

Медиапсихология – новая развивающаяся отрасль психологической науки, предметом которой является личность, рассматриваемая в контексте современной медиакультуры как динамично развивающейся сферы мировой культуры. В основные задачи медиапсихологии входит изучение поведения личности, обусловленного воздействием средств индивидуальной и массовой коммуникации, исследование персональных и групповых медиаэффектов, анализ влияния медиасреды на развитие субъекта, становление личности и психологическое самочувствие человека, раз-

работка программ по формированию медиазащищенности и медиакомпетентности личности. Важным направлением медиапсихологии становятся вопросы изучения защитных механизмов личности, проявляющихся при восприятии и переработке медиасообщений, изучение «синдрома информационной усталости», возникающего вследствие переработки избыточного количества информации и информационного прессинга.

В задачи курса входят формирование научных представлений о медиапсихологии, ее предметной области, принципах и направлениях исследования; изучение и анализ эффектов массмедиа; данные исследований, посвященных изучению влияния массмедиа на когнитивную, эмоциональную, ценностную сферы личности; рассматриваются варианты медиакоммуникативного поведения личности, социально-психологические особенности медиапредпочтений; анализируются психологические механизмы продвижения медиапроектов на рынок; формирование навыков аналитического подхода к исследованию личности в контексте медиакультуры; создание у студентов целостного представления о массмедиа, их роли, функциях в современном мире; рассмотрение роли культуры в функционировании массмедиа; анализ функций массмедиа в современной культуре; анализ социально-психологических проблем медиакультуры как новой социальной реальности человеческого общества; изучение психологических основ медиапроизводства и медиапотребления; анализ задач медиаобразования в рамках медиапсихологии. В рамках изучения медиакомпетентности личности изучаются проблемы психологической культуры личности, особый акцент делается на анализе понятия «культурно-психологическая компетентность», которая рассматривается как фактор повышения эффективности медиаобразования. Одна из центральных проблем курса – понимание целей и задач медиаобразования, в число которых входит формирование осознанного критического отношения к потребляемой информационной продукции, профилактика медиааддикций, обучение навыкам защиты от манипулятивных стратегий и влияний массмедиа и т.д.

Мы разделяем позиции ведущих отечественных медиапедагогов А. В. Федорова и А. А. Новиковой, которые считают, что включение информационных и коммуникационных средств в образовательные процессы целесообразно осуществлять на основе трех подходов: интегрированного (на материале имеющихся учебных предметов); факультативного (посредством создания сети факультативов, кружков); специального (путем введения новой дисциплины). Реализация специального подхода, на наш взгляд, не возможна вне связи с двумя другими. В свою очередь последние могут быть осуществлены органичным целеполаганием, нахождением точек соприкосновения учебного предмета и внешних информационных потоков.

В рамках курса обсуждаются также перспективы развития медиапсихологии, которые связаны не только с неуклонно возрастающим влиянием массмедиа на личность и общество в целом, но и с практиче-

ской необходимостью разработки рекомендаций по формированию медиакультуры человека и медиакомпетентности, созданию и укреплению медиаиммунитета личности.

Практически каждая тема курса медиапсихологии в той или иной степени направлена на повышение уровня медиакомпетентности студента, на анализ влияние массмедиа на развитие, становление личности и ее психологическое самочувствие, осознание роли медиавоздействий на социальное поведение индивида и социума, на формирование представлений о психологических закономерностях взаимодействия личности и массмедиа в контексте современной медиакультуры.

### **Особенности подготовки студентов-психологов, магистрантов к работе в полиэтнической среде**

**Кауненко И.И.**

*Центр этнологии Академии наук Республики Молдова*

*caunenoi@mail.ru*

*(Кишинёв, Республика Молдова)*

Молдова представляет собой этноконтактную зону исторического пограничья между романским и славянским миром. Поэтому повышения компетентности студентов-психологов в области этнической социализации личности, овладение практическими навыками проведения тренинга по межкультурному диалогу является важным компонентом в подготовке к профессиональной деятельности. Данная подготовка происходит на основе курсов – «Этнопсихология», «Психология этнической идентичности», «Психология межэтнических отношений», «Психология межкультурных отношений».

Преподавание данных курсов у студентов-психологов молдавских и русских групп имеет свои особенности. Хотя программы в обеих группах единые, при реализации их встречается ряд трудностей. Во-первых, *социо-культурные*. В настоящее время происходит всё большее дистанцирование румыноязычных и русскоязычных групп. Молодёжь титульного этноса (молдаване) уже всё меньше владеет русским языком, а у этнических меньшинств *ещё* очень низкий уровень румынского языка. В настоящее время данные группы сосуществуют параллельно, всё меньше пересекаясь, и теряя, традиционную для нашего края, этнокультурную компетентность. И если русскоязычные группы студентов-психологов полиэтничны, то молдавские – моноэтничны, и среди них всё чаще встречаются студенты, имеющие слабые представления об этнических меньшинствах (которые чаще являются русскоязычными). Поэтому, при чтении данных курсов, необходимо учитывать разную готовность к восприятию как теоретического, так и практического материала. Так, например, при изложении темы «Этнические предубеждения», более актуализированной она

является для моноязычных студентов («Они не хотят учить язык, они нас не уважают»; «Зачем мне учить язык, всё равно уеду, работы нет»).

Во-вторых, *крайняя политизированность проблем этноидентификационного процесса титульного этноса, языка*. До сих пор продолжают ожесточённые споры по вопросу этнической идентичности мажоритарного этноса – молдаване или румыны, румынский или молдавский язык? Поэтому при чтении курса «Психология этнической идентичности» этот фактор необходимо учитывать. В-третьих, *сложность работы по общим первоисточникам*. Практически не переведены на румынский язык базовые труды по этнопсихологии (М. Мид «Культура и мир детства» и др.).

Значительно приближает к практике, и повышает познавательную мотивацию у студентов-психологов, при включение в вышеуказанные курсы, результатов эмпирических исследований в области межэтнических отношений, этнической идентичности, проведённых в регионе на современном этапе. Важным стимулирующим моментом является представление возможности студентам-психологам продискутировать и отразифексировать этнокультурные процессы, которые включены и оказывают значительное влияние на – образовательные, экономические, профессиональные, политические и др. сферы общества.

Итак, в силу значительного влияния в настоящее время этнического фактора на социальные практики в трансформирующемся обществе, повышение компетентности в области этнической социализации личности представляется необходимым.

### **Профилактика трудностей адаптации школьных психологов в период их профессиональной подготовки**

**Савицкая О.В.**

*Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко*

*sawytska@rambler.ru*

*(Каменец-Подольский, Украина)*

На современном этапе разработки проблемы адаптации в период профессиональной подготовки психологической наукой определены сущность, типология, показатели, критерии и факторы различных типов адаптации; факторы ее полноты и темпов, а также разработаны технологии управления процессами адаптации рабочего, инженерно-технического персонала на производстве, педагога и воспитателя детского сада.

Целью нашего исследования является разработка способов и приемов профилактики трудностей профессиональной адаптации школьного психолога в период обучения в вузе.

Степень профессиональной подготовки, которая выражается через объективные показатели, не всегда однозначно определяет характер и полноту процесса адаптации. Стоит отметить, что различные подструктуры лич-

ности по-разному включаются в процесс адаптации и соответственно влияют на ее особенности. Существующие противоречия между адаптантом и адаптентом не всегда решаются однозначно, иногда возникает объективная невозможность их разрешения. В таких случаях мы говорим о нарушении процесса адаптации или трудностях адаптационного периода.

Проведенное исследование (совместно с Л.С. Подуфаловой) особенностей профессиональной и социально-психологической адаптации школьных психологов (стаж работы до 1 года) выявили трудности, связанные с нереалистичностью образа профессии, недостатками в психологической структуре профессиональной деятельности; недоразвитием профессионально важных свойств и качеств личности.

Обобщение опыта решения проблемы профилактики трудностей профессиональной адаптации, представленного в исследованиях М.П. Будякиной, Н.Н. Гавриленко, Т.В. Середы, Т.Н. Вершининой, Н.О. Чайкиной и др., а также опыта работы социально-психологической службы университета с молодыми специалистами, позволило выделить основные направления профилактической работы по предупреждению трудностей адаптации будущих школьных психологов: а) формирование личностной и индивидуальной компетентности; б) развитие профессионально важных качеств личности психолога; в) формирование реалистичного образа профессии, профессионального самосознания.

Предупреждение возможных осложнений профессиональной адаптации будущего школьного психолога должно осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе. Нами в этих целях используются групповые и интерактивные методы обучения. Кроме того, в учебные планы подготовки психологов включены психологические тренинги. Формирование адаптационных навыков также происходит во время учебно-производственных практик, через включение в профессиональную деятельность.

На очереди разработка психологического мониторинга профессионального развития личности будущего психолога для своевременной психологической помощи и формирования необходимых адаптационных навыков.

### **Социально-психологическая компетентность как фактор качества отношений межличностной значимости в работе педагога-психолога**

*Селиванова С.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
snezh17@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Надежность педагога-психолога как профессионала, активность, продуктивность, способность и умение достигать высоких стандартов качества напрямую зависит от степени сформированности у него саморегу-



ляции, от уровня развития социально-психологической компетентности. Формирование этих качеств и умений предполагает серьезную научную основу – углубление исследований отношений межличностной значимости в теоретической сфере и развитие теории и технологий обучения с целью повышения уровня социально-психологической компетентности, развития умений и навыков в этой сфере у педагогов-психологов.

Система отношений межличностной значимости – сложная многомерная проблема, исследование которой является одним из активно развиваемых и одновременно перспективных направлений научных исследований второй половины XX – начала XXI столетий. Развитие этого направления было подготовлено теорией деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах.

Можно выделить три основных направления исследований, которые сложились в данной научной области достаточно стихийно:

- 1) обширная сфера конкретных экспериментальных исследований отношений межличностной значимости как межиндивидуальных связей, которые базируются на чувствах симпатия-антипатия;
- 2) второе направление обусловлено представлением о наличии таких отношений, в которых не имеют значения внешняя непривлекательность или неприязнь. Это межличностные отношения, которые опосредованы содержанием, целями и задачами совместной деятельности;
- 3) третье направление представлено работами, посвященными рассмотрению социально-психологических и психолого-управленческих проблем руководства [1].

А.В. Петровский предложил трехфакторную модель значимого дру-го, где отражаются все три направления изучения отношений межличностной значимости.

Одним из наиболее продуктивных подходов к исследованию проблемы межличностной значимости и регулированию проблемы межличностных отношений, на наш взгляд, является подход с точки зрения социально-психологической компетентности.

Компетентностный подход в системе отношений межличностной значимости является одним из наиболее перспективных в современной науке, становясь одной из важнейших целей образования. Сегодня успех решения многих проблем в образовании, в профессиональной деятельности, семейных отношениях, в реабилитационной среде, взаимоотношениях в разных социальных группах определяется организацией взаимодействия, основанного на социально-психологической компетентности.

Социально-психологическая компетентность личности представляет собой специальные знания об обществе, о политике, экономике, культуре (и т.д.), которая позволяет личности ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленных целей. В ее состав входят: 1) умение ориентироваться в социальных



ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умение выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать их в процессе взаимодействия. Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность и является базовым условием функциональной эффективности личности как социального субъекта (2). Причем, особое значение для социально-психологической компетентности имеет умение поставить себя на место другого, эмпатия, оказывающая влияние на когнитивную сферу, глубину проникновения в ситуацию, идентификацию.

Несмотря на существующие научно-теоретические работы в исследовании отношений межличностной значимости, данное направление исследований не свободно от проблем, дискуссий и предполагает проведение дальнейших исследований, расширение их спектра, в частности, изучение социально-психологической компетентности как фактора системы отношений межличностной значимости, а также разработку на основе теоретических и эмпирических исследований образовательных технологий по повышению уровня и эффективности социально-психологической компетентности у педагогов-психологов.

#### *Литература*

1. Дубов И.Г. Проблема значимого другого: терминологический аспект // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988. С. 8.
2. Социальная психология. Словарь / под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2006.

### **Позиция психолога-консультанта как способ борьбы с профессиональным выгоранием**

***Серебрякова К.А.***

*Московский городской психолого-педагогический университет  
s-karina@mtu-net.ru  
(Москва, Россия)*

Проблема эмоционального выгорания является одной из самых насущных в работе людей помогающих профессий, к числу которых, безусловно, относится и профессия психолога образовательного учреждения. Причины, способствующие возникновению и развитию данного синдрома, хорошо изучены. Указываются личностные особенности, наличие стресса в жизни, неблагоприятная атмосфера на работе (если психолог работает в организации), стрессы, связанные с профессиональной деятельностью, неудобное и некомфортное рабочее место и другие аспек-

ты. Однако позиции психолога как в организации, где он работает, так и в системе «психолог-клиент», в связи с синдромом эмоционального профессионального выгорания, уделяется непозволительно мало внимания. Еще меньше внимания уделяется ему в процессе подготовки психологов-консультантов в системе высшего образования. Несмотря на то, что все ведущие психологические школы и направления выделяют позицию психолога как одну из самых важных и необходимых в работе практического психолога, и в процессе обучения студентов данный вопрос изучается теоретически, практического освоения материала не происходит.

Одна из проблем состоит в том, что у психолога-консультанта, работающего в организации, его позиция в системе «психолог-клиент» и позиция как элемента общей системы совершенно различны. Исследовать и тренировать эти позиции необходимо по отдельности. В системе «психолог-клиент» позиция довольно четко определена: это позиция уважения и равенства, описанная и пропагандируемая большинством психологических школ и направлений. Однако, как показывает опыт работы со студентами над данной темой, практически все студенты на первых порах начинают выполнять роль «спасителя», «учителя», «друга» или «родителя». Это далеко не полный список ролей, которые начинающий психолог принимает за позицию.

Психолог-консультант нередко оказывается в ситуации, когда, являясь элементом одной из подсистем организации, он должен взаимодействовать не только с коллегами, входящими в его подсистему, но и со всеми подсистемами, выдерживая позицию маргинальности – то есть работать сразу в нескольких подсистемах, оставаясь нейтральным, объективным, умеющим быстро реагировать на изменяющиеся условия. Особенно часто эта проблема встречается в работе психолога образования. Позиция маргинальности имеет свои плюсы и минусы, выдерживать ее гораздо труднее, чем позицию равенства непосредственно в работе с клиентом с глазу на глаз. Неустойчивость позиции психолога-консультанта, ее частая смена, неуверенность в проведении единой линии приводят к конфликтам, проблемам, потере уважения и статуса, что, соответственно, способствует нарастанию внутреннего напряжения и, в конечном счете, приводит к эмоциональному выгоранию.

В практических занятиях, проводимых в тренинговой форме, с данной темой эффективно использовать метод расстановок, помогающий наглядно увидеть, какие преимущественно роли принимает начинающий профессионал при встречах с клиентом. Данный метод во многом может помочь ему выработать свою позицию, сохраняя внутреннее спокойствие и гармонию. В расстановке организации полезно увидеть, какие противоборствующие силы влияют на работу психолога-консультанта, какова цена позиции маргинальности. В моделируемой ситуации тренируется взаимодействие с различными подсистемами. Метод расстановок эффективен и в понимании структуры организации,

в которой работает психолог, а, следовательно, помогает разобраться в переплетениях системных взаимоотношений, в роли отдельных людей в системе, увидеть картину целиком, отстраненно и непредвзято.

Имея подобную подготовку, начинающие психологи тратят гораздо меньше сил и времени на то, чтобы влиться в новый коллектив, быстро и эффективно находят общие точки соприкосновения с различными людьми, быстро занимают оптимальное для себя место в иерархической структуре.

### **Практическая направленность обучения будущих психологов как фактор их профессиональной социализации**

*Силаков А.С.*

*Курский государственный университет  
alssil@mail.ru  
(Курск, Россия)*

Вряд ли кто-то будет спорить, что для полноценной самореализации личности, прежде всего, необходимо ясное осознание своих целей и мотивов, способствующих их достижению. Невозможно говорить о какой бы то ни было свободе личности, если ее поступки жестко детерминированы внешними обстоятельствами. Но, в то же время, нельзя быть частью социума и не зависеть от ряда существующих и действующих общественных норм. Говоря о системе образования как об институте социализации, в качестве одной из его основных задач Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая выделяют процесс трансляции обучаемым ценностных представлений и моделей идентификации [1].

В работе Л.И. Шумской отмечается, что растущая вариативность современной жизни уже не позволяет вузу как институту социализации личности обеспечить ведущую позицию в личностно-профессиональном становлении студентов. И ведущей его детерминантой становится мотивационная сфера студентов, которая формируется под воздействием реальных социальных условий и личностно значимой микросреды взаимодействия [2].

Выбирая свою будущую профессию, молодые люди вынуждены сочетать собственные интересы и стремления с мнениями значимых людей, степенью доступности соответствующего образования, материальными факторами, популярностью профессии в обществе и т.д. Человек все более тонко адаптируется к социуму, его социализация приобретает выраженную профессиональную окраску.

Высококвалифицированная работа, требующая от субъекта наличия высшего образования, с одной стороны, позволяет широко реализовать личностный потенциал человека, а с другой – требует значительных усилий по ее освоению. Но повторим, что особенно важное место в этом процессе занимает система мотивов, которой руководствуется сту-

дент. Для будущих психологов особенно важно быть высокомотивированным на свою будущую работу, так как равнодушный психолог это хуже, чем его отсутствие.

Нередко мы видим студентов с наличием интереса к будущей профессии, но довольно вялым; отношение к учебе как бы и неплохое, более-менее ответственное, но какое-то отстраненное. И отношение к своей будущей роли профессионала-психолога формируется по принципу «как получится»: пойду работать по специальности, а нет – не страшно, устроюсь куда-нибудь. Для того, чтобы повысить статус своей профессии в личной иерархии ценностей студента, на наш взгляд, необходимо чаще акцентировать его внимание на практической значимости получаемых знаний.

Конечно, сам учебный процесс в вузе включает ряд производственных практик, но и в ходе аудиторных занятий необходимо регулярно показывать учащимся различные аспекты применения психологических знаний в жизни. Так, курс «Социальная психология» прекрасно подходит для того, чтобы демонстрировать изучаемые явления и механизмы на примере повседневного общения молодых людей в своей группе, на улице и дома. Тем самым учебная информация переходит из разряда чего-то абстрактного, изучаемого ради оценки, в разряд полезных знаний, которые способны многое объяснить, предсказать, спланировать в различных ситуациях взаимодействия с другими людьми.

В темах, посвященных механизмам воздействия на человека и группу, полезно давать задания по анализу телепередач, рекламы, привлекательности интернета и т.д. Изучая малые группы, студенты лучше понимают проблемы собственной учебной группы и совместно с преподавателем ищут пути их решения. Знакомясь с психодиагностическими методами, будущие психологи не только апробируют их на себе, но и предполагают, в каких конкретных случаях получаемая с их помощью информация может оказаться полезной для них самих. Придание аспекта личной заинтересованности в ходе освоения учебной программы не только повышает мотивацию студента, но и помогает осознать себе как психолога.

При выборе тематики курсовых работ очень полезен контакт с непосредственными «потребителями» результатов работы психолога – педагогами, администрацией учебных заведений и других организаций. Если удастся совместно с ними выделить требующую разрешения проблему, и уже на этой базе студент получает задание на курсовое или даже дипломное исследование, то качественно меняется его уровень ответственности. Теперь он не просто пишет работу по неким формальным правилам, но и пытается оправдать ожидания ее заказчика, и, в случае успеха, не только вырастает уверенность в себе, но и меняется мироощущение молодого человека. Все эти нюансы в сумме позволяют повысить шансы на то, что после окончания вуза студент будет иметь не только диплом психолога, но и осознавать себя им.

