

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**ВТОРАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ  
«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

**МГППУ.РФ**



**24-25 октября 2017 г.  
НАУЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ**

**УДК 316.6**  
**ББК 88.5**  
**С69**

**Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24–25 октября 2017 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 472 с.**

*На страницах сборника обсуждаются актуальные психолого-педагогические проблемы взаимодействия субъектов образовательного пространства как основы эффективности обучения и воспитания, просоциального личностного развития обучающихся. Рассматриваются современные социально-психологические технологии в работе психолога образования, вопросы социализации личности и развития ученических групп. Представлены современные возможности оптимизации взаимодействия семьи и школы. Значительное внимание уделено социально-психологическим аспектам педагогической деятельности и управления образованием.*

*Сборник адресован психологам, педагогам, студентам и аспирантам, работающим с проблемами современного образовательного пространства.*

**ISBN 978-5-94051-169-4**

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.**

## Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	14
-------------------	----

## I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ .....

15
----

<i>Виноградова Ж.А., Плотка И.Д.</i> Исследования имплицитных аттитюдов к отвлеченному вождению .....	15
--	----

<i>Гончарова И.В., Прончев Г.Б.</i> Возможности социальной психологии в вопросах обеспечения компьютерной грамотности слабовидящих .....	18
---	----

<i>Ефремов С.Б., Кочетова Т.В.</i> О возможностях развития психологии дорожного движения в системе профессионального образования .....	21
---	----

<i>Каверина Н.Е.</i> Психологическое сопровождение студенческого самоуправления.....	23
---	----

<i>Клименко И.В., Гончар С.Н.</i> Тренинг как социально-психологическая технология развития субъектов образовательного пространства .....	26
--	----

<i>Королева А.В.</i> Развитие успешной социализации дошкольника через технология моральных дилемм .....	28
--	----

<i>Косинова В.В.</i> Современные социально-психологические технологии работы психологов образования.....	31
---	----

<i>Комтл Т. (Cottle T.)</i> Умение учителя выстраивать отношения с учащимися в XXI веке.....	33
---	----

<i>Лаврова Н.М., Лавров Н.В.</i> Программа и концепция формирования службы системной школьной медиации.....	35
--	----

<i>Лукьянченко Н.В.</i> Экспресс-тренинг уверенного поведения для старшекласников.....	37
---	----

<i>Лусто И.И., Ясева Н.Ю.</i> Психолого-педагогическая помощь и поддержка детей из аддиктивных семей в условиях общеобразовательной школы .....	39
---	----

<i>Марарица Л.В.</i> Роль нетворкинг-стратегии личности в формировании социального капитала.....	42
---	----

<i>Никитин В.Н.</i> Интерактивный психологический театр как трансгрессивный метод коррекции аддикций .....	44
<i>Плотка И.Д., Игонин Д.А., Блюменау Н.Ф.</i> Применение технологий экспериментальных исследований имплицитных аттитюдов при обучении психологов.....	46
<i>Ромеро Рейес И.В., Хухлаев О.Е.</i> Основные подходы к определению фасилитации в тренинге .....	49
<i>Рыбакова Л.А.</i> Контекстный подход к проблеме социокультурной адаптации первоклассников к школе .....	52
<i>Ряписова Ю.В.</i> Развитие социальной одаренности обучающихся в условиях деятельности Центра гражданского образования «Продвижение» .....	55
<i>Силантьева Т.А.</i> Как избежать отчислений или сколько нужно поддержки для учебной мотивации? .....	59
<i>Смирнова Ю.С.</i> Схематизация социальной роли студента .....	62
<i>Стюхина Г.А.</i> Из опыта работы по профилактике экстремизма среди студентов педагогического вуза .....	64
<i>Финькевич Л.В., Цалей Г.В.</i> Формирование конфликтологических умений дошкольников посредством театрально-художественной деятельности.....	67
<i>Худякова Т.Л., Севрюкова А.Н.</i> Средства оценки компетентности в общении студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе69	

## **II. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....**

<i>Абрамова М.А.</i> Влияние лингвокультурной специфики среды на формирование картины мира ребенка .....	72
<i>Алибекова С.В., Сидоренко О.А., Шемберг Е.Н.</i> О проблеме социализации учащихся на дому.....	74
<i>Ашимов А.В., Кочетков Н.В.</i> Летняя школа как пространство для профессионального самоопределения старшеклассников .....	76
<i>Белинская Е.П.</i> Представления современных подростков о героях ....	78