*Литература*

1. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. М., 2001.
2. *Шумская Л.И.* Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дис... докт. психол. наук. Минск, 2005.

## **Проектное обучение в высшей школе**

*Трушкова С.В.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*SvetVTr@mail.ru*

*(Москва, Россия)*

Поиск новых форм обучения является одной из актуальных задач современного обучения в высшей школе. Лекционно-семинарская система не в полной мере обеспечивает реализацию практической подготовки студентов. Одним из способов, позволяющих усилить практическую составляющую в высшей школе, является проектное обучение.

Покажем преимущества применения проектного обучения, по сравнению с традиционным, на примере изучения дисциплины «Социальная психология», а конкретнее – раздела «Практические приложения социальной психологии». Начальный этап проектного обучения включает выбор студентами наиболее интересующего их направления. Выбор может осуществляться в процессе группового обсуждения самостоятельно студентами или с опорой на помощь преподавателя. Осуществление выбора повышает мотивацию студентов и включенность в обучение. В одной из студенческих групп в качестве интересующего направления было выбрана проблема детей, оставшихся без попечения родителей. Данная проблема рассматривалась через призму повышения готовности молодежи в будущем взять приемного ребенка в семью или помогать ему на правах опеки. Для того, чтобы осуществить определенную работу с молодежью, как с потенциальными в будущем опекунами или усыновителями, необходимо изучить отношение молодых людей к поставленной проблеме. Исходя из этого, были поставлены следующие задачи проекта:

- выявить отношение молодежи к детям, оставшимся без попечения родителей;
- определить возможные для молодежи формы помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- изучить готовность молодежи взять в свою семью в будущем приемного ребенка.

Для реализации поставленных задач группа делилась на подгруппы по 5-7 человек. Каждая подгруппа выбирала координатора – наиболее активного студента, способного организовать совместную работу в под-

группе. Затем, каждая подгруппа приступала к сбору существующей информации по выбранным направлениям, определяла границы исследовательского поля и подбирала адекватный способ сбора данных. Результаты проделанной работы представлялись каждой подгруппой в виде доклада, презентации и т.д. После завершения докладов всех подгрупп преподавателем организовывалось общегрупповая работа, в результате которой вся группа разрабатывала методический инструментарий для опроса молодежи. Если предложений было много и они нуждались в дополнительной проработке, то преподаватель ставил конкретные задачи координаторам, которые организовывали дополнительную работу в подгруппах.

После разработки анкеты или методического инструментария иного характера, подгруппы приступали к реализации следующего этапа проекта – сбору данных и их кодированию. На основе выбранных параметров (пол, возраст, социальный статус, уровень образования, вероисповедание, национальность и т.д.) составлялась выборка. Затем полученные данные по общей по всей группе схеме кодировались и каждым членом группы пересылались координатору. Координатор осуществлял общую сводку данных, собранных подгруппой, в таблицу. Завершающий шаг этого этапа проекта заключался в составлении общей кодировочной таблицы с данными, собранными всеми студентами.

Следующий этап реализации проекта – анализ полученных данных с помощью статистического пакета SPSS. Возникающие у студентов вопросы по статистической обработке обсуждались с преподавателями.

Завершающий этап проекта – итоговое обобщение полученных результатов, составление отчета, в котором делался акцент на решение поставленных задач исследования. Для более глубокого анализа полученных результатов каждая подгруппа анализировала и обобщала выделенное ей направление.

Заключительная часть реализации проекта – составление программы, включающей необходимые, с точки зрения студентов, мероприятия, шаги, способы воздействия и т.д., направленные на решение выбранной проблемы, с опорой на выявленные аспекты отношения к детям, оставшимся без попечения родителей и готовности в будущем взять приемного ребёнка в семью.

Преимущество рассмотренного проектного обучения заключается в том, что повышается мотивация и заинтересованность студентов, они в групповой форме работы получают навыки решения практических задач, планирования и проведения исследования, анализа полученных результатов и составления прогноза поведения молодежи в рамках рассматриваемой проблемы в будущем, а также планирования шагов конкретного, адресного воздействия.

## **Learners' behavior in teaching context: characterizing the use of Information & Communication Technologies**

**Fauquet-Alekhine Ph.**

*Institute of Social Psychology, London School  
of Economics and Political Science  
(London, UK),*

*Nuclear Power Plant of Chinon  
p.fauquet-alekhine@lse.ac.uk  
(Avoine, France)*

### **Abstract**

In universities of West Europe as in Industrials training centers and in work places, the use of Information & Communication Technologies (ICT) such as the iPad, iPhone, tablet and laptop computers, has widely spread. Advantage or drawback? Based on observations and interviews of students at the LSE (UK), this study aims at contributing to highlight elements of answer.

### **Introduction – research context**

«As a professor, complaints that mobile phones distract from learning are ubiquitous. Text messaging, Facebook, and Twitter are the usual suspect applications. I personally hear these complaints from other professors, administrators, and a lot of people over the age of 40» [2]. Teachers of West Europe complain daily about difficulties they have to catch their students' attention while the students «play» with the iPad, iPhone, laptop computers.

Observations in the universities or in the training sessions of companies, as well as observations of teenagers' daily life show how they switch fast and often from one source of information to another, intuitively integrating the operating of new software. The «Millennials generation» (born between 1979 and 1994 [4]) has developed a high level of dependence to ICT, seeking for permanent connection [7; 3] and this has an impact on the work [1] at least from educational, organizational and social standpoints. This involves learners' attitudes and behaviors which may serve or impede the ability to learn during the courses. How can this be characterized?

### **Methods**

Students have been observed during courses held in classrooms and lecture halls and interviewed afterwards at the London School of Economics and Political Science (London, UK) in December 2012. Students were involved in Master degree studies (20-25 yo. for more than 83 % of them). Collective observations aimed at quantifying how many used ICT during the courses, and individual observations helped us to specify what students did using ICT during courses. Types of ICT activities were characterized, frequency and duration of ICT use were measured as well as the switches from one activity to another, including the course participation.

### **Results and discussion**

Three collective observations were undertaken in lecture halls and showed that for 40, 60 and 80 students, 22 to 50 % of them could be involved in ICT



activities among which 86 % female while representing 77 % of the total population. Interviews showed that they could undertake four types of activities: 1) iPhone for sms and personal purpose, 2) tablet for other purpose than the course, 3) tablet for course such as checking information related to the course, 4) listening to the teacher or participating to an exercise.

Two female students (subjects B and C) were observed individually during the same classroom course for an effective teaching of 39 min. 20 sec.

During the whole course, subject B was using both iPhone and tablet, switching among the four aforementioned activities. The mean rate of ICT use was equal to 0.84 occ/min (about 50 occurrences per hour): 27 interactions with ICT of type 1, 2 or 3 among which 6 were of type 3 (related to the course). The mean duration using ICT was 31 sec. with a standard deviation of 37, and the higher proportion of duration within the range of 6-10 sec. This was performed by student B whilst expected involved in doing exercises or listening to the lesson. The total rate of time spent with ICT was 27.7 %, and the rate of time spent with ICT without link to the course (activities 1 and 2) was 11.1 %.

Subject C was using only iPhone at the beginning of the course and then put it on her desk likely without paying attention to it. The total time spent for the ICT use was 5.0 % distributed in two periods: first period for checking messages and second period to send an sms. The rate was 3.05 occ/h.

Interviews of subjects B and C and others confirmed these types of behaviors and the switch between the four activities aforementioned. All of them explained not being disturbed by this kind of multitasking during the course, first because some of the ICT uses were related to the lessons, and second because when it was not, the duration was very short (a few sec.).

Yet, recent studies have shown that multitasking is not so efficient than what is thought by the concerned subjects. Researchers [6] studying 275 students performing multitask job found a «lack of concordance between perceived and actual multitasking ability». While 70 % were confident in their multitask skills, the correlation between this self-assessment and the actual performance was very poor:  $r=0.08$ .

### **Conclusion**

Such results applied to our research context lead to the assumption that, despite a self-assessment by students saying that using ICT during the courses does not disturb their understanding of the courses, this self-assessment might be (highly) over-estimated and the actual understanding might be worth than what they think. If true, this would be in opposition with other findings [4]: if ICT use by learners during the courses may be a strength [5], in some conditions this might be a latent weakness.

### *References*

1. Bott J., Faulk DG., Guntupalli A., Devaraj S., Holmes M. (2011) An Examination of Generational Differences and Media Exposure, *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 16(4), 78-90.



2. Klock G. (2011) Teachers vs. Cell Phones, *eLearn magazine*, <http://elearn-mag.acm.org/archive.cfm?aid=1925038> (accessed in Feb. 2013).
3. Micklethwait J.(eds) (2013) Everything is connected, *The Economist*, 406(8817), 14–16.
4. Myers KK., Sadaghiani K. (2010) Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance, *J Bus Psychol.*, 25, 225-238.
5. Podesta L., Shelenkova I. (2012) How to improve students' satisfaction using mobile devices, SEFI 40<sup>th</sup>. Annual Conf., Thessaloniki, Greece, <http://www.sefi.be/conference-2012/Papers/Papers/097.pdf> (assecced in Aug. 2013).
6. Sanbonmatsu DM., Strayer DL., Medeiros-Ward N., Watson JM. (2013) Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking, *PLoS ONE*, 8(1): e54402, [http://www.plosone.org/article/info %3Adoi %2F10.1371 %2Fjournal.pone.0054402#s2](http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0054402#s2) (accessed in Feb. 2013).
7. Turkle Sh. (2011) Alone Together, New-York: Basic Books.

## **VIII. Управление образованием: возможности социальной психологии**

---

### **Университет и новые задачи развития: ордерная технология изменения организационной культуры**

*Аксеновская Л.Н.*

*Национальный исследовательский Саратовский  
государственный университет им. Н.Г.Чернышевского,  
aks@s-post.ru  
(Саратов, Россия)*

Среди множества прикладных областей социально-психологического знания особого внимания заслуживает относительно новая область исследований и практики, сложившаяся в период формирования рыночной экономики в России. Это социальная психология организационной культуры. Ее развитие в значительной степени связано с деятельностью социальных психологов, которые занимаются управленческим консультированием и активно вовлечены в процессы решения проблем и задач, стоящих перед молодыми российскими деловыми организациями. Взгляд на проблемы повышения конкурентоспособности наших организаций на внутренних и внешних рынках с позиции социальной психологии, а в рамках социальной психологии – с позиции культуры, сложившейся в конкурирующих организациях, уже доказал свою продуктивность. Поэтому накопленный социальными психологами опыт в данной сфере может быть использован для решения задач развития российских университетов и других образовательных учреждений в новых экономических условиях.

Одной из применяемых сегодня социально-психологических технологий изменения организационной культуры является ордерная технология. В соответствии с ее концептуальными положениями культура как социально-психологический порядок организационных взаимодействий «вырабатывается» членами организации в качестве основы для успешного достижения цели, стоящей перед ней. Согласованные, хорошо скоординированные взаимодействия имеют сложный механизм регуляции, ядром которого является процесс сортировки информации по критерию «хорошо»/ «плохо» у участников взаимодействия. Если результат сортировки совпадает, то взаимодействие участников приобретает характер сотрудничества. Если результаты не совпадают (один участник интеракции считает некоторое решение «правильным (хорошим)», а другой – «неправильным (плохим)», то взаимодействие начинает носить характер борьбы. Возникают «организационные трения» (Т.Питерс) и организация теряет эффективность. Ордерная технология изменения организационной культуры решает задачу выравнивания «контрастирующих культурных текстов» (С.С.Аверинцев) участ-

ников взаимодействия на индивидуальном и групповом уровнях, используя социально-психологические инструменты изменения в этических подсистемах смысловых систем личности и группы.

Необходимым условием для рассмотрения возможности применения ордерной технологии в образовательных учреждениях, в частности, в университете, является признание следующих обстоятельств: а) российские университеты являются частью образовательной индустрии, б) имеют свои бизнес-модели, которые могут быть описаны, сравнены с бизнес-моделями других университетов и изменены, в) имеют свои цели как участники рынка образовательных услуг и инновационных продуктов, г) имеют свою корпоративную культуру, которая способствует, либо препятствует процессу достижения поставленных перед университетом целей. И, следовательно, российские университеты могут выступить объектом социально-психологического вмешательства, результатом которого является повышение конкурентоспособности на рынках присутствия.

Образ современного российского университета формируется сегодня через включение в несколько различных процессов, основными из которых можно назвать процесс интернационализации, процесс кооперации и процесс конкуренции. Каждый из них имеет свое экономическое и социально-психологическое выражение, свои количественные и качественные показатели. Главной целью каждого университета как бизнес-корпорации является участие в конкурентной борьбе на международном рынке образовательных услуг, НИР и инновационных продуктов. Большая ответственность в достижении таких целей лежит на национальных исследовательских университетах. И достижение каждой из этих целей связано с решением целого комплекса социально-психологических проблем, которые можно отнести к организационно-культурной тематике. К числу таких проблем относятся проблемы совместного творчества в научных командах, соотношение индивидуализма и коллективизма в научных проектах и влияние этих социально-психологических особенностей на совместную творческую деятельность. Тесно связаны с проблемами совместной творческой деятельности вопросы мотивации и демотивации участников проектных групп, особенности межличностной кооперации и конкуренции, проблемы профессиональной этики и лидерства в образовании и науке. К другой группе социально-психологических проблем, тесно связанных с организационной культурой относится проблема возможной разбалансировки между уровнем преподавания и уровнем научно-исследовательской деятельности сотрудников университетов. Уже сейчас обостряются дискуссии о целесообразности выделения группы хороших преподавателей, которые не всегда являются результативными исследователями. Актуализируются темы формирования новых способов организации профессиональной деятельности и формирования навыков межкультурной коммуникации университетских преподавателей.

Ордерная технология изменения организационной культуры университета центрирована на личности лидера организации, лидерах структурных подразделений. Именно руководители образовательных учреждений должны взять на себя ответственность за создание новой корпоративной культуры, сформулировать новые ценности, принципы, правила и создать «образ достижения» (К. Прибрам), способный мотивировать университетское сообщество к творческой активности и овладению новыми способами решения всего комплекса задач своей профессиональной деятельности. Система образования нуждается в инструменте, которым давно и успешно пользуются деловые корпорации – в Корпоративном университете для лидеров российского образования. Именно эти люди могут спроектировать новые параметры корпоративной культуры российских университетов и вдохнуть в них жизнь.

Сегодня мы уже имеем опыт отдельных руководителей по решению вышеназванных проблем и задач. В России систематически проводятся встречи профессионалов, работающих в системе высшего образования, на которых происходит обмен опытом и мнениями по вопросам управления образовательной и научной деятельностью. Поэтому есть все основания считать, что существуют все необходимые предпосылки для осознанного и целенаправленного использования научного и технологического потенциала социальной психологии для системного решения задачи развития университетов как источника культурного сигнала и создателей стандартов в сфере образования и науки.

Если в предыдущую эпоху образ реальности задавался политикой, то сегодня эту функцию выполняет экономика. Ресурсы социальной психологии достаточны для того, чтобы помочь российским образовательным учреждениям справиться с этим новым вызовом – научиться жить и работать в экономической реальности, сохранив и приумножив духовные и культурные богатства, историческими наследниками которых мы являемся.

## **Об истории формирования системы профориентации в России**

**Бочарова А.Л.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
nastja\_bocharova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Первое профориентационное бюро появилось еще в дореволюционной России в 1897 году (но только в годы Первой мировой войны подобные службы приобрели государственный статус). В 30-е годы Центральная лаборатория по профконсультации и профотбору начала разработку системы школьной профориентации.

В 1936 году вышло Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», и уже в 1937 году была произведена отмена трудового обучения в школе и резкое сокращение профориентационной работы [1]. Тем самым, можно говорить о том, что в период сталинского тоталитаризма профориентацию, связанную с проблемой свободы выбора, просто запретили.

Первые диссертации по проблемам школьной профориентации начали появляться только в конце 1950-х годов. Профориентация 60–70-х годов была нацелена на интересы народного хозяйства и обороноспособности страны, а не на личные интересы. А в начале 70-х годов развивается концепция субъектно - деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профконсультирования Е.А. Климова.

В 1984 году выходит Постановление ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», где особое место уделялось развитию трудового обучения и профориентации молодежи [1].

Расцвет профориентационной работы в отечественной истории пришелся на период «перестройки». Именно в это время было создано более 60-ти региональных Центров профессиональной ориентации молодежи, а в школах ввели курс «Основы производства. Выбор профессии» [3].

В начале 90-х годов, в связи с переходом на рыночную экономику государство отказалось от системы планирования и предоставления гарантий в сфере образования и трудоустройства своих граждан. Именно в этот момент наблюдался резкий скачок безработицы, и была создана государственная служба занятости. Вся профконсультативная работа была направлена на переобучение и содействие по трудоустройству.

Бюджетное финансирование центров профориентации было практически прекращено; большинство наиболее квалифицированных психологов из таких центров перешли на работу в коммерческие фирмы подбирать персонал по заказам работодателей и обслуживать безработных по направлениям из службы занятости.

В 1991 году вышел Федеральный Закон «О занятости населения в Российской Федерации», где, по сути, не говорилось о запрете школьной профориентации, но по факту, из школы она переводилась в службы занятости. Но при этом существовала практика делегирования профконсультантов из Центров занятости в близлежащие школы, где они работали со старшеклассниками, получая зарплату в Минтруда.

В середине 1995 года было принято специальное постановление Правительства РФ «О развитии государственной системы профессиональной ориентации и психологической поддержки населения» [1], в котором говорилось о стратегиях создания общенациональной психологической службы и, в частности, о развитии психологической службы в России. На основании данного постановления 27 сентября 1996 года было приня-

то «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» [1]. Оно содержит описание понятия профессиональной ориентации, ее направления, цели и методы.

Положение № 636 о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, принятое 22 октября 1999 года, фактически определило структуру современной системы психологической службы образования [4].

Необходимо отметить, что бурное развитие психологической практики привело к определенным трудностям развития психологической службы – за последние годы происходило в основном увеличение количественных параметров службы: числа психологов, практических центров и факультетов.

Вопрос о качественно новом этапе в развитии службы практической психологии образования и профориентации поставил прошедший в 2003 году в Москве III съезд психологов образования. На этом этапе на первый план должны выдвигаться не только задачи внедрения психологических технологий работы со всеми субъектами образовательного процесса и обработка различных моделей комплексной помощи, но и совершенствование нормативно-правовой базы деятельности служб.

Необходимо отметить, что проблема профориентации старшеклассников в системе образования на сегодняшний день приобретает особый вес, так как условия жесткой конкуренции на рынке труда затрудняют адаптацию подростков в обществе. Поэтому и важна грамотная профориентационная работа специалистов, так как она может сыграть позитивную роль в воспитании молодого поколения профессионалов различных профилей.

Особо хочется отметить, что современная система профессиональной ориентации школьников является частью общей системы ориентации личности в сложившейся структуре общественных отношений. Профориентация, как таковая, относится к социальным системам, которые функционируют в обществе, она затрагивает различные социально-психологические проблемы. Тем самым, мы можем говорить, что проблема формирования профессионального самоопределения старшеклассников занимает одно из важнейших мест, среди актуальных социально-психологических исследований в качестве необходимого фундамента для планомерного развития программного обеспечения по данной тематике.

#### *Литература*

1. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации. М., 2007.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004.
3. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России. М., 1992.
4. Носкова О. Г. Психология труда / Под ред. Е. А. Климова. М., 2007.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2003.