<i>Боброва Е.П.</i> Научные основы формирования речекоммуникативных умений у дошкольников в аспекте социализирующей речи .....	81
<i>Александрова Е.А., Болтова А.Ю.</i> Конформизм как фактор моды (на примере людей, увлекающихся игрой Pokemon Go) .....	84
<i>Бучацкая М.В., Капранова М.В.</i> К вопросу о содействии личностному развитию обучаемых в системе высшего образования .....	87
<i>Соловьёв С.М., Быстров А.Д.</i> Особенности каузальной атрибуции в представлениях студентов о бедности .....	89
<i>Васюта Г.Г., Чеботарева В.А.</i> Личностный выбор старшеклассников как условие их социализации в образовательном процессе .....	92
<i>Гаврилова Т.А., Швец Ф.А.</i> Когортные различия в подростковых самооценках взрослости (1989 г. - 2014 г.) .....	95
<i>Гайворонская А.А.</i> Имплицитные теории справедливости личности подростка (теоретическое обоснования исследования) .....	98
<i>Глебов В.А., Соловьев С.М.</i> Проблемы теории авторитарной личности и ее актуальность в образовательном процессе .....	102
<i>Горячева Н.В., Шульга Т.И.</i> Повышение успешности педагогов и обучающихся в развивающей среде образовательной организации ..	105
<i>Есманская Н.Е., Чуева Е.И.</i> Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов .....	108
<i>Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б.</i> Присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая современного общения .....	110
<i>Завражсин С.А.</i> Семья и школа как агенты формирования у ребенка транса повседневной жизни .....	115
<i>Зарецкая О.В., Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю.</i> Интернет-зависимость как патология социального взаимодействия .....	120
<i>Захаркина А.Г., Чибисова М.Ю.</i> Этнокультурные особенности региональной идентичности молодых москвичей .....	122
<i>Иванова Ю.Э., Кочетков Н.В.</i> Феномен отраженной субъектности как фактор формирования субъектной позиции учащихся .....	124

<i>Капцов А.В., Колесникова Е.И.</i> Оценка идентификации личностных ценностей студентов и ценностей учебной группы.....	126
<i>Кауенко И.И.</i> Особенности подготовки социальных психологов в трансформирующемся обществе.....	129
<i>Кожухарь Г.С.</i> Типология взрослых людей с разным уровнем социальной тревоги и поведением в конфликте, обучающихся психологии .....	131
<i>Кокорева О.И., Васина Ю.М.</i> Структурно-содержательные аспекты социализации личности ребенка-дошкольника в образовательном процессе.....	133
<i>Котова С.С., Хасанова И.И.</i> Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности .....	136
<i>Кочетков Н.В.</i> Проблема методологических оснований изучения интернет-зависимости .....	139
<i>Кочетова Т.В., Поликарпова М.С.</i> Социальные представления водителей об «опасном» и «неопасном» вождении.....	141
<i>Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.</i> Выбор референтных лиц и личностные качества, предпочитаемые подростками .....	143
<i>Кузнецова С.А.</i> Проблема развития временной перспективы у школьников и студентов в миграционно-подвижном регионе.....	145
<i>Кузнецова С.А., Чехонина О.Б.</i> К вопросу адаптации студентов в вузе .....	148
<i>Курьшева Е.С., Чулибаева О.Р.</i> Создание условий для эффективной социализации детей с ОВЗ в ДОО.....	150
<i>Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.</i> Роль профессиональной среды в формировании потребности в непрерывном образовании.....	152
<i>Литвинова Е.Ю., Полякова П.Д.</i> К вопросу о гендерных особенностях профессионального самоопределения старших школьников .....	155
<i>Лобанов А.П., Дроздова Н.В.</i> ИмPLICITные представления студентов о культурном интеллекте и межкультурном взаимодействии .....	157