## Межгрупповая адаптация в поликультурной школьной образовательной среде

**Булгаков А.В.**

*Московский государственный областной университет  
av\_bulgakow@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В 2006–2012 годах на базе 7 сельских школ Солнечногорского района Московской области под нашим руководством Н.М. Егоровой проведено исследование выявления детерминант межгрупповой адаптации (МГА) в поликультурной школьной образовательной среде (ШОС). В 3-х школах ШОС определена как поликультурная, в 4-х – монокультурная (русская). Общая выборка – 351 чел. Актуальность темы состоит в противоречии между критическим ростом этнической миграции в России, негативных явлений в поликультурной ШОС и знанием о детерминантах межгрупповой адаптации [2].

МГА (социально-психологическая адаптация групп друг к другу) – это процесс/результат по оптимизации взаимодействия групп между собой. Итогом МГА является исполнение группами задач совместной деятельности, удержание либо достижение ими нового социально-психологического статуса, реализации соответствующих социально-психологических ролевых функций [1]. Модель МГА включает в себя три группы детерминант [3].

Интрапсихологические детерминанты проявляются на уровне личности. В качестве критерия выступает интегративный потенциал адаптационных способностей, уровня этнической идентичности и толерантности членов взаимодействующих групп.

Интерпсихологические детерминанты проявляются на внутригрупповом уровне. Критерием является социально-психологический потенциал ШОС.

Метапсихологические детерминанты проявляются в полной мере на межгрупповом уровне и частично на групповом и личностном уровнях. Критерием данных детерминант является потенциал ситуации межэтнического взаимодействия [2].

Экспериментальный план исследования представлен модификацией лоскутного квазиэкспериментального плана по Кэмпбэлу. Корреляционный анализ выявил взаимосвязь между показателями высокого уровня адаптации школьников и составляющих ее компонентов, эффективных стилей межличностных отношений, позитивных типов выхода из конфликтных ситуаций, положительной этнической идентичности, высокого уровня толерантности, характеристик ситуации МГА. Факторный анализ данных позволил в поликультурной ШОС выделить 12 факторов и монокультурной – 7 факторов. Сравнительный анализ позволил сделать следующие выводы.

Из-за отсутствия в монокультурной ШОС групп школьников-мигрантов, у учащихся на передний план выходят детерминанты личностного уров-

ня. В поликультурной ШОС у школьников возникает необходимость межгруппового взаимодействия, при этом начинают доминировать социально-психологические детерминанты МГА на межгрупповом уровне.

Далее была разработана и реализована Программа оптимизации МГА, обогащающая ШОС. Сравнительный количественный анализ распределения факторных структур детерминант МГА в поликультурных ШОС не показывает значимых различий между ними. Однако качественный анализ позволил определить разницу между наборами конструктивных и деструктивных факторов, составляющих детерминанты МГА. Основное их содержание составляет в поликультурной школе: для метадетерминант – уровень социально-психологической дезадаптации личности членов взаимодействующих групп; интеграция стилей межличностных отношений; устойчивость набора стратегий выхода из конфликтных ситуаций; реализация интересов своей группы; присутствие/отсутствие членов своих/других групп; длительность по времени влияния ситуации межгрупповой адаптации на дальнейшее межгрупповое взаимодействие; для интердетерминант – интегральный динамический социально-психологический фактор в показателях социально-психологического климата и социально-психологической атмосферы; для интрадетерминант – уровень социально-психологической адаптации личности, показатели толерантности и трансформации этнической идентичности школьников из семей мигрантов и местных жителей.

Программа охватывает все субъекты образовательного процесса, проводится во всех направлениях деятельности школы и направлена на организацию ШОС как с позиции ее влияния на формирование и развитие учащихся, так и с позиции ее проектирования. Эмпирически доказано, что реализация Программы способствует повышению уровней активности и результативности совместной деятельности учащихся, усилению выраженности принадлежности к группе, более высокой социально-психологической адаптации, усилению позитивной этнической идентичности и общей, социальной и этнической толерантности. Среди типов поведения выхода из конфликтных ситуаций чаще используются сотрудничество, компромисс, приспособление. Среди типов межличностных отношений преобладают дружелюбный, альтруистический, подчиняемый, зависимый.

#### *Литература*

1. *Булгаков А.В.* Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: автореф. дис. ... д. псих. н. – М., 2007.
2. *Егорова Н.М.* Социально-психологические детерминанты межгрупповой адаптации в поликультурной образовательной среде: автореф. дис. ... к. псих. н. – М., 2012.
3. *Логинова В.В.* Профессиоанально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: автореф. дис. ... д. псих. н. – М., 2011.



## Общеобразовательный потенциал социальной психологии

*Гильманов С.А.*

*Югорский государственный университет*

*gsa@wsmai.ru*

*(Ханты-Мансийск, Россия)*

Помимо «прямого» участия в образовательном процессе, социальная психология может, по нашему мнению, служить и средством усиления развивающего эффекта гуманитарных дисциплин, инструментом развития личности, и не в последнюю очередь, – содержательной основой освоения человеком ценностей и норм культуры. Особенно актуальным это является для общего образования, в котором у растущих людей формируются первые глобальные представления о мире. Цель данной работы – изложить подход к использованию социально-психологических знаний в преподавании одного из важнейших школьных курсов – истории.

Опыт показывает, что социально-психологические теории и знания могут включаться в курс школьной истории в трех направлениях:

1. как объяснение основы и механизмов тех или иных исторических событий, поступков (социально-психологические подходы и теории);
2. как самостоятельный предмет рассмотрения, когда исторический материал служит в качестве иллюстрации (социально-психологические феномены);
3. как средство непосредственного общего гуманитарно-культурного развития учащихся (использование конкретных работ социальных психологов, введение социально-психологической терминологии).

Такой подход может применяться в среднем звене обучения, и в полной мере – в 9–11 классах. Кратко опишем некоторые способы реализации этих направлений, применявшиеся в практике учителя истории Л.Г. Гильмановой (школы г. Тюмени и Ханты-Мансийска).

При рассмотрении исторических событий, хода развития отдельных стран и всего человечества, можно использовать социально-психологические теории, объясняющие виды обществ (М. Мид), политических режимов (К. Юнг, С. Московичи и др.). На социально-психологическом «языке» можно описывать различные виды массовых действий (войны, революции), массовые процессы. Такие термины, как «социально-психологическое состояние общества», «общественное настроение» и другие, помогают «очеловечить» зачастую чересчур сухой исторический материал. Здесь возникает возможность стимулирования подлинного, хотя и пока несовершенного, творчества. Так, один из учащихся создал целую теорию, по которой стратификация общества по сословиям побуждала внутреннюю социальную активность, а демократия требует внешнего принуждения.

Ценно и обращение к социальной психологии личности. Например, школьники всегда внимательны к биографическим описаниям истори-

ческих деятелей, характеристикам их личности. Здесь есть возможность познакомить учащихся с теориями личности, с терминологией («локус контроля», «самоактуализация» и др.).

Конечно, в этой работе важно соблюдать меру, не позволяющую увести учащихся от собственно исторического материала. Важно помнить, что такой синтез знаний служит общекультурному развитию учащихся, развивает гуманитарное мышление, обогащает представления о человеке в мире и образе мира в человеке.

## **Справедливость экзамена: оценка действий преподавателей и мотивация обучения в университете<sup>1</sup>**

*Гулевич О.А.*

*Национальный исследовательский университет*

*«Высшая школа экономики»*

*ogulevich@hse.ru*

*(Москва, Россия)*

Основным фактором, определяющим эффективность обучения, является мотивация. В целом люди с более сильной мотивацией к обучению прикладывают больше усилий и достигают более высоких академических результатов.

Формированию мотивации способствует соблюдение в ходе обучения норм справедливости. Зарубежные исследования показывают, что чем более справедливыми студенты считают действия преподавателя, тем выше их мотивация к обучению. Однако проведенные исследования обладают некоторыми недостатками. Во-первых, исследователи, как правило, не проводят различия между разными видами мотивации. Во-вторых, они не учитывают тот факт, что важность разных компонентов справедливости может изменяться по ходу работы или обучения.

Чтобы восполнить эти пробелы, мы провели исследование, в котором приняли участие 895 студентов 1 и 4 курсов четырех московских университетов (НИУ ВШЭ, МИЭМ, РГГУ, МГППУ). Среди них 54 % женщин, возраст 16-30 лет ( $M=19$   $SD=1.64$ ). Опрос проводился в конце первого и начале второго полугодия обучения, когда студенты 1 курса сдавали свою первую сессию. Респонденты заполняли опросники для оценки справедливости трудного зачета/экзамена и мотивации обучения. Для измерения оценки справедливости зачета/экзамена был использован адаптированный на русский язык опросник Дж.Колкитта. С его помощью была измерена оценка двух компонентов процедурной,

---

<sup>1</sup> В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 11-01-0114, выполненного в рамках Программы Научный фонд НИУ ВШЭ в 2011-2013 гг.

информационной, межличностной и дистрибутивной справедливости. Для измерения мотивации была использована краткая русскоязычная версия опросника (AMS-C), позволяющего измерить разные виды мотивации обучения, выделенные в рамках теории самодетерминации.

Проверка гипотез проводилась с помощью линейного регрессионного анализа, предикторами в котором были пять компонентов справедливости, а зависимыми переменными была амотивация и четыре типа мотивации.

Регрессионный анализ, проведенный на всей выборке, показал, что оценка справедливости проведения экзаменов предсказывает только амотивацию и внутреннюю мотивацию. Чем выше студенты оценивают справедливость проведения трудного зачета/экзамена, тем ниже уровень амотивации и тем выше уровень внутренней мотивации обучения. Интересно, что главную роль играют процессуальные компоненты взаимодействия – процедурная справедливость как возможность контроля ( $b = -.168$   $t = -4.659^{***}$  для амотивации и  $b = .241$   $t = 6.695^{***}$  для внутренней мотивации) и равенство прав ( $b = -.081$   $t = -2.233^*$  для амотивации и  $b = .092$   $t = 2.545^*$  для внутренней мотивации); межличностная ( $b = -.115$   $t = -2.695^{**}$  для амотивации и  $b = .108$   $t = 2.554^*$  для внутренней мотивации) и информационная справедливость ( $b = -.095$   $t = -2.278^*$  для амотивации).

Однако важность разных компонентов справедливости зависит от курса и университета, в котором обучаются студенты. В целом, студенты 4 курса придают большее значение процедурной справедливости как равенству прав и меньшее значение межличностной справедливости, чем студенты 1 курса. При этом мотивация студентов НИУ ВШЭ больше зависит от информационной справедливости, чем мотивация студентов РГГУ. Эти результаты говорят о том, что по мере обучения для студентов все важнее становится соблюдение формальной процедуры приема экзамена, но эта тенденция сильнее выражена в тех университетах, где уделяется большое внимание стандартизации таких процедур.

## Корпоративные культуры в управлении образованием

*Зинурова Р.И.*

*Институт управления инновациями,  
Казанский национальный исследовательский  
технологический университет  
rushazi@rambler.ru  
(Казань, Россия)*

Корпоративная культура вуза – это та среда, в которой поведенческие установки преподавателей, администрации, потенциальных работодателей не только передаются студентам, но и определяют весь спектр социальных взаимодействий в научной, образовательной, инновационной и производственной деятельности вуза.

Формирование и управление корпоративной культурой – важный, принципиальный момент в развитии учебного заведения, механизм качественного управления изменениями и повышения его статуса и значимости в проектах инновационного развития.

Современным требованиям отвечает модель университета, ориентированного на интеграцию с бизнес-сообществом и решение задач инновационного развития. Наши исследования позволяют выделить четыре типа корпоративной культуры современных университетов.

1. *Иерархически-клановая*, опирающаяся на старые связи кланового типа с крупным бизнесом и государством. Лейтмотив – поддержание стабильности и формализация отношений. В рабочем процессе высока роль формализованных процедур; в то же время организация в чем-то похожа на большую семью, связывающую всех сотрудников преданностью, дружбой и традицией. В современных отечественных университетах эта структура играет очень заметную роль.
2. *Предпринимательно-рыночная, с акцентом на предоставление образовательных услуг*. Лейтмотив – денежный успех за счет продаж своих разработок, но де факто преобладает продажа образовательных услуг. Особой инновационности нет. Предпринимаются попытки освоить новые образовательные программы, но без серьезной опоры на науку и проектную деятельность.
3. *Предпринимательно-рыночная, с акцентом выхода на рынок научных разработок и инновационной деятельности*. Лейтмотивом является также коммерциализация научно-образовательной деятельности, но усилия акцентируются на продаже научных разработок, поощряется создание стартапов. Образование рассматривается скорее как рутинная обязанность.
4. *Инновационно-адхократическая* с акцентом на интеграцию научной, образовательной и инновационной деятельности. В данном случае удастся выстроить цепочку: научные разработки, в которых участвуют студенты и аспиранты – связанный с ними образовательный процесс, где присутствует обновление модулей в зависимости от проектов вуза с его бизнес партнерами – предпринимательская активность вуза в области коммерциализации своих разработок и активное партнерство с промышленностью и бизнесом.

Последняя модель наиболее предпочтительна в качестве модели университета ориентированного на интеграцию с бизнес-сообществом и решение задач инновационного развития, но ее внедрение значительно сложнее, требует качественных изменений в организационной культуре, процессах принятия решений.

## **Представления учителей о личностных особенностях руководителей школ**

**Князева И.А.**

*Московский государственный областной университет*

*knyazeva.klimt@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

В соответствии с реализуемой в МГОУ программой изучения психологии руководителей сферы образования, проведено исследование представлений учителей о личностных особенностях, необходимых руководителям школы для успешной деятельности.

В последние годы все большую актуальность приобретает проблема управления человеческими ресурсами. Одним из важных аспектов данной проблемы являются социальные представления исполнителей о деятельности руководителей. В зарубежной и отечественной психологии существует значительное количество работ, посвященных изучению отношения подчиненных к руководителю, однако представления о деятельности руководителей, особенно в сфере образования, изучены слабо. Целью нашего исследования было изучение представлений педагогов о личностных особенностях, необходимых руководителям школы для успешной деятельности.

Основным методом исследования выступало стандартизованное интервью по специально разработанной программе, включающей как открытые, так и закрытые вопросы.

В исследовании приняли участие учителя средних образовательных учреждений Москвы и Московской области в возрасте от 20 до 73 лет, со стажем работы от 1 года до 53 лет; всего испытуемых – 94 человека.

В представлениях педагогов о личностных особенностях, необходимых руководителям образовательных учреждений для успешной деятельности, выделено четыре основных направления, то есть учителя считают, что директорам и завучам необходимы личностные качества, относящиеся к категориям деловых, когнитивных, нравственно-волевых качеств и качеств, относящихся к социально-психологической компетентности.

Основная часть представлений респондентов о личностных качествах директоров и завучей касаются понятия «деловые качества» (49,5 % и 45,5 % высказываний респондентов в соответствующей группе). Наибольшее значение среди личностных особенностей, по мнению учителей, имеют ответственность, организаторские способности, творчество, стрессоустойчивость. Деловые качества выделяют многие авторы в своих исследованиях, например, Н.П. Смирнова [2] в своей диссертации говорит о деловом настрое и профессионализме, так же она выделяет такие качества, как дружелюбие и сотрудничество с коллективом. В нашем исследовании схожими по смыслу являются качества, относящиеся к следующей категории.

Следующей по важности (степени представленности в высказываниях) с точки зрения учителей у завучей и директоров школ оказались личностные качества, объединенные в понятие «социально-психологическая компетентность» (29 % и 15,8 % соответственно). Возможно, это связано с тем, что к коммуникабельному, общительному, человечному, доброжелательному, умеющему понимать других руководителю подчиненные относятся лучше, лучше его понимают, выполняют его поручения, исполняют приказы. А.Л. Свенцицкий [1] говорит о том, что женщины предъявляют более высокие, по сравнению с мужчинами, требования к руководителям в отношении заботы о подчиненных. Для них наиболее важны такие качества как чуткость, отзывчивость, доброжелательность к людям, а наша выборка почти целиком состоит из женщин, возможно, поэтому социально-психологическая компетентность является важной для наших респондентов.

Гораздо менее значимыми категориями личностных особенностей важных для успешной деятельности руководителей школы, по мнению педагогов, являются нравственно-волевые качества личности завуча и директора школы (13,5 % и 16,1 % высказываний респондентов в соответствующей группе) – целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, организованность; а так же когнитивные качества и знания (11,5 % и 7,0 %, соответственно) – развитое мышление, эрудиция, кругозор, жизненный опыт. А. Файоль в «Учении об управлении» [3] отмечает, что чем выше ранг руководителя, тем выше требования работников к его общему кругозору и интеллектуально-профессиональным качествам.

Подводя итог, можно заметить, что личностные особенности, которыми должны обладать директор и завуч школы, очень похожи. По представлениям учителей наиболее важными являются деловые качества и социально-психологическая компетентность. Многие исследователи, среди них Н.П. Смирнова, называют основными деловые качества, профессионализм, а также дружелюбие и сотрудничество с коллективом. Следовательно, представления учителей о личностных особенностях, которыми должны обладать руководители для успешной деятельности, носят стереотипный характер.

#### *Литература*

1. *Свенцицкий А.Л.* Психология управления организациями. СПб., 1999 г.
2. *Смирнова Н.П.* Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. Москва, 2003.
3. *Файоль А.* Учение об управлении. / Научная организация труда и управления / под общей редакцией А.Н.Щербаня. М., 1965.

## **Особенности организационных патологий в педагогических коллективах образовательных учреждений**

**Кочетова Т.В.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
kochetovatv@gmail.com  
(Москва, Россия)*

В отечественных исследованиях организационных патологий первенство принадлежит А.И. Пригожину. Он первым среди отечественных специалистов предложил использовать взятый из медицины термин «патология» применительно к организационным дисфункциям. Понятие «патологии» сейчас используется в двух значениях – как отклонение от нормы и как дисфункция.

Под дисфункцией понимается сбой в выполнении какой-либо функции либо «устойчивое недостижение» целей организации. Дисфункцией может также считаться достижение целей, но с существенно большими затратами времени, сил и средств по сравнению с запланированным уровнем [1].

Организационные патологии зависят от многих факторов, их взаимосвязь с элементами структуры организации требует системного подхода в устранинии патологий. Необходимо отличать организационные патологии от болезней роста. Последние характерны для всех компаний и являются естественными побочными эффектами развития. Организации обычно сами успешно решают такие проблемы; но если болезнь роста не была преодолена в свое время, из нее может развиться организационная патология. Главным отличием организационной патологии от болезни роста является то, что организация не может сама решить проблему патологий. Необходимо сразу отметить, что каждой фазе жизненного цикла организации присущи свои патологии [2].

Стоит специально подчеркнуть, что исследование исследования организационных патологий в своем большинстве проводились на базе коммерческих и бизнес-структур, а государственные образовательные учреждения на предмет представленности организационных патологий практически отсутствуют. Именно поэтому мы обратились к изучению данной проблематики на примере образовательных учреждений и провели пилотажное исследование на базе одной из общеобразовательных школ г. Москвы.

Исследование проводилось в государственном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе. В исследовании на добровольной основе принимали участие учителя старших классов. Объем выборки 22 человека, из них 3 мужчин, и 19 женщин. Возраст испытуемых составил 35–65 лет.

В настоящих тезисах мы не можем привести подробные результаты проведенного эмпирического исследования, поэтому ограничимся некоторыми выводами.

Наиболее выраженными оказались следующие организационные патологии: несовместимость личности с функцией; организационный конфликт; преобладание личных отношений над служебными и демотивирующий стиль руководства.

Выраженными тенденциями к росту обладают следующие типы патологий: автократия подразделений; бюрократия; бессубъектность; расцеивание целей; клика; игнорирование организационного порядка; стагнация; подавление развития функционированием; инверсия.

*Литература*

1. Пригожин А. И. Методы развития организаций. М., 2003.
2. Пригожин А.И. Современная социология организаций. М, 1995.

### **Социально-психологическая ситуация как уникальная характеристика образовательного учреждения**

*Котляр М.Л.*

*Московский городской психолого-педагогический университет  
moteek@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Социально-психологические характеристики образовательных учреждений (далее ОУ) вызывают интерес исследователей в силу особого, междисциплинарного положения и высокой практической значимости. Современная школа является сложной целостной системой и существует в определенной социальной среде, с которой она активно взаимодействует. Вместе с тем школа имеет свою внутреннюю среду, в которую включены различные системы взаимодействия: между учащимися, между педагогами и учащимися, между педагогами и родителями и т.д.

Долгое время социально-психологические характеристики ОУ изучались как независимые переменные. В нашем исследовании мы приняли попытку изучить некоторые социально-психологические характеристики в совокупности, введя для этого понятие «социально-психологической ситуации в ОУ». В качестве основных факторов, характеризующих социально-психологическую ситуацию (далее СПС), нами были выбраны: стиль руководства, тип организационной культуры и социально-психологический климат. Хотя, следует отметить, что понятие «социально-психологическая ситуация» значительно шире и не ограничивается лишь теми социально-психологическими феноменами, которые изучались в рамках нашего исследования.

Для изучения СПС мы провели исследование, выбрав в качестве объекта государственные образовательные учреждения г. Москвы. В качестве респондентов выступили учащиеся и педагоги 4-х московских школ.



В результате проведенного исследования было выявлено, что внутри ОУ стиль руководства, организационная культура и социально-психологический климат взаимосвязаны друг с другом и формируют СПС, на фоне которой проходит образовательный процесс. Внутри ОУ как учащиеся, так и педагоги характеризуют СПС практически одинаково, что позволяет говорить о том, что учреждение среднего общего образования представляет собой достаточно целостную организацию. Результаты проведенного анализа указывают на то, что между собой ОУ качественно отличаются. В каждом формируется уникальное сочетание социально-психологических характеристик, формирующих характерную для конкретного ОУ ситуацию. Таким образом, можно сделать вывод, что СПС в среднем общеобразовательном учреждении является достаточно целостным образованием, формирующимся внутри конкретного учреждения непосредственными участниками учебного процесса.

Одни и те же социально-психологические явления формируют в ОУ уникальную СПС, являющуюся неотъемлемой частью образовательно среды. При этом каждое ОУ характеризуется уникальным сочетанием элементов СПС. Результаты проведенного исследования могут быть использоваться для формирования благоприятной социально-психологической среды, способствующей освоению учебной программы и гармоничному развитию личности участников учебного процесса. СПС, в которой как ученический коллектив, так и педагоги могут достигать высоких образовательных результатов в комфортной среде, может стать явным конкурентным преимуществом ОУ.

## **Социальный капитал как фактор карьерного развития**

***Марарица Л.В., Потявина В.В.***

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*larisamararitsa@mail.ru*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

Исследовательские работы, посвященные ресурсам профессиональной карьеры (в том числе личностным и социальным (Luthans, F., 2008, Coetzee, M., Schreuder, D., 2009), обычно включают в себя ресурсы, обеспечивающие социальную поддержку. Социальная поддержка это наличие в окружении тех, кому можно доверять, с кем можно поговорить о проблемах (Колодей К., 2007). Но понятие социального капитала позволяет поставить вопрос шире: какие ресурсы должны быть представлены в социальном окружении, профессиональной, социальной, организационной среде личности, чтобы человек мог становиться успешным и профессионально развиваться (Свенцицкий А.Л. и др., 2009)? С нашей точки зрения стоит выделить четыре типа ресурсов в соответствии с потреб-

ностями карьерного развития. Во-первых, это социо-эмоциональная поддержка, о которой часто упоминается в исследованиях карьеры (Молл Е.Г. 2003, Мидлтон Д., 2007). Главной ее функцией является помощь в преодолении кризисов карьерного развития и трудных профессиональных ситуаций, это тот надежный тыл, который необходим для продвижения вперед. Это люди, которые подпитывают веру в себя и свои возможности, поддерживают при постановке целей и выражают привязанность и интерес. Во-вторых, это наставники, источники знаний – люди, которые готовы делиться профессиональным опытом и знаниями, передавать его другим. Они помогают приобрести необходимую компетентность, передают свои находки и решения. Не во всех организациях принято передавать знания, часто сотрудники воспринимают багаж личных знаний как гарантию сохранения рабочего места. Есть знания («имплицитные знания»), которым можно научиться только у другого человека. В-третьих, это те, кто «охраняет» вход в элитарные профессиональные сообщества, может повысить в должности, предложить участие в новом проекте и т.д. Подобных людей называют «гейткиперами». В-четвертых, карьерное развитие невозможно без ориентира – профессионала, который выступает как модель и пример возможного и мотивирующего профессионального развития, как тот, кем хочется стать. Такие люди являются воплощением карьерных перспектив, подталкивают, помогают ставить новые профессиональные цели, влияют на уровень притязаний. Это соответствует понятию «значимого другого» – человека, наделенного качествами, которыми хочется обладать и через построение отношений с таким человеком оказывается возможным приблизиться к идеальному Я (Петровский А.В., Мучински П., 2004). Социальная среда должна давать возможность общения и построения отношений в соответствии с выделенными функциями, необходимыми для гармоничного профессионального развития личности. Предложенная классификация может быть основой для оценки качества профессионального социального окружения личности и формирования развивающей профессиональной среды.

### **Модель рассмотрения психолого-педагогических основ взаимодействия участников образовательного процесса**

*Обухов А.С.*

*Московский педагогический государственный университет*

*ao@redy.ru*

*(Москва, Россия)*

В рамках ФГОС ВПО появилось новое направление профессиональной подготовки – психолого-педагогическое образование. В перечень базовых дисциплин по данному направлению подготовки в бакалаври-

ате вошла дисциплина «Психолого-педагогические основы взаимодействия участников образовательного процесса». При разработке структуры учебника по данной дисциплине, который готовит кафедра психологии образования МПГУ для издательства «Юрайт», встал естественный вопрос – как последовательно изложить феномены, которые не линейны. Письменное знание, с момента его появления, обладает одним существенным минусом – оно должно выстроить повествование о сложных взаимосвязях объемных явлений в последовательную цепочку плоскостного повествования. Система взаимодействия в образовательном пространстве – сложная система взаимодействия множества субъектов образования в ситуации разновозрастной социальной общности.

Ключевое понятие в рамках данной дисциплины – взаимодействие. Мы его рассматриваем в обобщенном виде как процессы воздействия различных субъектов друг на друга, их взаимную обусловленность в жизнедеятельности. Взаимодействие может быть непосредственным, опосредованным, внешне предъявленным или выраженным во внутренних отношениях. Психолого-педагогические основы взаимодействия нами рассматриваются как взаимодействие различных субъектов образовательного процесса, определяемое решением педагогических задач и имеющее особую психологическую и социально-психологическую регуляцию.

Само образование мы можем рассматривать на трех уровнях: 1 – как социокультурная функция общества в системе межпоколенной преемственности; 2 – как социальная институциональность; 3 – как процесс личностного развития («становления человеческого в человеке»). Эти уровни взаимосвязаны и находятся в постоянной динамике развития и изменений. Если рассматривать образование на институциональном уровне, то мы исходим из модели понимания образовательного учреждения как со-бытийной общности (по В.И. Слободчикову), в которой реализуется сложная система полисубъектного взаимодействия (по И.В. Вачкову).

Содержание различных вопросов психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса может быть выстроено как минимум в двух логиках:

1 – по ступеням образования (дошкольное образование, начальная школа, средняя школа, старшая школа, среднее и высшее профессиональное образование) – каждое из которых имеет особенности психолого-педагогического взаимодействия, определяемые как возрастными особенностями учащихся, так и социальными особенностями образовательного пространства данной ступени;

2 – по субъектам взаимодействия, выстроенных по диадному принципу сторон взаимодействия (ученик – учитель, ученик – ученик, ученик – класс, ученик – родитель, ученик – администрация, учитель – класс, учитель – учитель, учитель – родитель, учитель – администрация, родитель – администрация, и т.д.).

ППри этом мы понимаем, что во многих ситуациях живой процесс взаимодействия идет по более сложной системе взаимодействий (например, триады «учитель – ученик – родители», или «учитель – ученик – учитель», или «учитель – ученик – класс»), в которой могут быть активно задействованы три и более сторон (как в персонафицированном виде, так и в групповом).

Если мы эти аспекты всей сложной системы взаимодействия будем рассматривать в контексте задач психологического сопровождения образования, то необходимо в каждой диаде или триаде рассматривать место и роль фигуры психолога (или психологической службы). Мы понимаем психологическое сопровождение образования (вслед за М.Р. Битяновой) как создание условий для успешного решения затруднений в различных ситуациях взаимодействия участников образовательного процесса при реализации общих задач образования, воспитания, развития учащихся.

При этом все равно не охватываются все вариации образовательного пространства, имеющие свои социальные особенности. И может быть предложена третья логика повествования – по типам образовательных учреждений (детские сады разных видов, общеобразовательная школа, центр образования, школа-интернат, лицей, гимназия, специализированные школы разных видов, учреждения дополнительного образования, колледжи, вузы разных видов и т.д.). Но возникает вопрос – по какому основанию мы будем выделять отдельные виды образовательных учреждений. Если по формальному признаку, то классификация на данный момент пересматривается, идут активные организационные изменения и т.д. Также хорошо известно, что ряд типов образовательных ситуаций имеют особую специфику социальной ситуации (например, закрытые образовательные учреждения – см. работы М.Ю. Кондратьева; или школа «Китеж» в терапевтическом сообществе патронатных семей – см. работы Д.В. Морозова; или школы интернатного типа для одаренных детей – такие как СУНЦ «Школа А.Н. Колмогорова» МГУ им. М.В. Ломоносова или школа «Интеллектуал»; или авторские школы, созданные как экспериментальные – такие как лицей №1303 Химический лицей, Лицей №1553 «Лицей на Донской», Культурологический лицей № 1310 и др.; или частные школы – такие как «Ковчег», «Ломоносовская школа», «Росинка» и др., которые не похожи друг на друга).

В разрабатываемом учебнике мы пытаемся рассмотреть особенности взаимодействия наиболее типичных диад взаимодействия в контексте определенных ступеней образования так, чтобы были понятны ключевые проблемы этих взаимодействий, определяющие во многом задачи психологического сопровождения образования. При этом мы рассматриваем общие закономерности этих взаимодействий, задавая понимание их вариативности и конкретной социальной и личностной обусловленности.

## Синдром Брэндрика или о предмете организационной психологии

Пацула А.В., Тышковский А.В.

Государственный университет управления  
pacula2002@bk.ru; tyshkovskiy@mail.ru  
(Москва, Россия)

По прогнозам британских медиков, выявивших у 62-летнего Джона Брэндрика рак поджелудочной железы, он должен был уйти в мир иной не позднее чем через полгода. Будучи фаталистом, больной решил, что оставшийся ему срок стоит отгулять по полной, и пустился во все тяжкие. Брэндрик сразу же перестал выплачивать проценты по кредитам, уволился с работы, продал собственный дом и автомобиль и стал в ускоренном темпе спускать образовавшуюся крупную наличность на еду в дорогих ресторанах и элитных «девушек по вызову». Однако в результате повторного исследования, проведенного несколькими месяцами позже, местные эскулапы были вынуждены констатировать, что никаких метастазов в организме «умирающего» не диагностируется. Узнав, что он практически здоров, возмущенный Брэндрик, успевший к тому времени промотать всё до последнего пенни и даже отдавший свой гардероб благотворительным организациям, оставив только костюм, рубашку и галстук на похороны, немедленно обратился в суд, потребовав от больницы полной денежной компенсации. Указанная информация о Брэндрике была опубликована в российском журнале «Эксперт» за 12–18 августа 2013 г. в № 32 (862) на 8 странице.

Случай с Брэндриком не является исключительным: наоборот, он является достаточно типичным отражением совокупности поведенческих симптомов, сочетание которых профилируется как социально-психологический *синдром*, нередко проявляющийся у людей в пограничных ситуациях между жизнью и смертью – независимо от страновой принадлежности, уровня развития экономики, социальной, политической и культурной сфер жизни общества.

«Синдром Брэндрика» заставляет нас по-новому взглянуть на проблему *предмета организационной психологии*. В постановочной форме актуальный и дискуссионный вопрос формулируется следующим образом: *входит ли экономическое поведение индивидов в качестве составного элемента в предметное поле организационной психологии?* И если мы отвечаем на первый вопрос утвердительно, то, как следствие, возникает другой не менее важный и спорный вопрос – *организационную психологию интересует рассмотрение экономического поведения людей внутри организаций в процессе трудовой деятельности или экономическое поведение индивидов анализируется шире, то есть и за пределами организаций, вне работы?*

С нашей точки зрения, и на первый, и на второй вопросы следует ответить утвердительно, поскольку *экономическое поведение субъектов<sup>1</sup> представляет собой подвижную и развивающуюся совокупность специфицируемых образов<sup>2</sup> социального действия / бездействия<sup>3</sup>, воспроизводимых, ориентированных и направленных на достижение определенных результатов в сфере хозяйственной жизни*. Важнейшими элементами структуры экономического поведения выступают: ощущения, восприятия, память, воображение, мышление, способности, навыки, умения, опыт и компетентность (*познавательная подсистема*); стимулы, мотивы<sup>4</sup>, стремления, желания, предпочтения, выбор, решения (*волевая подсистема*); чувства и эмоции (*эмоциональная подсистема*); цели, модели и ориентиры поведения (*целевая подсистема*); стратегии и тактики поведения (*программная подсистема*); институционально-нормативные коды, правила и ограничения (*институциональная подсистема*); внешние и внутренние условия достижения целей (*инвайронментальная подсистема*); средства и инструменты достижения целей (*информационно-инструментальная подсистема*); субъектные и субъектно-объектные взаимозависимости и отношения (*координационно-субординационная подсистема*); действие и бездействие (*процессная подсистема*); промежуточные и результирующие итоги (*результирующая подсистема*); корректировки, модификации и трансформации целей, моделей и ориентиров поведения (*регулятивная подсистема*).

Таким образом, структура экономического поведения субъектов имеет сложную интегративную природу, основой которой выступают *познавательные, волевые и эмоциональные психические процессы, социальные процессы взаимодействия, изменения и (само)регулирования*.

Научные исследования нейрофизиологов (см., например: Le Doux J. Emotion and the Limbic System Concept // Concepts in Neuroscience. 1992. № 2) подтверждают гипотезу о том, что (как в частности, и в случае с Брэндриком) *эмоции индивидов обладают временным превосходством над рациональностью и здравым смыслом*: ответственная за эмоции часть головного мозга (компонент древнейшей лимбической системы — мозжечковая миндалина) успевает раньше коры головного мозга

<sup>1</sup> Индивидов, групп, коллективов, организаций, классов, общностей, обществ, цивилизаций.

<sup>2</sup> Категория образ в рассматриваемом контексте трактуется как единство ментальных (внутренних) и предметных (внешних) поведенческих актов.

<sup>3</sup> В зависимости от субъекта, объекта, содержания, формы, пространства и времени поведенческой ситуации бездействие может быть приравнено по значимости к действию. Вместе с тем на онтологическом уровне действие первично по отношению к бездействию.

<sup>4</sup> В указанном случае под стимулами понимаются субъективные и объективные побуждения к действию / бездействию, а под мотивами — множественные причины поведения: потребности, интересы, ценности, идеалы, привычки и пр.

отреагировать на поступающие сигналы, причем аналогичный вывод применим к сигналам, регистрируемым другими органами чувств.

Из сказанного следует, что, во-первых, экономическое поведение имеет не только рациональные, но и нерациональные / иррациональные проявления, во-вторых, аффективные, неадекватные, спонтанные и непродуманные акты экономического поведения должны диагностироваться и анализироваться комплексно, с применением соответствующих социально-психологических методов и техник, в-третьих, социальные процессы, наряду с психологическими компонентами, обуславливают форму, содержание, особенности и направленность экономического действия и бездействия субъектов, в-четвертых, стимулы, мотивы и цели экономического поведения многовариантны, многоаспектны и чрезвычайно сложны для изучения, в-пятых, они трудно поддаются измерению и оценке.

Кроме того, экономическое поведение людей проявляется не только внутри организаций, но и вне их рамок. Иными словами, в реальной жизни существует органичное *переплетение трудового, потребительского и инвестиционного поведения человека*, возникают и действуют *нерабочие стимулы и мотивы*, как в процессе трудовой деятельности индивидов, так и за ее пределами.

Синдром Брэндрика помогает увидеть, что предмет организационной психологии не редуцируется до проблемы повышения производительности труда, сопричастности к миссии предприятия у менеджеров, специалистов, служащих и рабочих, разрешению конфликтов между ними. Предметное поле организационной психологии значительно шире, ибо экономическое поведение людей обусловлено не только материальными условиями, режимом, содержанием и формой профессиональной деятельности, но и главными целями экономического поведения человека, независимо от того, является ли он предпринимателем или наемным работником – *максимизацией полезности и максимизацией развития*.

### **Особенности запроса руководителей образовательных учреждений к специалистам в области организационной психологии**

*Погодина А.В., Харченко М.А.*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*allavan@yandex.ru, maxquail@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Опыт функционирования психологической службы в образовательных организациях в течение последних десятилетий показывает, что успешность профессиональной деятельности практического психолога в образовательной организации во многом определяется особенностями



ми его отношений с руководством организации и спецификой их взаимодействия. Как показывает практика и анализ периодических изданий, проблемы отношений психологов с директорами образовательных организаций, а также возможностей практических психологов удовлетворить запросы руководителей до сих пор остаются дискуссионными. Отсюда вытекает важная задача, связанная с реформированием системы высшего профессионального образования, которая обуславливает необходимость разработки новых образовательных стандартов подготовки организационных психологов в контексте высшего профессионального образования. В связи с этим особенно актуальным является изучение запроса потенциальных работодателей – руководителей образовательных организаций – к образовательным организациям, готовящим специалистов в области организационной психологии. Ведь подготовка специалистов, способных удовлетворить запросы руководителей образовательных учреждений на должном организационно-методическом уровне, во многом зависит от того, насколько адекватно психологами понимаются ожидания и предпочтения потребителей их услуг.

В настоящем исследовании был проведен сравнительный анализ представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога руководителей образовательных учреждений различных уровней управления. Участниками эмпирического исследования выступали руководители высшего и среднего уровня образовательных организаций. В качестве диагностического инструментария применялся опросник, включающий в себя 22 профессиональных компетенции организационного психолога, составленный авторами на основе компетентностной модели организационного психолога.

Согласно результатам исследования, наиболее приоритетными компетенциями психолога директора образовательных учреждений считают те из них, которые связаны с диагностической функцией (диагностика персонала, организационно-психологических параметров организации, управленческих параметров организационного стресса и профессионального выгорания). Наряду с диагностическими функциями, их представления включают также тренинговую и консультативную работу психолога, разработку и реализацию коррекционных программ.

В ходе сравнительного и корреляционного анализа представлений руководителей высшего и среднего уровня было выявлено сходство структуры этих представлений. Можно сказать, что представления руководителей сферы образования о профессиональных компетенциях организационного психолога носят достаточно дифференцированный характер, а выявленные в ходе проведенного опроса ожидания потенциальных работодателей можно рассматривать в качестве запроса к образовательным организациям, готовящим специалистов в области организационной психологии.



## Управление качеством образования в вузе по алгоритму «Сотвори себе кумира»

**Полежаева Л.В.**

*Независимый психолог-консультант*

*polezhayeva@hotmail.com*

*(Севастополь, Украина)*

Говоря об управлении образованием, необходимо заметить, что реальное управление указанным процессом в современных условиях возможно только при использовании достижений из различных областей психологии, в т.ч. социальной. В качестве одной из кардинальных проблем мы видим необходимость скорейшего возврата в практику древнейшего тезиса: «Ученик – это не сосуд, который необходимо заполнить, а факел, который нужно зажечь». В древнем мире данное правило легко соблюдалось, поскольку образование было уделом немногих избранных и их учителями были признанные специалисты своего дела. С постепенным превращением образования в массовую индустрию, требовалось все большее число педагогов. Требования к получению нужного количества не всегда способствовало достижению качества. Но если еще в конце 20 века преподаватель (в т. ч. и в вузе) мог быть просто примерным читателем и транслятором лучших представителей своей профессии, то переход к информационному обществу в 21 веке, лишил его этой возможности.

В постиндустриальном обществе ученика (студента) необходимо не наполнять, а, скорее, беречь от перенаполнения лишним, ненужным, а с другой стороны – открывать каналы для полезного и перспективного. Представить указанный процесс без включения механизма самоуправления образованием невозможно, ведь в русском языке глагол «учиться» означает учить себя.

Проведенный эксперимент показал, что студенты более заинтересованы в предмете, если преподаватель не воспринимается как робот, приносящий определенную порцию информации, а затем проверяющий степень ее усвоения, а является для них чем-то вроде кумира. Используя предложенную нами ранее терминологию [3, 4], мы будем называть кумиром, преподавателя, который, может вызвать у обучаемых появление новой психологической характеристики, профессионально-ролевой или личностной, т.е. в нашей интерпретации – этот человек должен обладать сингулярностью [1, 2]. Понимая невозможность обеспечения сферы образования таким числом лиц, обладающих сингулярностью, предлагаем применять алгоритм, названный нами «Сотвори себе кумира».

В качестве примера приведем один из вариантов реализации указанного алгоритма:

Подбирается человек на роль кумира – это состоявшийся авторитет в данной профессиональной области, который может не работать в вузе. Создается его культ.

Преподаватель, по сути, становится менеджером управляющим информационными и организационными индивидуальными потоками.

Контрольная процедура проводится в несколько этапов.

1 этап – традиционный экзамен или зачет, на котором можно получить только минимальную оценку, проводится анонимно, в варианте компьютерного тестирования по максимальной базе. Прошедшие допускаются к следующему этапу.

2 этап – защита некой творческой работы или доклад результатов изучения определенной темы перед комиссией – возможно получение оценки на балл выше.

3 этап – экзамен (зачет) кумиру – в интернет или личном варианте. Только на данном этапе возможно получение максимальной оценки.

#### *Литература*

1. *Полежаева Л.В.* Изменение индивидуального сценария социальной роли в условиях всеобщих социальных изменений.// Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием) «Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии». М., 2013. – С.199–201.
2. *Полежаева Л.В.* Личность как субъектно-ролевое единство.// Материалы VI Международной научно-практической конференции «Личность в межкультурном пространстве». М., 2010, Часть II. – С.197–204.
3. *Полежаева Л.В.* Особенности влияния социальной роли на развитие личности.// Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В.Петровского «Социальная психология малых групп». М., 2011. – С.296–299.
4. *Полежаева Л.В.* Современная динамика содержания социальной роли девианта и девиантного поведения на постсоветском пространстве.// Материалы VI Всероссийской научной конференции «Сорокинские чтения». М., 2010. – С.1237–1240.

### **Исследование мотивации педагогов, работающих в учреждении VIII вида**

*Токарская Л.В.*

*Уральский федеральный университет*

*liydmil@mail.ru*

*(Екатеринбург, Россия)*

В последние годы все больше внимания уделяется вопросам совершенствования управления деятельностью российских предприятий и организаций, в том числе, образовательных, что совершенно немыслимо вне активной мобилизации резервов человеческого фактора. Высокая мотивация персонала – это важнейшее условие успеха организации, и хотя нельзя утверждать, что рабочие результаты и рабочее поведение

работников определяется только лишь их мотивацией, все же значение мотивации очень велико.

Исследование уровня мотивации проводилось в государственном специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении Свердловской области Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 169, для этого применялась *модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД)*, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым. Всего тест был предложен 22 педагогам, из них 19 – женщин и 3 мужчин. Средний возраст от 26 до 61 года. При этом только 6 респондентов работают в системе специального образования менее 10 лет, а общий педагогический стаж составил менее 10 лет только у двух педагогов. Однако адекватные результаты по данной методике удалось получить только у 18 респондентов, в том числе, 3 мужчин и 15 женщин.

По результатам применения теста, 9 % педагогов продемонстрировали *средний и выше среднего уровень мотивации* достижения, 36,4 % – *средний*; *средний и ниже среднего* уровень мотивации показали 31,8 % педагогов, *низкий* – 4,5 %. Таким образом, никто из респондентов не показал высокий и очень высокий уровень мотивации достижения, что совпадает с нашими представлениями, по результатам наблюдения за деятельностью респондентов.

*Выше среднего уровень* мотивации, показанный 9 % педагогов, указывает на то, что учитель достаточно упорен, целеустремлен, хотя нельзя сказать, что он полностью подчиняет свои интересы стремлению достичь цели. Педагог способен ориентироваться на успех и добиваться его в своей деятельности, рассчитывает получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей, при этом всегда оценивает вероятность неудачи, которую рассматривает как нежелательное событие. Внешние негативные оценки и критика ему не безразличны, поэтому, если шансы на успех не очень велики, старается переключиться на что-либо другое. Средний уровень устойчивости к ситуации неопределённости. По шкале *самосознание, самооценка*, этот педагог в целом уверен в себе, и лишь крупные неудачи могут несколько поколебать эту уверенность, поэтому он старается тщательно взвешивать шансы, испытывая некоторую тревогу перед возможной неудачей. Такой педагог привык рассчитывать скорее на себя, чем на поддержку коллектива.

*Средний уровень мотивации достижения* продемонстрировали 36,4 % педагогов. Мотивы избегания неудачи и достижения у этих педагогов также борются между собой.

*Ниже среднего уровень мотивации достижения* показали 31,8 % педагогов, которые не часто проявляют упорство и целеустремленность, особенно если цель труднодостижима. В то же время, при достаточном уровне мотивации и возможности быстрого достижения результата они способны

быть ориентированными на успех. Часто нуждаются в поддержке коллектива. По шкале *самосознание, самооценка* педагоги недостаточно уверены в себе, поэтому неудачи могут усиливать эту неуверенность.

*Низкий уровень мотивации достижения* продемонстрировали 9 % педагогов, цель их деятельности, как правило, заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Возможно, им присущи такие положительные качества, как мягкость, доброта, чувствительность, способность сопереживать, сочувствовать. По шкале *самооценка* для педагогов характерны сомнения в себе, своих способностях и возможностях. Часто ориентированы на неудачу, проявляют беспокойство и страх, не веря в возможность добиться успеха, неудачи в деятельности может переносить на оценку себя как личности (что, скорее всего, связано с особенностями воспитания – неудачи и ошибки родителями или значимыми людьми осуждались, причём критике подвергалась личность).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть педагогов демонстрирует недостаточно высокий уровень мотивации достижений, что, очевидно, в большой степени обусловлено стремлением избежать неудач в деятельности.

Перспективой дальнейшей деятельности может стать изучение мотивации стремления к успеху, избегания неудач, а также определение уровня эмоционального выгорания, поскольку уровень мотивации сотрудников, возможно, зависит от уровня их эмоционального выгорания. Так, выгоревший человек вряд ли будет иметь высокий уровень мотивации к успеху. Кроме того, необходимо создание системы мотивации персонала.

### **К проблеме совершенствования компетентности руководителей в совместной управленческой деятельности**

**Флоровский С.Ю.**

*Кубанский государственный университет*

*florowsky@mail.ru*

*(Краснодар, Россия)*

Одной из доминирующих моделей профессиональной активности руководителей современных организаций является совместная управленческая деятельность (СоУД). В онтологическом плане эта деятельность представлена множеством межличностных интеракций, предполагающих осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности [1].

Овладение необходимыми для эффективного осуществления СоУД операциональными умениями и навыками, равно как и формирование поддерживающих их личностных механизмов саморегуляции, происходит в большинстве случаев стихийно, длительным путем проб и ошибок. Представляется целесообразным включение в программы подготовки, повышения квалификации, профессиональной переподготовки руководителей тематических разделов (целевых модулей), ориентированных на формирование и совершенствование их *компетентности как субъектов совместной управленческой деятельности*.

Построение действенной системы такого социально-психологического обучения невозможно без более или менее четкого представления о том как данный аспект менеджерской активности отражается в профессиональном сознании управленцев, какое место занимает он в структуре их «индивидуальных управленческих концепций» и «базовых представлений» [2].

В серии исследовательских проектов, реализованных нами в 2001–2012 гг., анализировалась взаимосвязь трёх смысловых координат восприятия руководителями СоУД как особого измерения менеджерского труда: личностной значимости, удовлетворенности и уровня субъективного контроля. Выборку составили руководители высшего, среднего и первичного звена, а также находящиеся в управленческом резерве специалисты различных организаций (всего 440 человек).

Восприятие СоУД в контексте целостной профессиональной активности руководителя: проблема адекватности. Степень личностной значимости сферы СоУД возрастает по мере статусно-должностного продвижения руководителей: от первичного уровня управления к среднему и далее – к высшему. Наиболее заинтересованными в развитии связанного со сферой СоУД аспекта своей профессиональной компетентности оказываются управленцы высшего и среднего звена.

В то же время отсутствие или ограниченность реального опыта управленческой деятельности (например, у состоящих в кадровом резерве специалистов или входящих в должность руководителей первичного звена) предрасполагает к систематической недооценке (вплоть до игнорирования) сферы СоУД как органичной составляющей менеджерского труда. Как следствие, при обучении этих категорий персонала необходимо предусматривать этап сенсibilизации слушателей по отношению к проблемам СоУД (групповые дискуссии, направленная рефлексия значимых ситуаций профессиональной деятельности и др.).

Эмоциональная окраска «образа СоУД»: хроническая неудовлетворенность управленческим взаимодействием. Оценки руководителями аспектов своей деятельности, связанных со сферой СоУД, оказываются явно «смещенными» к полюсу неудовлетворенности. Функционирующий в сознании руководителей «образ СоУД» имеет преимущественно негативную эмоциональную модальность.

Образовательный процесс должен планироваться с «поправкой» на данное обстоятельство и предусматривать технологические процедуры, направленные на преодоление психологического сопротивления управленцев обсуждению темы взаимодействия в системе отношений «руководитель-руководитель» как личностно травматичной для них.

Субъективный контроль руководителей над сферой СоУД: ограниченность влияния. Одним из важнейших источников неудовлетворенности совместной деятельностью с другими управленцами является общий для всех категорий руководителей модус восприятия СоУД, выражающийся в категоризации этой сферы профессиональной активности как *значимой* с точки зрения её влияния на общую эффективность управленческого труда, но *ограниченно доступной для целенаправленного влияния и произвольного регулирования* со стороны партнеров по управленческим интеракциям.

Последствия подобного дисбаланса между значимостью и «субъективной подконтрольностью» (впрочем, как и любого рассогласования между мотивационными тенденциями и операциональными возможностями их реализации) оказываются двоякими: и позитивными, и негативными. В первом случае обозначенный выше мотивационно-операциональный диссонанс выступает фактором, инициирующим личностный рост руководителя, гармонизацию и обогащение его мотивационной сферы, совершенствование способностей, во втором, – провоцирующим личностный регресс, деструкцию механизмов саморегуляции профессиональной деятельности и общения.

Таким образом, в процессе социально-психологического обучения руководителей как субъектов СоУД оказывается необходимым создание условий для минимизации последних и максимизации первых из обозначенных выше тенденций личностного отклика управленцев на описанное выше рассогласование.

Представленные в докладе данные о восприятии, интерпретации и понимании руководителями реалий их совместной с другими менеджерами деятельности по управлению организацией дают возможность уточнить и конкретизировать содержательные ориентиры разработки и реализации образовательных и консультационно-развивающих программ поддержки и развития руководителей в качестве компетентных субъектов совместной управленческой деятельности.

#### *Литература*

1. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. Краснодар, 2000.
2. Managerial and Organizational Cognition / C. Eden, J.C. Spender (Eds.) N.Y.: Free Press, 1998.

## **IX. Семья и школа: взаимопонимание и взаимодействие**

---

### **Образовательная среда как фактор психологической безопасности младшего школьника**

**Беляева Т.Б.**

*Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого  
tatjana\_belyaeva@mail.ru*

**Беляева П.И.**

*МАДОУ Детский сад №42  
(Великий Новгород, Россия)*

Эффективное взаимодействие семьи и школы является важным фактором всестороннего развития ребенка. Не менее важным условием полноценного развития личности в образовательной среде является обеспечение его психологической безопасности, так как ребенок, который испытывает страх перед школой, учителем, одноклассниками, не способен продуктивно учиться и нормально развиваться. Особенно актуально это для начальной школы.

Задача нашего исследования заключалась в изучении психологической безопасности младших школьников в разных типах образовательной среды.

Нами была составлена анкета, с помощью которой родители оценивали 24 параметра образовательной среды классов, в которых учились их дети. Индивидуальные оценки родителей усреднялись по каждому классу, подсчитывались показатели трех компонентов среды: пространственно-предметного, психодидактического и социально-психологического. Всего получены оценки 11 третьих классов различных общеобразовательных школ Великого Новгорода, выбранных случайным образом. Для выявления типов образовательной среды данные были подвергнуты иерархическому кластерному анализу, в результате которого выделились три типа образовательной среды: 1 тип – среда высокой физической и психологической комфортности и высокой учебно-познавательной стимуляции, 2 тип – среда средней физической и психологической комфортности и низкой учебно-познавательной стимуляции, 3 тип – среда сниженной физической и психологической комфортности при среднем уровне учебно-познавательной стимуляции.

С помощью разработанного нами психодиагностического комплекса было измерено состояние психологической безопасности младших школьников в каждом типе среды. Для выяснения значимых различий применен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Выявлено, что наиболее высокое значение состояния психологической безопасности наблюдается в первом типе среды, для которой харак-



терно следующее: изолированность начальной школы от старшей за счет четкого внутришкольного пространственного отделения младших классов от старших или же размещения начальной школы в отдельном здании. Среда отличается хорошим состоянием помещений и технической оснащенностью. Ученики класса имеют выраженный интерес к учению и проявляют высокую активность в учебе. Классы отличаются более благоприятным интеллектуальным климатом, который проявляется в относительно высоком уровне успеваемости. Для этого типа среды характерна высокая активность родителей в делах школы и класса, а также низкий уровень проявления агрессии со стороны старших школьников. Психологически стимулирующий характер среды проявляется в достаточно высоком уровне учебной мотивации учеников, в поддержке педагогами учащихся в трудных ситуациях, в низких показателях предвзятости педагога к учащимся, а также в доверительных отношениях учащихся с педагогами и в высоком уровне сотрудничества семьи и школы.

### **Правовое воспитание как основа формирования правосознания несовершеннолетних граждан**

*Ермаков А.О.*

*Российская правовая академия Министерства юстиции РФ  
anton.ermakov-rpa@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Необходимым условием психологического благополучия общества является уважительное отношение граждан к государству и его правовой системе. В этой связи особое значение приобретает развитие института правового воспитания.

Данная проблема неоднократно рассматривалась в работах юристов, педагогов и психологов: А. Д. Бойкова, К. Е. Игошева, В. Н. Кудрявцева, О. Д. Ситковской, А. Р. Ратинова, О. А. Долгополова и др. Однако до сих пор не разработана комплексная государственная программа, предусматривающая правовое воспитание граждан, хотя вопрос об этом ставился многими исследователями [1, с.10].

Правосознание – это система знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, отражающая правовую действительность в сознании человека [6, с.41]. Правосознание человека формируется по мере взросления в течение всей жизни. Вначале складывается отношение к социальным ценностям, затем, на основе полученных правовых знаний и реалий окружающей действительности, – к нормам права, охраняющим эти ценности. В результате формируется представление о собственном должном правовом поведении в обществе.



Согласно теории Л. С. Выготского, развиваясь, ребёнок проходит несколько этапов: от младенчества до пубертатного периода [2]. Каждый из них представляет собой определённый психологический возраст и характеризуется складывающейся к началу каждого возрастного периода социальной ситуацией развития [3]. В рамках каждой социальной ситуации развития присутствует и отношение ребёнка к правовой действительности, т. е. определённый уровень правосознания.

Представляется, что наибольшие сложности в его формировании возникают в период пубертата, т.е. подростковом возрасте (13–17 лет). В этот непростой период происходят изменения в сфере самосознания, понимания личностью себя в качестве целостности, определении своей идентичности.

Кроме того, в жизни ребёнка происходят важные социально-правовые события: получение паспорта, достижение возраста уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права и т.д.

Меняется основной институт социализации: преобладающее влияние семьи заменяется влиянием группы сверстников, которая становится источником референтных норм и получения определённого социального статуса. Подобные нормы могут повлечь опасность возникновения у подростков делинквентного поведения.

В этот сложный период особое значение приобретает семья, от которой подросток, несмотря на изменение основного института социализации, всё же сохраняет определённую степень зависимости (материальная зависимость, инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением и др.). Именно этот социальный институт может оказать положительное влияние на формирование правового поведения как части правосознания подростка.

Семья – бесспорная общечеловеческая ценность, важнейший социальный институт, в рамках которого формируются фундаментальные ценностные ориентации, от родителей к детям передаются национальные традиции и социальные (в т. ч. и правовые) нормы.

Важнейшим средством их передачи является правовое воспитание как разновидность воспитательной деятельности. Правовое воспитание в семье представляет собой со стороны родителей – передачу, а со стороны детей – накопление и усвоение знаний принципов и норм права, а также формирование соответствующего отношения к праву и практике его реализации. При этом передача этой информации осуществляется не посредством строго установленных организационных форм, как, например, занятия или уроки, а через жизнедеятельность семьи путём индивидуального воздействия на ребёнка.

Таким образом, одной из важнейших воспитательных задач семьи является формирование у подростков основ правосознания, выработка чувства глубокого уважения к праву.

Однако достижение таких результатов невозможно без знания и понимания права самими родителями. Поэтому необходима совместная,

скоординированная работа педагогов, психологов и юристов, прежде всего, с семьей подростка. Это возможно посредством системы форм и методов, включающей в себя:

1. Родительские собрания с участием практикующих специалистов в области права.
2. Проведение лекториев правовых знаний.
3. Тематические вечера по правовым вопросам.
4. Общественные консультации.
5. Деятельность средств массовой информации.
6. Разработку и издание методических пособий и рекомендаций для родителей правовой направленности (например, Правовой всеобщ для родителей подростков).

Особое значение в процессе правового воспитания приобретает формирование устойчивых правовых установок, т. е усвоение фундаментальных принципов права, которые постепенно должны превратиться в личное убеждение, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон [4, с.18], которую родители и должны передать своим детям. В качестве базовой правовой установки, по нашему мнению, необходимо использовать норму-принцип, предусмотренную ч. 3 ст. 17 Конституции РФ: Осуществление прав и свобод человека, и гражданина не должно нарушать прав и свобод других лиц [5]. Усвоение данного принципа будет способствовать более четкому определению человеком правового статуса (как своего, так и третьих лиц) и позволит снизить количество правонарушений против личности.

Таким образом, основой формирования правосознания и правовой культуры личности является правовое воспитание в семье, оказывающее сильнейшее воздействие как на сознание, так и на поведение несовершеннолетнего, предопределяющее его устойчивую ориентацию на законопослушное поведение. Однако для организации поступательной, скоординированной работы юристов, психологов и педагогов в направлении развития у родителей потребности в такого рода сотрудничестве, в настоящее время существует необходимость в формировании межведомственной системы правового воспитания, и в этом видится вектор развития взаимодействия органов образования и правопорядка.

#### *Литература*

1. Долгополов О.А. Правовое воспитание в современной России: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2004.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2001.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6. М., 1984.
4. Кваша А.А. Правовые установки граждан: Автореф. дисс... канд. юрид. наук. Волгоград, 2002.
5. СЗ РФ, 26.01.2009, N 4, ст. 445.
6. Юридическая психология: учебник / под науч. ред. докт. псих. наук О.Д. Ситковской. М., 2011.

## Проблемы образования молодого поколения цыган в Молдове

**Каунова Н.Г.**

*Центр этнологии Института культурного наследия Академии наук  
Молдовы [psaunova@mail.ru](mailto:psaunova@mail.ru)  
(Кишинев, Молдова)*

Современное общество Молдовы является полиэтническим и поликультурным. Здесь издавна жили цыгане, рядом с молдаванами, русскими, гагаузами, болгарами, украинцами, евреями и др.

Цыгане являются этнической группой, имеющей свою особую специфику. Так, цыгане никогда не имели собственной территории и государственности, не составляли большинства населения в той или иной стране, характер их расселения чаще всего был дисперсным, при сохранении архаических культурных механизмов. В цыганской культуре наблюдается четкое противопоставление на «своих» и «чужих», цыган и «не цыган». Сохранение этничности достигается благодаря существованию многих традиционных институтов, и в первую очередь общины. Отмечается наличие особой социальной организации этнической группы, основанной, на принципе родства, а также закрытости, жесткой иерархичности структуры, законов и норм.

Несмотря на усилия привлечения внимания к проблеме цыган многих международных и общественных организаций, правительств государств, включенность цыган в социальную, культурную, политическую жизнь общества весьма затруднена. Наши исследования показывают, что существует низкий уровень компетентности относительно ромов. Образ цыган (гетеростереотип) слабо отрицателен и противоречив, наблюдается социальная дистанцированность от цыган, тревожность и мифологичность данной группы. Помимо этого группа цыган воспринимается другими как низкостатусная.

Одним из каналов включения меньшинств в социальное пространство, как субъектов, является система образования.

Данная проблема довольно остро стоит среди цыган. Так каждый пятый цыган в Молдове не умеет писать и читать. Не посещают школу 43 % детей школьного возраста (от 7 до 15 лет). Уровень образования молодого поколения цыган соответствует уровню образования родителей или других членов семьи. Так взрослые, которые закончили 4-8 классов, 95 % их детей получили начальное образование, и 80 % окончили гимназический цикл (9 классов). Категория цыган, имеющих высшее образование, составляет только около 4 % (в сравнении с не-цыганами 38 %). Сегодня в Молдове 45 молодых цыган получающих высшее образование, получают специальную стипендию от Фонда образования для цыган (The Roma Education Found, Budapest). Здесь хотелось бы сделать

акцент на идеях Бурдые о культурном капитале и его передаче. Школьная проблема связана с тем, доказывает Бурдые, что открыть доступ в существующие средние школы детям из семей со скудным культурным капиталом или вообще без него – еще не значит дать им образование. Для овладения школьной программой требуется определенное домашнее воспитание и соответствующий габитус. Так что равный доступ на деле оказывается неравным. Данное положение, как нам представляется, является одним из факторов препятствующих образованию молодого поколения цыган. Среди других факторов можно выделить такие, как трудовая миграция семей, слабая мотивация родителей на образование детей, традиционная поддержка ранних браков, практически невозможность продвижения по социальному лифту и другие.

В настоящее время мы начали исследование социальной и этнической идентичности молодежи цыган, получающих высшее образование или уже имеющих его. Не смотря на то, что небольшая часть молодых цыган стремится получить образование, наши пилотажные исследования говорят о том, что это не всегда признается как достижение. Так, например, для девушек-цыганок с высшим образованием довольно затруднительно найти партнера для семейной жизни. И такой положительный пример высшего образования иногда может обернуться отходом от традиционных обычаев и законов цыган. Поэтому интеграция цыган в современное общество напрямую связана с правильным пониманием этнопсихологического портрета данного этноса и с поиском баланса между сохранением самобытности культуры цыган и процессами глобализации и модернизации. *Цыгане издавна включены в этнокультурный ландшафт Молдовы, и исследование их этнокультурного образа, даёт возможность лучше осознать наш региональный габитус.*

### **Оценка кандидатами в приемные родители своих возможностей воспитывать ребенка, пережившего опыт депривации и психологической травмы**

**Коровина А.А.**

*Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей  
setyavrn@mail.ru  
(Воронежская обл., Россия)*

Проблема депривации детей, находящихся в специализированном доме ребенка, впоследствии – проблема дезадаптивного поведения, является весьма актуальной, и эта актуальность имеет четко выраженную тенденцию к росту.

В процессе работы с кандидатами в приемные родители особое внимание обращается на то, что ребёнок, переживший депривацию, насто-

роженно относится к любым контактам со взрослыми. Он старается избегать таких контактов, по-своему трактует любые, на ваш взгляд, безобидные действия, жесты или слова. Взрослые должны тщательно обдумывать, как они будут устанавливать контакт и позитивные взаимоотношения с такими детьми. Для нормального роста и развития детям необходима крепкая и здоровая привязанность к родителям. Детям, у которых есть проблемы со здоровьем, задержки в развитии, психологические травмы и т.п., привязаться к новым родителям бывает трудно. Это означает, что взрослому придется уделять ребёнку много своего времени, проявлять терпение, постепенно завоевывать его доверие. Кандидатам, необходимо настроиться на то, что долгое время им потребуется работать в «режиме отдачи», ничего не ожидая и не получая взамен. А также должно сформироваться осознание того, что даже когда в целом кризис и последствия депривации будут преодолены, в случае возникновения стресса (тяжелая болезнь, сильный испуг, эмоциональное потрясение, потеря) возможно возвращение прежнего поведения ребёнка и страхов.

Когда устанавливается контакт и доверительные взаимоотношения между приемным родителем и ребенком, пережившим опыт депривации, со временем отмечается положительная динамика, дети начинают доверять взрослым, рассказывать им о пережитом, проговаривать свои страхи, но это происходит не со всеми детьми, не все дети готовы говорить о прошлом.

Следующие сложности, о которых мы говорим с кандидатами, – это нарушение формирования привязанности главной причиной которого является депривация в раннем возрасте.

Для многих детей, взятых из детских учреждений, сложно установить доверительные отношения со взрослыми в приемной семье. И очень важно помочь ребенку в установлении таких отношений (в основном речь пойдет о детях, взятых в семью после 4–5 лет, однако ряд рекомендаций применим и к более младшим детям).

Основные моменты поведения, которые помогают формированию положительных взаимоотношений между взрослым и ребенком:

- всегда говорить с ребенком спокойно, с нежными интонациями;
- всегда смотреть ребенку в глаза, а если он отворачивается, попробовать придержать так, чтобы взгляд был направлен на вас;
- всегда удовлетворять нужды ребенка, а если это невозможно, спокойно объяснить, почему;
- всегда подходить к ребенку, когда он плачет, выяснять причину.

Привязанность развивается при помощи прикосновений, взгляда глаза в глаза, совместных движений, разговора, взаимодействия, совместных игр и еды.

Ребенку необходимо время, чтобы понять, чего можно ожидать от взрослых и выработать способы позитивного взаимодействия с ними.

Попадая в семью, ребенок испытывает потребность в информации:

- кто эти люди, с которыми я теперь буду жить;
- что я могу ожидать от них;
- смогу ли я встретиться с теми, с кем я жил раньше;
- кто будет принимать решения о моем будущем.

Ребенок может нуждаться в получении разрешения на выражение чувств. Очень часто дети, не имея опыта позитивного отношения с взрослыми, не умеют выражать свои чувства. Например, их опыт говорит им, что когда злишься – нужно ударить. Этот способ выражения злости не приветствуется в большинстве семей, и детям запрещают вести себя так, однако, при этом не всегда предлагают другие способы выражения чувств.

На занятиях с кандидатами в приемные родители используются следующие упражнения:

- ролевые игры;
- обсуждение педагогических ситуаций;
- игры драматизации.

Все эти упражнения позволяют понять мысли и чувства другого человека в частности ребенка, который пережил опыт депривации и психологической травмы, апробировать новые способы поведения. В ролевых играх кандидат в приемные родители может почувствовать себя в роли выбранного персонажа и сыграть эту роль в соответствии с сюжетом и собственные представления о нем, так сказать прочувствовать все на себе. Все это позволяет проиграть ситуацию заранее, приобрести эмоциональный опыт.

Вся работа построена на том, чтобы донести кандидатам то, что ранняя депривация вызывает нарушения на уровне основной активности психических процессов, ребенку следует обеспечить поступление достаточного количества стимулов из окружающей среды. На более высоком уровне необходимо включить ребенка в общество и предоставить ему возможность овладеть в нем направленными ролями. В семье и при помощи семьи ребенок избавляется от последствий депривации и создает новые благоприятные отношения к себе и своему окружению.

### **Социализация опекаемых детей средством клубной деятельности**

*Коровина М.А.*

*МБОУ ЦПМСС № 5 «Сознание»*

*marina\_kor75@mail.ru*

*(Красноярск, Россия)*

В настоящее время в России развивается институт замещающей семьи, т.е. семьи, принявшей ребенка-сироту на воспитание. Цель заме-

щающей семьи – обеспечить успешную социализацию ребенка, сформировать у него вторичную привязанность к приемным родителям. Воспитание в замещающей семье имеет четыре формы: опека, приемная семья, патронатная семья и семейная воспитательная группа. Однако самой распространенной формой устройства ребенка на воспитание в семью остается опека и попечительство.

В любой семье всегда достаточно проблем, а в опекунских, где воспитывают внуков, племянников или приемных детей, число проблем увеличивается. Проблемы в жизни опекунских семей условно можно разделить на три группы: первая связана с адаптацией детей в приемной семье, вторая – с материальным обеспечением, третья – с возрастом опекунов.

Первая группа проблем. Вхождение ребенка в семью, его адаптация зависят от условий, в которых он жил до этого, от его характера. Общение сложнее происходит у опекунов, которые взяли детей из детского дома. Некоторые, особенно детдомовские, настороженно относятся к своим будущим опекунам. Многим опекунам приходится учиться выстраивать свои семейные отношения, в корне отличные от их прежних.

Вторая группа проблем связана с материальным обеспечением опекунских семей. Опекуны, взявшие нездорового ребенка, гораздо больше не удовлетворены материальной помощью государства по сравнению с теми, у которых дети не имеют серьезных заболеваний.

Третья группа проблем – возраст опекунов. Среди них примерно 80 % бабушек и дедушек. Для полноценного воспитания опекаемого ребенка им часто не хватает здоровья и времени. В старшем возрасте люди быстрее устают, нужно больше времени на отдых по сравнению с молодыми; некоторые имеют хронические заболевания и должны лечиться; другие из-за нехватки денег вынуждены и работать, и воспитывать внуков.

С целью успешной социальной интеграции опекунской семьи в общество, совместного преодоления трудностей воспитания и взросления детей в МБОУ ЦПМСС № 5 «Сознание» (г. Красноярск) был создан детско-родительский клуб Наш мир. Начиная работу в данном направлении, мы предположили, что если оспособить опекаемых детей социально-психологическим ресурсом, то это позволит им успешно социализироваться в обществе. Поэтому основной темой клубной деятельности выбрали социализацию опекаемых детей посредством развития у них коммуникативной компетентности, эмоциональной регуляции, формирования самоопределения и оптимизация детско-родительских отношений. Направления работы клуба: детско-родительские тренинги, творческая мастерская, занятия по правовой культуре, беседы о личном и сам себе психолог, родительская гостиная. С детьми и родителями работают опытные педагоги-психологи, социальный педагог, врач-невролог, программист, педагог дополнительного образования и другие специалисты. Периодичность встреч один-два раза в месяц.



В результате наших встреч родители (опекуны) значительно лучше понимают особенности взросления своего ребенка, конструктивно выстраивают детско-родительские отношения, в полной мере ощущая радость совместного движения по жизни.

#### *Литература*

1. Козлова Т.З. Проблемы создания и жизнедеятельности опекунской семьи. / Социологические исследования, № 3, Март 2009, С. 136-139.
2. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Учеб.-метод. пособ. / Под ред. Г.И. Климантовой. М., 2008.
3. Интернет-ресурс: <http://www.cogita.ru/sreda/regiony/chudovskie-zametki-tatyany-kupriyanovoi/pozhilye-opekuny-svoih-vnukov>
4. Интернет-ресурс: <http://www.usynovite.ru/adoption/guardianship/comments/>
5. Интернет-ресурс: <http://cpms-smol.ru/spec-mp/83-ssps>

### **Трансформация образа партнера у молодежи**

*Кошелева Ю.П.*

*Московский государственный лингвистический университет*

*kosheleva@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

В работах специалистов по психологии семейных отношений, подчеркивается, что семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя и обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью [1], [4], [6], [9]. Серьезные изменения касаются системы власти и подчинения, упрощается структура семьи, снижается значимость традиционных функций семьи – рождения и воспитания детей. Место семьи как социального института начинают заменять другие институты. Например, сейчас считается нормой в среде молодых людей сначала решать свои профессиональные проблемы, причем такая тенденция характерна как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. В связи с этим явлением появляется в науке и укрепляется в ней новый термин двухкарьерной семьи. И теперь задачей психологов становится изучение особенностей функционирования таких семей, выявления их общих закономерностей.

Результаты эмпирических исследований показывают, что современная семья отличается нестабильностью и конфликтностью брачных отношений. Помимо того, что увеличивается число разводов, изменяется и отношение к нему – в общественном сознании он становится привычным явлением. Непрочность современных браков в значительной степени определяется тем, что у молодежи не воспитывается истинное ува-



жение к институту семьи [3], [5], [7], [8]. Кроме того, общей проблемой молодых людей становится их неосведомленность в вопросах брака, а общая ошибка проявляется в том, что они, создавая семью, полагаются лишь на силу чувств. Раньше считалось, что молодой человек по достижению определенного возраста уже готов к созданию семьи. Однако многочисленные социологические, педагогические и психологические исследования доказали, что социальное созревание происходит гораздо позже. В связи с этим подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая часть общей системы воспитания подрастающего поколения, которая обеспечивает надежный фундамент семейной жизни человека, его жизни в обществе.

Для решения данной задачи необходимо создать оптимальные психолого-педагогические условия – выделить значимые факторы, влияющие на готовность молодежи к семейной жизни. Такие факторы включают ценностные ориентации и установки молодежи к семейной жизни, представления об идеальном и реальном партнере, предпочитаемые качества партнера, мотивацию вступления в брак и способность к обучению в отношениях с партнером и др. Определяется ряд особенностей, которые характеризуют установки и ожидания молодежи по поводу самого брака и партнера [1], [2]. Среди них, например, выделяется потребительская нереалистичность в оценке партнера, выражающаяся в том, что «средний» желаемый супруг или супруга по своим положительным качествам значительно превосходит «среднего» реального сверстника – девушку или юношу из их непосредственного окружения. Для молодежи характерно расхождение качеств желаемого спутника жизни и предполагаемого партнера по повседневному общению. Качества личности, считающиеся значимыми для идеального супруга, в реальном общении юношей и девушек не имеют решающего значения. Наблюдается также и другая опасная тенденция – чрезмерность требований к партнеру и супругу, которая более выражена у девушек по сравнению с юношами. Кроме того, для современной молодежи свойствен также приоритет личных качеств партнера, а не социальных характеристик при выборе супруга. Т.В. Андреева установила, что значительная часть девушек выдвигает полный набор всех теоретически возможных качеств человека – от красоты, ума, сильной воли и прекрасных свойств характера до финансовой обеспеченности. При этом многие требования выражены весьма категорично, их основной смысл сводится к тому, «чтобы ставил мои интересы в центр своей жизни». Неудовлетворение хотя бы части этих ожиданий в браке приводит к разрыву отношений, несмотря на наличие детей [1]. Что влияет на брачные отношения прежде всего?

Формирование образа будущего супруга или супруги осуществляется на основе ценностных ориентаций. А те, в свою очередь, могут не совпадать у будущих супругов. Вот почему так важно, чтобы ценности се-

мейной пары были согласованы, а образы партнеров были связаны с реальной жизнью молодого человека, соответствовали его или ее реальному опыту общения с лицами противоположного пола. Чтобы проверить, как трансформировался образ партнера у молодых людей было проведено эмпирическое исследование Я.М. Сахаповой, выполненное под нашим руководством. Были выявлены предпочитаемые у молодежи качества в зависимости от пола. Среди них для юношей при выборе девушки являются значимыми внешние данные, сексуальность, ум, чувство юмора, нравственные качества. А для девушек важны наличие таких качеств в мужчине, как ум, чувство юмора и внешние данные. С этими качествами молодежь сталкивается постоянно при ежедневном общении с партнерами противоположного пола. Они уже вошли в привычный набор тех качеств, которыми должен обладать претендент на статус молодого человека или девушки. Предпочитаемые качества партнера являются специфическими для данного возраста. Они соответствуют реальному опыту молодежи. Эти качества совпадают как в реальном и идеальном образах, так и у юношей и девушек. Представления молодых людей отличаются по степени соответствия образов друга и мужа по предпочитаемым качествам в зависимости от пола. У девушек расхождения в образах несколько выше, чем у юношей. Наблюдается рассогласование между качествами предпочитаемого партнера по общению и характеристиками будущего супруга. Девушки главными качествами своего избранника считают (в порядке значимости): чувство юмора, внешние данные, ум. В образе идеально супруга преобладают ум, трудолюбие и общее развитие (духовное, кругозор, профессионализм).

К качествам, которые различаются в идеальном и реальном образах, относятся финансовая обеспеченность, коммуникативные данные, нравственные качества, чувство юмора, терпеливое отношение и трудолюбие. Из этого перечня к предпочитаемым качествам относится только чувство юмора. Различия касаются, в основном, прогнозируемых желаемых личностных свойств, которыми необязательно обладают сами носители этих представлений. При анализе гендерных различий было обнаружено, что представления девушек в реальной жизни находятся в некотором диссонансе с опытом реального взаимодействия с молодыми людьми. Различия между идеальными и реальными представлениями (мечтой и реальностью) наглядно демонстрируют важнейших источник отсутствия у девушек готовности прогнозирования брака. Что касается молодых людей, то у них представления об идеальном образе и реальным партнером находятся в соответствии. Юноши видят в своем социальном окружении некий идеал, обладающий такими качествами, как: внешние данные, ум, сексуальность.

В целом, можно заключить, что происходит рассогласование брачных гендерных ожиданий у женщин. Причем женщины, стремясь к про-

явлениям ума, трудолюбия, духовности, широкого кругозора и профессионализма, в реальности встречаются, в основном, с молодыми людьми, обладающими хорошим чувством юмора, внешними данными и сексуальностью. В свою очередь, у юношей образ идеальной будущей супруги соответствует избраннице в реальной жизни.

#### *Литература*

1. Андреева Т.В. Психология семьи: Учебное пособие. СПб., 2010.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. Учебное пособие. – М., 2006.
3. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др. / Под ред. Е.Г. Силяевой. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / – М., 2002.
4. Вишневский А.Г. Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. №9, 2008.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2004.
6. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. М., 1991.
7. Коваленко О.Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни и родительству // Социально-педагогическая работа. 2009. №7. С.10-14.
8. Сёмина М.В. Подготовка молодежи к браку и семье: направления развития // Вектор науки ТГУ. №3(6). 2011. С.287-291.
9. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М., 2006.

### **Социализация личности приемных детей**

***Кудрина Ж.А.***

*Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей  
zannakud221@rambler.ru  
(Воронежская обл., Россия)*

В связи с возросшим в настоящее время количеством детей-сирот проблема их воспитания и социализации стоит остро и требует практических решений, разрабатывающихся в разных отраслях науки и общественной мысли [4, с. 123]. Как показывают многие исследования, институциональное воспитание в государственных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по сути, является неблагоприятным условием социализации детей-сирот, зачастую становясь причиной ее неуспешности [4, с. 164]. Формирование в таких условиях особого типа личности у данной категории детей (негативная Я-концепция, пассивная жизненная позиция, неспособность строить конструктивные, эмоционально адекватные отношения), препятствуют их удачной адаптации в обществе [5, с. 5].

Став альтернативой институциональному воспитанию, приемная семья призвана стать для ребенка безопасной социальной средой, способствующей формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, становлению волевой сферы в направлении повышения уровня ответственности и жизненной активности [1 с. 94; 5, с. 5]. Однако практика показывает, что при всех преимуществах семейного воспитания, этот процесс не обходится без проблем как для приемных родителей, так и для педагогов, и требует на сегодняшний день дальнейшего изучения. И если личность воспитанников интерната уже достаточно описана в трудах отечественных исследователей [5; 5], то как осуществляется процесс социализации и личностного развития приемного ребенка, еще не совсем изучено. При этом не всегда учитывается (иногда за отсутствием информации), что динамика личностного и психического развития приемных детей зависит от многих факторов, и в первую очередь от тяжести последствий депривационных нарушений, обуславливающих индивидуальные особенности приемных детей [3, с. 147]. Возникшая проблема диктует интерес к психологическим особенностям приемных детей с целью оптимизации процесса адаптации и социализации их в обществе. При осуществлении психолого-педагогического сопровождения приемных семей, детей из приемных семей, педагоги-психологи и специалисты Центра психолого-педагогической поддержки и развития детей г. Воронежа зачастую опираются на изучение и исследование их эмоциональной сферы.

Являясь важным регулятивным механизмом психики человека, эмоциональная сфера будет играть ведущую роль в период адаптации ребенка к новой семье, формировании новых отношений, дальнейшей социализации его в обществе, а также являться основным показателем психической адаптированности [2, с. 154; 6, с. 61]. Как показывает анализ практического опыта и данные диагностического обследования, эмоциональная сфера детей из приемных семей менее дифференцирована по сравнению с таковой у родных, характеризуется выраженностью эмоций положительного спектра, отрицанием эмоций негативного полюса, а также болезненных (горе). Это позволяет предполагать, что данные эмоции возможно отрицаются, либо подавляются детьми, т. к. формируется желание соответствовать социально одобряемым образам, а эмоциональная сфера в целом нуждается в развитии и психологической коррекции. Проявления ситуативных негативных эмоций и тревожности это подтверждает, т. к. свидетельствуют о худшей приспособляемости детей к значимым ситуациям, по сравнению с родными, неуверенности в себе. Однако, в целом преобладание положительных, социально направленных эмоций и компонентов эмоциональной сферы у приемных детей позволяет сделать вывод о ее качественной

отличности от эмоциональной сферы воспитанников интерната и, следовательно, важной роли семьи в психическом развитии и формировании личности детей.

Анализ полученного опыта позволяет вывести некоторые рекомендации родителям детей, педагогам и воспитателям для построения успешных межличностных отношений и эффективного развития детей, учитывая в воспитательной практике выявленную особенность приемного ребенка – подавлять выражение тех или иных эмоций, порицаемых в обществе и, тем самым, быть лучше в глазах окружения. Родителям детей рекомендуется позволить ребенку выражать активно как положительные, так и отрицательные эмоции, не осуждая, а принимая их проявление. Злоупотребление воспитательской позицией может привести к скоплению внутренних проблем психологического характера, которые могут привести к кризису в отношениях с членами приемной семьи, педагогами и сверстниками.

Педагогам-психологам при работе с приемными детьми необходимо способствовать их познанию своего эмоционального мира. Детям важно проработать подавленные эмоции гнева, горя и принять данный опыт как свой индивидуальный. Это позволит избавиться от чувства непохожести у этих детей, снизить чувство тревожности, приобрести уверенность, сформировать собственную идентичность, что будет способствовать развитию доверительности и открытости в отношениях с людьми. Данный подход позволит предупредить развитие кризисов и послужит профилактикой вторичного сиротства детей из приемных семей, а также будет способствовать успешной социализации в социуме.

#### *Литература*

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва, 2004.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и патология. Москва, 1990.
3. Лангеймер Й. Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
4. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот. Москва, 2006.
5. Прихожан А.М. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 5–12.
6. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. Психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.

## **Основные направления работы с родительской общественностью по вопросам профилактики жестокого обращения с детьми и подростками**

**Лукина С.Е.**

*Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей  
setuavrn@mail.ru  
(Воронежская область, Россия)*

**Остапенко Г.С.**

*Воронежский областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
ostapenko.galina@yandex.ru  
(Воронеж, Россия)*

Проблема любых форм жестокого обращения с детьми и подростками в настоящее время актуализирована во всех регионах страны. Специалистами Центра психолого-педагогической поддержки и развития детей реализуется Проект «Мобильная арт-терапевтическая студия для оказания выездной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения», в рамках которого определена стратегия предотвращения жестокого обращения в отношении несовершеннолетних, а также организована деятельность арт-терапевтов, педагогов-психологов, волонтеров по социально-психологической реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения. В результате реализуемых инициатив, была разработана программа оказания психологической помощи детям и подросткам с использованием методов арт-терапии, в условиях организованной «мобильной студии», как формы оказания выездной помощи детям и подросткам, пострадавшим от жестокого обращения. Структурным компонентом этой программы является работа с родительской общественностью, направленная на профилактику жестокого обращения с детьми и подростками. В основу программы положена концепция семейной педагогики, научные основы и основные направления, возникшие в различные исторические периоды при соответствующих общественных устройствах.

Смысловое содержание всех направлений системы с родительской общественностью: «Бережное отношение к детям, к личности ребенка, ответственность за него родителей утверждалась евангельским положением в том, что в первые семь лет жизни детей за их грехи отвечают родители» [1, с. 432]. Ознакомление по основным вопросам родительской общественности в рамках программы осуществляется многоаспектно, с учетом реализации таких направлений, как: влияние семейной жизни на процесс и результат воспитания личности; семейная политика и демография в России; тенденции современного семейного воспитания, семейное воспитание и семейное право; взаимосвязь семьи и школы. Но наиболее предпочтительным в нашей работе является проведение лекториев для родителей по изучению основ семейного права, законодательных и нормативных документов о браке, семье, о правах ребенка и защите детства. Информация о том, что семейные отношения должны

строиться на основе равноправных личностей, равноправных субъектов права, а не на основе требований старших, слепом подчинении одних другими. Родители должны стремиться к тому, чтобы воспитать уважительное отношение к закону, к правам других людей.

Очередной формой работы с родительской общественностью стали Родительские встречи за круглым столом, на которых обсуждаются темы: Очередной формой работы с родительской общественностью стали «Родительские встречи за круглым столом», на которых обсуждаются темы: «Типы родительских отношений». «Принятие и любовь, Родительские чувства, Родительская забота», «Родительский контроль», «Родительские требования». Эти встречи позволяют родителям изучить систему родительно-детских отношений, типов родительского контроля, который может быть в трех видах: разрешающий, умеренный, чрезмерный.

Еще одна тема круглого стола – «Стили взаимодействия родителя с ребенком». Работа в рамках этой темы позволяет сформировать представление у родителей о значимости типов воспитания и их значении в разрешении психологических проблем, возникающих между детьми и их родителями. На занятиях мы обозначили шесть типов воспитания детей, имеющих психологические проблемы, и сравнили различные классификации, которые рекомендовали родителям Е.Т. Соколова, А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, Л.Б. Шнейдер.

Кроме перечисленных лекториев, родительских встреч, возможно проведение семинаров-диспутов по темам, связанным с осложнениями взаимодействия в семье. В рамках этих мероприятий изучаются различные аспекты и социально-психологические факторы, такие, как: стадии развития семьи, рождение и воспитание детей, завершение жизнедеятельности семьи, критические точки в жизнедеятельности семьи, семейные кризисы, супружеские конфликты.

Такая форма работы, как школы для молодых родителей, предполагает изучение особенностей дезадаптации супружеских пар. Система занятий в этих школах для начинающих родителей направлена на изучение психологической сущности и типов семейной дезадаптации, на изучение дезадаптивного поведения молодых супругов, на осмысление его причин, сущность конфликтов, адаптацию в семейно-супружеских отношениях, факторы дезадаптации в семье.

Еще одной формой нашей работы является психолого-педагогическое и медико-социальное консультирование родителей. В результате вышеперечисленных мероприятий, которые являются профилактической мерой против жестокого обращения с детьми и подростками, и реализуется система работы с родителями.

#### *Литература*

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 2006.
2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. М., 2008.



3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2000.

## **Социально-психологическая подготовка замещающих родителей: актуальные проблемы**

*Нагоева Р.А.*

*Образовательное учреждение «Семья»  
intellekt1000@yandex.ru  
(Краснодар, Россия)*

Особенности современной демографии России и масштабы социального сиротства, актуализировали со стороны общества и Правительства постановку проблемы расширения института замещающего родительства.

Существующие организации в лице органов опеки являются явно недостаточными, поскольку выполняют в основном контрольные и формально-правовые функции [8].

Даже любая нормальная, благополучная семья с родными детьми иногда испытывает трудности, напряжения, конфликты, кризисы и т.п. и нуждается в грамотной психологической интерпретации происходящего [2, 5, 6].

Когда же речь идет о замещающей семье и замещающем родительстве, потребность (явная или латентная) в хорошем психологическом сопровождении удваивается, невзирая на степень осознанности необходимости такого сопровождения со стороны самой семьи и родителей [2, 4].

В настоящее время в России существует правовая обеспеченность социально-психологической помощи приемной семье в виде создания психологических школ подготовки кандидатов в замещающие родители и центров психологического сопровождения замещающих семей.

Прохождение кандидатами в замещающие родители специальных обучающих программ не является панацеей от возможных проблем и конфликтов, но участие в таких программах имеет образовательный и психотерапевтический эффект, создавая родителям своеобразную подушку безопасности в наиболее острых ситуациях детско-родительских и внутрисемейных отношений, за счет повышения компетентности и подготовленности [4, 5].

Первичный анализ деятельности названных школ и центров позволяет выделить ряд факторов, задающих наличные трудности и выступающих в качестве некоторых ограничителей оптимизации и эффективности работы названных структур. Часть этих факторов носят вполне объективный характер, а часть вполне поддается корректировке и оптимизации. Ниже мы приводим реестр, выделенных нами факторов.

*Фактор полимотивированности намерения и решения о замещающем родительстве.* Этот фактор носит объективный характер и хорошо раскрыт в работах В.Н. Ослон, Л.Н. Большаковой, В.В. Шпаковой, Р.В. Овча-



ровой и др. [1, 3, 7]. Мотивация приемного родительства многообразна: в диапазоне от подлинной, истинной до корыстной и даже криминальной.

*Фактор недостаточности образовательных и психологических выверенных технологий подготовки кандидатов в замещающие родители.*

С названным фактором сопряжен и *фактор недостаточности технологий подготовки специалистов*, работающих по программе подготовке кандидатов в замещающие родители. Такая работа сейчас ведется (особенно в отдельных регионах и областях), но, по содержанию, пока оставляет желать лучшего (отмечается фрагментарность, сумбурность, недостаток системности и этапности).

*Фактор недостаточной системной координации* (а иногда и разрозненности) работы *органов социальной опеки и центров психологического обучения и сопровождения* замещающих родителей.

*Фактор отсутствия единого координационного центра*, в аспекте сбора, обобщения и научного анализа получаемой в работе с замещающими семьями и замещающими родителями (диагностической, образовательной, психолого-сопроводительной и т.п.) информации.

Как говорили древние греки: Нет ничего лучше для практики, чем хорошая теория. В силу этого, необходимость системного социально-психологического обучения родительского контингента (и обычных, и приемных родителей) является насущной научно-практической задачей, выполнение которой обеспечит потенциал психического и физического здоровья нации.

#### *Литература*

1. *Большакова Л.Н.* Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
2. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический. М, 2006.
3. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М, 2006.
4. *Печникова Л.С.* Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений. М, 2008.
5. *Розенова М.И.* Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Омск, 2011.
6. *Розенова М.И.* Отношения любви в контексте обыденного сознания, развития, обучения, воспитания и социализации личности (теоретическое и экспериментальное исследование проблемы). М., 2006.
7. *Шпакова В.В.* Социально-психологические характеристики приемных родителей, взявших на воспитание детей, оставшихся без попечения. М., 2008.
8. *Шульга Т.И.* Социально-психологические технологии помощи детям и семьям групп социального риска. М., 2010.

## **Представление о ценностях своей будущей семьи у разностатусных подростков**

**Орлов В.А., Кваша М.В.**

*Московский городской психолого-педагогический университет  
vladimirorlov@bk.ru  
(Москва, Россия)*

С целью выявления особенностей представления о ценностях своей будущей семьи у разностатусных подростков было предпринято эмпирическое исследование, в котором приняли участие 42 учащихся 1-го курса одного из колледжей г. Москвы.

Были применены следующие методические средства: методика «Подростки о родителях», социометрия, референтометрия, процедура определения неформальной структуры власти в малой группе, методика определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). Достоверность полученных результатов была проверена с помощью пакета компьютерных программ SPSS (использовался критерий  $\chi^2$ -Пирсона).

Для исследования типа внутрисемейных отношений применялась методика «Подростки о родителях». Анализируя полученные с ее помощью данные по шкалам «позитивный интерес», «враждебность» и «автономность» относительно матери и отца, мы проанализировали не только отношения ребенка с родителями, но и согласованность воспитательной позиции обоих родителей.

Анализ полученных результатов показал, что 40 % испытуемых имели низкий уровень гармоничности отношений в семье, средний уровень гармоничности зафиксирован у 33 % испытуемых, а высокий – у 26 %. В результате были выявлены 3 типа семей: с высоким уровнем дисгармоничности (дисгармоничные), со средним уровнем дисгармоничности, с низким уровнем дисгармоничности (гармоничные).

Методика ЦОЕ применялась для изучения представлений учащихся не только в контексте их родительской семьи, но и в контексте представлений о своей будущей семье. Временная перспектива как способность представлять себя в будущем, определение своих жизненных целей, стабилизация сложившегося мировоззрения не только становится побудителем поведения, но и выполняет функцию организации всех других потребностей и стремлений. Поэтому можно говорить о том, что сформированное представление о будущей семье является одним из показателей успешной адаптации подростка в системе межличностных отношений. Следует добавить, что для формирования представления о своем будущем важен опыт личностных проявлений.

В рамках методики ЦОЕ испытуемые отвечали на вопрос: «Что Вы понимаете под понятием «семья»?» Результаты опроса позволили определить перечень наиболее часто встречающихся ценностей семейных взаимоотно-

ношений, чтобы затем сравнить семейные ценности разностатусных подростков в своей реальной семье и желаемые ценности их будущей семьи.

Затем с помощью факторного анализа были выделены 12 ценностных факторов (6 – для определения ценностей в родительской семье и 6 – для определения ценностей в своей будущей семье). Данные факторы главным образом отражают такие аспекты семейных отношений, как выраженность стабильности, безопасности, сотрудничества, взаимной материальной ответственности, воспитательной функции родителей, внимания и заботы друг о друге. Также с помощью ценностных факторов были оценены выраженность во внутрисемейных отношениях формальной стороны института семьи (стабильность условий жизни и статус семейного человека) и их эмоциональная составляющая.

На этом же этапе мы попросили подростков расставить выделенные ценности в соответствии с существующим в их семьях психологическим климатом, от наиболее – до наименее важной. Затем испытуемые высказывали мнения по поводу своей будущей семьи. Для этого они выбрали пять наиболее значимых и пять наименее значимых ценностей своей будущей семьи.

В результате анализа данных было выявлено, что в диапазоне от низкого до среднего статуса учащихся, при повышении уровня статусности подростка гармоничность его внутрисемейных отношений возрастает, а в диапазоне от среднего до высокого статуса уровень гармоничности семейных отношений падает. То есть у подростков из семей с преобладанием гармоничного типа внутрисемейных взаимоотношений статус в группе средний, а у подростков из дисгармоничных семей статус в группе полярный (высокий или низкий).

Полученные данные свидетельствуют о том, что родительская семья воспринимается обследованными подростками как главная референтная группа, и межличностные отношения за пределами семьи имеют меньшее значение. Анализируя данные, мы выявили, что чем более важно исполнение роли в семье, тем менее важны межличностные взаимоотношения в группе ( $p < 0,05$ ). Особенно ярко эта связь прослеживается у среднестатусных и высокостатусных подростков.

Можно сказать, что если у подростка сложились гармоничные отношения в семье, то для него менее важны межличностные взаимоотношения в группе. Он не особенно стремится самоутвердиться в группе, у него не сформирована такая потребность. Это можно объяснить тем, что у ребенка из гармоничной семьи более адекватная самооценка, а у подростка из дисгармоничной семьи она снижена. Поэтому он стремится самореализоваться в учебной группе, которая является для него более референтной.

Кроме того оказалась, что существует прямая связь гармоничности типа отношений родительской семье и представлений подростка о своей будущей семье ( $p < 0,05$ ). Так, подросток, в родительской семье которого преоб-

ладает гармоничный тип отношений, стремится построить семью, где главными ценностями являются забота и внимание друг о друге. Также было выявлено, что для высокостатусных подростков с ростом гармоничности внутрисемейных отношений возрастает значимость эмоциональных отношений друг к другу в будущей семье. В то время как для менее гармоничных семей более значима формальная сторона отношений (наличие жилой площади, своей комнаты, финансовая сторона взаимоотношений).

Важным аспектом нашего исследования был анализ степени соответствия представлений о семье у разностатусных учащихся. Для выделения степеней соответствия представлений о семье нас интересовал анализ интегративной ранговой переменной факторных значений. Для этого мы использовали процедуру разделения группы по методу Парето. Так, в ходе анализа данных испытуемым было присвоено 3 ранга: «1» – испытуемые, представления о семье у которых наиболее близки к групповым представлениям; «2» – испытуемые, представления о семье у которых более-менее близки к групповым представлениям; «3» – испытуемые, у которых представление о семье в наибольшей степени не соответствует усредненному представлению о семье всех испытуемых. В результате оказалось, что у среднестатусных подростков представление как о настоящей, так и о будущей семье в наибольшей степени соответствует групповым ценностям, чем представления у низкостатусных и высокостатусных учащихся.

Современное общество нестабильно – идет переоценка ценностей, поэтому появляются новые взгляды на систему взаимоотношений личности с ее референтным окружением. Если рассматривать социальную модель общества, как сложную саморазвивающуюся систему, можно предположить, что в период нестабильности и роста количества семей с преобладанием дисгармоничного типа внутрисемейных отношений, общество производит поколение людей, выбирающих противоречивые (полярные) позиции.

### **Дневник наблюдений родителей как средство организации ранней помощи ребенку**

**Пронина Н.Ю.**

МБОУ ЦПМСС № 5 Сознание  
natalya.pro@mail.ru  
(Красноярск, Россия)

Семья постоянна в жизни ребенка и является наиболее важным ресурсом в его развитии. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности и нуждается в поддержке и помощи извне, которая должна быть направлена не только на преодоление проблем ребенка, но и на решение психологических проблем родителей и повышение уровня их психолого-педагогической компетенции в обще-

нии со своими детьми. Активная партнерская позиция родителей является необходимым условием в организации ранней помощи детям с нарушениями лиц с риском возникновения нарушений.

С целью эффективной организации системы работы по раннему вмешательству, оптимизации включения в данную систему муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений, реализации семейно-центрированного принципа ранней помощи, активного включения родителей на всех этапах раннего вмешательства, нами было предложено использовать ведение дневника наблюдений родителей. Постоянный и последовательный интерес родителей к поведению малыша, к проявлениям его психического развития, к результатам собственных педагогических воздействий дает возможность воспитывать ребенка более трезво, осмысленно, с нужной долей самокритичности.

Содержание дневника наблюдений родителей разрабатывается индивидуально для каждой семьи в соответствии с возрастом ребенка, особенностями его нарушений и сильных сторон, с учетом совместно разработанного индивидуального плана помощи. Его можно красочно оформлять, вклеивать фотографии ребенка, заполнять вклеенные в него таблицы развития ребенка по сферам психической деятельности (диагностические таблицы). Если ребенок осваивает то или иное действие, то необходимо пометить это. В дневнике родителям предлагается выполнять творческие задания. Записывать интересные моменты или факты развития ребенка. В дальнейшем записи обсуждаются с родителем на индивидуальном консультировании и, при необходимости, совместно вырабатываются стратегии дальнейшего поведения или развития ребенка. В дневник родители записывают и рекомендации специалистов. По окончании работы у родителей собран большой материал как по развитию ребенка, так и по рекомендациям. Родительская диагностика выполняла и дополнительную проективную функцию. Заполненные бланки или таблицы могут предоставить сведений больше, чем длительная беседа.

Дневники родительских наблюдений могут иметь различную форму: от больших рисовальных альбомов, в которые вклеиваются распечатанные на принтере таблички, рисунки и пиктограммы, до простых самодельных блокнотиков. В них могут помещаться различные рисунки, обводки ладошек и пальчиков, методички-самodelки и пр., что делает существенно индивидуальной достаточно универсальную коррекционную работу с ребенком раннего возраста, в которой центральное место занимает активный и ответственный родитель.

Таким образом, такая форма работы по организации ранней помощи, как ведение дневника родительских наблюдений, в результате будет способствовать активизации и формированию партнерского взаимодействия родителей и специалистов в процессе оценки и развивающей работы с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии или с ри-

ском их появления на всех этапах деятельности. По изменениям в развитии и поведении ребенка, отмечаемым родителями, оценивается правильность выбранного направления работы, разрабатываются следующие этапы развивающей деятельности.

Необходимо отметить и возможность использования дневников наблюдения в процессе организации консультативных приемов через Интернет, когда специалисты обмениваются информацией либо в on-line режиме, либо посредством электронной почты или через сайт учреждения. Таким способом можно реализовывать индивидуальный план помощи с семьями, имеющими ребенка раннего возраста со сложными нарушениями, не позволяющими привозить его в учреждение.

### **Роль семьи в формировании коммуникативных навыков студентов**

*Троцкая А.И.*

*Новосибирский государственный педагогический университет*

*mariko\_99@mail.ru*

*(Новосибирск, Россия)*

*Абрамова М.А.*

*Институт философии и права*

*Сибирского отделения Российской академии наук*

*marika24@yandex.ru*

*(Новосибирск, Россия)*

Коммуникационное пространство семьи, а также модели поведения, закрепленные в ней, обуславливают формирование коммуникационных моделей детей.

В рамках проверки культуросообразности российских (И.М. Юсупов [2, с.287-290], В.Ф.Ряховский [1]) и польской (Н. Збигнев и Ю. Подгурецкий [4, с. 3]) методик, предпринятой в 2012 году на базе НГПУ проводилось исследование коммуникативных навыков студентов. Всего в опросе участвовало 140 студентов, обучающихся по различным направлениям. Распределение по типу семьи, в которой воспитывались респонденты, выявило, что у 59,3 % студентов семья полная, то есть имеются и мать и отец. У 16,9 % – в семье один из родителей неродной (является – отчимом или мачехой), у 14,4 % – родители живут раздельно, и 9,3 % – неполная семья.

Оценка сформированности коммуникативных навыков показала, что они лучше развиты у студентов из неполных семей. Данные студенты легче устанавливают контакты, склонны к перевоплощению и более просты в общении. В то же время у студентов из полных семей оказался более высокий показатель эгоцентризма и им сложнее, чем остальным устанавливать контакты. Возможно, это обусловлено избытком общения в семье, но данное предположение требует дополнительного рас-

смотрения. Эмпатия, выше у студентов, чьи родители живут отдельно или разведены, а также они более открыты в общении. Более устойчивыми оказались студенты, в чьих родительских семьях один из родителей не является родным, а также они более восприимчивы к внешним признакам актора коммуникации.

Оценка сформированности коммуникативных навыков студентов во взаимосвязи с количеством братьев и сестер в семье, позволила сделать вывод, что те, кто являются единственными детьми в семье, наиболее общительны. Они легче устанавливают контакты, более эмпатийны, устойчивы, открыты в общении и просты в контактах. В то же время они более требовательны к характеристикам внешности, как собеседника, так и своей. По уровню развития способности перевоплощаться, опрошенные из многодетных семей превосходили студентов, которые росли в семьях единственным ребенком или имели одного брата или сестру, что по всей вероятности обусловлено большей практикой в общении и возможности наблюдения различных коммуникативных моделей.

При сопоставлении типа семьи, количества детей в семье и уровня сформированности коммуникативных навыков были выявлены следующие закономерности. Так, у студентов из неполных семей, где родители живут отдельно, коммуникативные навыки развиты плохо (показатели взаимосвязи имеют отрицательное значение:  $c^2 - 0.612$ ; Коэффициент Спирмена  $- 0.645$ ). Также отрицательная связь существует и для неполной семьи, где есть только один из родителей ( $c^2 - 0.973$ ; Коэффициент Спирмена  $- 1.000$ ). Но поскольку в обоих случаях данная зависимость была обнаружена на малой совокупности, то данное предположение требует дополнительного исследования.

Оценки общительности студентов из полных семей, где оба родителя имеют средне-профессиональное образование, а опрашиваемый является одним ребенком в семье, была обнаружена корреляция результатов ( $c^2$  составил  $0.564$ ).

Также коррелируют результаты опроса студентов из семей, где имеется брат или сестра, а у обоих родителей высшее образование ( $c^2 - 0.655$ ; Коэффициент Спирмена  $- 0.699$ ) и результаты опроса студентов из семей, где также имеется брат или сестра, но у матери высшее образование, а у отца средне-профессиональное ( $c^2 - 0.816$ ; Коэффициент Спирмена  $- 0.833$ ).

Поскольку в опросе участвовали студенты, обучающиеся по различным направлениям, то мы имели возможность сопоставить и обусловленность профессионального выбора уровнем сформированности коммуникационных навыков. Деятельностное соотнесение образа и реальности, может привести к построению такого образа мира, в котором образ этого предмета устойчиво связан функционально с определенной деятельностью (действием, сочетанием деятельностей, действий); то есть



этот образ приобрел новые «сверхчувственные» (2) качества (при этом чувственная стимуляция может и не изменяться). Но, в силу малого наполнения по сравниваемым группам, мы полагаем, что делать какие-либо выводы о взаимосвязи уровня сформированности коммуникационных навыков и профессионального выбора студентов пока еще рано.

В целом можно отметить, что многие выявленные закономерности в рамках пилотажного исследования требуют более детального и дополнительного исследования, а применение методики Н. Збигнева, Ю. Подгурецкого проверки и сопоставления на другом инструментарии. Но предварительно мы можем сделать вывод, что данная методика продемонстрировала свою полноценность, синтетический характер основополагающей для исследования модели и вполне может использоваться для изучения уровня коммуникации в российских вузах.

#### *Литература*

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство. М., 2005.
2. Большая энциклопедия психологических тестов /Сост. А.Карелин. М., 2007.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т.т. М., 1983.
4. Подгурецкий Ю., Дабровска А., Крашенинников В.В. Социальная коммуникация и ее применение в системе образования. Новосибирск, 2011.

### **К проблеме готовности современных старшекласников к семейной жизни**

*Халикова Л.Р.*

*Институт развития образования Республики Башкортостан  
halikovalr@mail.ru  
(Уфа, Башкортостан, Россия)*

В современных условиях семья претерпевает серьезные трансформации, а именно, отличается нестабильностью и конфликтностью брачных отношений. Юность – последний возрастной этап, непосредственно предшествующий супружеству, поэтому недостаточная подготовка старших школьников и молодежи к созданию семьи одним из факторов, ведущих к дестабилизации семейных отношений.

Актуальность данной проблемы послужила основанием для изучения особенностей готовности молодых людей к семейной жизни. Исследование осуществлялась на базе одной школы г. Уфы, в нем приняли участие 42 ученика в возрасте от 15–16 лет. Результаты проведенного анкетирования среди старшекласников показали, что к семье положитель-



но относятся и собираются ее создать 91 % учащихся. Большинство респондентов (64 %) считают, что самый приемлемый возраст для вступления в брак – 22–30 лет. Наиболее важными знаниями и умениями перед вступлением в брак девушки для себя выделили следующие: вязание, шитье, и приготовление пищи, уход и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, умение общаться в семье. Юноши обратили внимание на умения ремонтировать квартиру, мебель, технику. Только 36 % респондентов отметили в качестве необходимых для себя умений – умения по ведению домашнего хозяйства, 45 % – по уходу и воспитанию детей. Этот выбор не совпадает с ожиданиями девушек. Так, девушки выделяют в качестве необходимых для мужчины умений – умения и знания по уходу и воспитанию детей (82 %, против 45 % у юношей), в вопросе умений шить, вязать и готовить пищу 27 % девушек отметили необходимость, против 9 % у юношей.

Чем же руководствуются молодые люди, желая создать семью? Как выяснилось из ответов респондентов, первое место занимает любовь, далее – продолжение рода. Среди девушек в два раза больше (73 %), чем среди юношей (36,5 %), оказалось тех, кто считает мотивом вступления в брак необходимость узаконить реальные супружеские отношения. Также среди девушек больше, чем среди юношей, оказалось тех, кто надеется решить жилищные проблемы – 55 %. Интересно сравнение мотивов юношей и мотивов, приписываемых ими девушками. Как выяснилось, девушки выделяют пять основных мотивов вступления в брак юношей: уверенность в преимуществах семейной жизни (64 %), любовь (64 %), желание иметь детей (55 %), необходимость узаконить реальные супружеские отношения (55 %), духовная близость (55 %), в то время как юноши основными мотивами считают для себя любовь и желание иметь детей.

За последнее время наблюдается рост нерегистрируемых браков, который сопровождается растущим одобрением такого способа совместного проживания. Среди наших испытуемых 45 % относятся к гражданским бракам положительно. В четыре раза выше доля таких респондентов среди девушек (73 %), чем среди юношей (18 %). Считают недопустимым нерегистрируемые браки только 18 % респондентов. 32 % опрошенных затруднились выразить отношение к гражданскому браку.

Одной из важных проблем в современных семьях является проблема лидерства. Результаты исследования показали, что молодые люди больше всего склоняются в пользу демократического стиля взаимодействия в вопросах лидерства в семье.

В исследовании мы попытались выяснить, каково отношение юношей и девушек к супружеским изменам. Так, девушки в большей степени, чем

юноши, склонны оправдывать супружескую измену мужа сложившимися обстоятельствами (45 % респондентов у девушек против 36 % у юношей). В отношении измены жены мнения и юношей и девушек совпали: 64 % респондентов отмечают, что женщина заслуживает осуждения.

Немаловажным является то, что большинство опрошенных (68 %) считают, что молодежь к браку целенаправленно надо готовить. Среди форм подготовки старшеклассники в основном предпочитают активные методы обучения.

Приведем результаты использования тест-карты оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда. Изучение отношения к заботам о хозяйстве и быте показало, что 55 % испытуемых отдают предпочтение самостоятельному занятию домоводством с энтузиазмом и гордостью за свой дом, с адекватным восприятием доброжелательной критики и пожеланий, без отказов от полезной помощи. 41 % респондентов рассуждают примерно так: Идеальный порядок в доме – моя мечта, но я один (одна) не в состоянии, нужен помощник, стимул. Рассуждая о задачах самосовершенствования в рамках семьи, 64 % респондентов предпочли ответить, что в семье должна быть забота о всестороннем развитии каждого, индивидуальном овладении мастерством и ремеслами, выработке активной жизненной позиции. Значительная часть респондентов (27 %) по отношению к вопросу о самосовершенствовании в рамках семьи предпочли развитие в спарринге (все только вдвоем, вместе), взаимное ограничение социальной активности.

В вопросах воспитания детей большинство (77 % респондентов) отдали предпочтение целенаправленному разностороннему развитию ребенка; 14 % респондентов выбрали вариант – предоставить ребенку возможности самовоспитания, свободы выбора и действий; 9 % предпочли вариант – противопоставление интеллектуальных и спортивно-физических наклонностей, курс на одностороннее развитие способностей.

Итак, проведенное исследование показывает, что готовность к семейной жизни в юношеском возрасте характеризуется рядом особенностей: положительное отношение к браку, основанием для вступления в брак выступает любовь и желание иметь детей, толерантность к гражданскому браку и изменам, предпочтение демократического подхода в вопросах лидерства, различие взглядов на брачно-семейные отношения среди юношей и девушек. Предназначение семьи молодые люди связывают с созданием уникальных условий для саморазвития и личностной самореализации.

## **Психодиагностика приемных семей и претендентов в замещающие родители**

**Шнейдер Л.Б.**

*Московский психолого-социальный университет*

*lidashner1@rambler.ru*

*(Москва, Россия)*

Молодые люди, вступая в брак, намерены совместно прожить долгую и счастливую жизнь. Естественно, что у них брачные ожидания самые радужные и идеализированные.

С нашей точки зрения семья – это системно-функциональное объединение эмоционально-близких и значимых людей на основе супружества, родительства и родства.

Под системно-функциональным объединением понимается связность всех членов семейной системы, совместно реализующих свои потребности в хозяйственно-бытовой, сексуально-репродуктивной, воспитательно-образовательной, наследовательно-регенеративной, коммуникативно-рекреативной сферах. Задачи эти не простые, но вполне посильные.

Супружество, родство и родительство в своем триединстве безотлагательно обнаруживают себя в повседневности семейного бытия.

Но это нормативная ситуация: так должно быть. В действительности далеко не все потребности личности равномерно и полноценно удовлетворяются в семье. Семейная жизнь кренился то в сторону супружества, то полностью подпадает под власть родственных связей, то родительство единолично и полновластно утверждается на арене семейной жизни. Однако все перечисленное не нарушает общепризнанного норматива семейного функционирования.

Серьезный сбой в ритме и специфике семейной жизни происходит, когда одна из потребностей (а то и несколько) перестает выполняться. Семейная жизнь дает сбой и в том случае, если одна из составляющих – супружество, родство, родительство – западает. Например, в семье (по разным обстоятельствам) нет детей, т.е. нарушается репродуктивная и воспитательно-образовательная функция. За ней сразу обнаруживает свою бессмысленность наследовательно-регенеративная функция: к чему все эти накопления – духовные, эстетические, интеллектуальные, имущественные, финансовые и пр., – если их некому будет передать, завещать. Да и другие функции проявляются несколько в усеченном варианте.

Без родительства и родство несколько ослабевает и утрачивает свою силу, и только супружество величаво, но как-то оголенно-обособленно возвышается в пространстве семейной жизни.

Итак, родительство – важный и неотъемлемый атрибут семьи. Не будем копаться в причинах, почему у супружеской пары нет детей. Нет и все. Что делать? Ответ очевиден: усыновить, стать замещающими родителями.

А вот здесь возникает как само такого рода намерение, так и сопровождающие его эйфорические реакции, страхи, иллюзии и др.

И если, при возникновении биологическим путем родительства, выбора у супругов практически нет, ибо строит будущее чадо, как известно, природа, то в ситуации усыновления, когда семья становится приемной, а родители – замещающими, выбор наличествует себя явно и проявляется тройственно.

Выбирают родители подходящего им ребенка (детей).

Выбирает государство (органы опеки), кому из претендентов (и можно ли этим именно) передать того или иного ребенка.

Выбирает в той или иной (часто в минимизированной) степени сам ребенок.

Остановимся на втором варианте. Именно в этом пункте реализуется психологический акт превращения супружеской четы – в родительскую, а ребенка-сироты – в сына или дочь.

А как правильно подобрать замещающих родителей? На каких основаниях им вообще можно доверить воспитание?

В фокусе внимания сразу оказываются личности кандидатов в усыновители. Кроме того, пристально рассматриваются порядок и устои самой семейной жизни данной четы. Но среди претендентов в замещающие родители нередко оказываются не только бездетные пары. Немало таких, кто уже имеет своих кровных детей, однако хотел бы взять из детского дома к себе в семью и воспитать еще одного ребенка (а то и двух-трех).

Среди претендентов есть и вовсе люди без семьи (т.н. одиночки), а это значит, что весь описанный выше семейный норматив не работает или представлен фрагментарно.

К тому же, по последним правительственным документам, замещающее родительство нынче приравнивается к профессиональной деятельности и соответственно оплачивается. Без этого все можно было бы свести к формальным (может быть в лучшем случае неформальным) актам-проверкам и оформлению документации.

Сейчас ситуация продуцирует более требовательный подход к отбору претендентов. Ребенка-сироту отдают собственно в «чужие руки». Нужны хотя бы минимальные гарантии, чтобы эти руки были добрыми и надежными, но никак уж не алчными, беспощадными, «грязными» и пр.

А как сие организовать, как осуществить?

В профессиональной деятельности различают подбор и отбор кадров. Первое проводится, когда, вне зависимости от числа претендентов, нужны высококвалифицированные специалисты. Претендент должен соответствовать определенным требованиям, нередко завышенным или идеализированным. На деле такой подбор носит, как правило, субъективный характер, хотя определенные процедуры (презентации, пробы, показы, собеседования и пр.) сложились и здесь. Второе проводится, когда канди-

датов на ту или иную должность – избыток. Тогда придумываются некие отсеивающие (экзамены, тесты, кастинг и др.) процедуры.

В случае замещающего родительства следовало бы учитывать оба подхода. Ибо явно непригодные должны отсеиваться, а из вполне приличных кандидатов подбираться в родители, по возможности, – лучшие. Очевидно, вся процедура определения потенциальных будущих родителей должна бы складываться из собеседования, тестирования (мотивационная готовность) и демонстрации претендентами своих воспитательных возможностей (операциональная готовность). Под последним нами понимается не только проверка органами опеки жилищно-хозяйственной ситуации семьи, но и проверка способности и готовности кандидатов в замещающие родители решать определенные воспитательные задачи. Ведь как ни крути, а их будущая профессиональная деятельность – это воспитательная, прежде всего. Кроме того, специфичным является тот факт, что в случае полной (частично неполной семьи) обследовать и оценивать следует всю семейную систему: как отдельных ее членов, так и всю семью в целом.

Чаще всего на практике определение потенциала приемной семьи проводится не по степени готовности и подготовленности, а по ресурсной схеме. Набор ресурсов определяется, как правило, составителем диагностического комплекса.

Получаемые по таким методикам данные представляют обширный, многоплановый материал, с помощью которого действительно можно разделить как семьи, так и отдельных членов семей на нормально функционирующие (условно – «зрелые», «благополучные») и попадающих в зону риска (условно – «проблемные»). Явно выраженные (количественные и качественные) показатели отнесенности к группе риска следует признать как препятствующие акту усыновления. Тем самым по показателям отнесенности приемной семьи и претендентов в замещающие родители к зоне риска осуществляется отбор, а по нормативным показателям – подбор новой семьи для ребенка-сироты.

**Социальная психология в образовательном пространстве.**

**Научные материалы  
I Международной научно-практической конференции  
(16–17 октября 2013 г.).**

**Отпечатано  
в отделе оперативной полиграфии ГБОУ ВПО МГППУ**

**Подписано в печать: 23.09.2013.  
Формат: 60\*90/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 20,2.  
Тираж 200 экз.**