<i>Логвинов И.Н., Богачева Т.И., Логвинова М.И. Добровольческая деятельность как пространство развития лидерского потенциала студентов .....</i>	<i>160</i>
<i>Люкшина В.В. Опыт исследования представлений старших дошкольников о предполагаемых стратегиях поведения сверстников с различным уровнем интеллекта .....</i>	<i>163</i>
<i>Мешикова Н.В. К вопросу о негативной креативности в образовании</i>	<i>165</i>
<i>Молчанова Е.В., Лосев Д.А. Трансформация ценностных ориентаций в условиях реорганизации вуза .....</i>	<i>167</i>
<i>Морозова Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение в вузе в условиях компетентностного подхода.....</i>	<i>170</i>
<i>Наташенков Г.Г. К вопросу о ситуационных факторах агрессивного поведения студентов.....</i>	<i>173</i>
<i>Наумчик В.Н., Метлицкая Т.И., Паздников М.А. Социализация личности и истоки школьного негативизма .....</i>	<i>176</i>
<i>Недбаева С.В., Недбаев Д.Н. Психологические новообразования студентов как основа ценностно-смыслового наполнения их личностных ресурсов.....</i>	<i>178</i>
<i>Нестеркина О.В., Гурова Е.В. Потребность в самоактуализации в современном обществе.....</i>	<i>181</i>
<i>Панасюк А.С. О влиянии социальной установки на восприятие живописи подростками .....</i>	<i>182</i>
<i>Пащенко А.К. Психологическая игра как инструмент развития нормативности студентов .....</i>	<i>185</i>
<i>Подольская И.А. Образование как социализация учащихся с разными образовательными потребностями.....</i>	<i>188</i>
<i>Пряжникова Е.Ю., Сапегина Л.А. Исследование профессиональных предпочтений личности с различными типами акцентуаций .....</i>	<i>190</i>
<i>Сапунова М.Е., Роготень Н.Н. Социализация личности в процессе экологического воспитания .....</i>	<i>193</i>
<i>Серебрякова К.А. Влияние психической травмы в младенческом возрасте на проявления ПТСР у взрослого человека .....</i>	<i>196</i>

*Стрункина Т.С., Шмелева Е.А.* Социально-психологическая модель социокультурных потребностей молодежи ..... 199

*Тихомирова Т.С.* Выраженность компонентов мотивации к обучению в вузе студентов разных курсов ..... 202

*Трифонов Ю.А.* Социализация личности студентов посредством физического воспитания и спорта ..... 204

*Хаймовская Н.А., Пряжникова В.Н.* Социально-психологические аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов ..... 207

*Цветков Ю.А., Козьяков Р.В., Шевкопляс Н.П.* Социально-психологические особенности профессиональной идентичности студентов в МАСК ..... 210

*Чернышева Н.С.* Когнитивная концепция социально-творческого развития студенческой молодежи ..... 213

*Simane-Vigante L.V., Kovalenko N.G., Plotka I.D.* The relationship between personality traits and attitudes towards criminal violence researched with implicit and explicit methods ..... 215

### III. УЧЕНИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 217

*Графодатская А.Г., Орлов В.А.* Социально-психологические аспекты взаимосвязи мотивации учебной деятельности и сплоченности ученической группы ..... 217

*Журавлева Л.А.* Социально-психологические особенности динамики социометрического статуса подростка в результате различных видов тренинга ..... 219

*Леганькова О.В., Гриневич А.И.* Анализ мотивации социального взаимодействия со сверстниками детей четырех-шести лет ..... 222

*Леганькова О.В., Ян И.* Межличностные отношения как условия личностной и профессиональной социализации в студенческой группе ..... 224

*Макушина О.П.* Социальный интеллект и стратегии поведения в конфликте у студентов творческих специальностей ..... 226

*Марков Д.О.* Адаптация первокурсников к обучению в вузе ..... 229

<i>Полежаева Л.В.</i> О социально-психологических феноменах в виртуальных ученических группах .....	230
<i>Расходчикова М.Н., Кондратьев Ю.М.</i> Система внутригрупповых отношений студентов как ориентир личностной и профессиональной активности преподавателя .....	234
<i>Расходчикова М.Н., Соловьёва А.А.</i> Особенности представлений учителя о структуре неформальной власти в школьных классах .....	237
<i>Сачкова М.Е.</i> Особенности взаимоотношений в системе «педагог-учащийся» в современной образовательной организации .....	239
<i>Силаков А.С.</i> Динамика значимости стратегий решения конфликта у студентов вуза .....	242
<i>Старовойт Н.В.</i> Инклюзивный класс как объект социально-психологического анализа .....	244
<i>Счастливая Т.Н., Гончарова Т.А.</i> Социально-психологические подходы к исследованию представлений о гендерной социализации в раннем юношеском возрасте .....	247
<i>Тимошина И.Н.</i> Статусная позиция в ученической группе и её связь с представлениями о статусе в обществе .....	249
<i>Федоров В.В.</i> Гендерные особенности самопрезентации подростков в ученических группах .....	252
<i>Черный Е.В., Яроцкая А.С.</i> Субъектность малых учебных групп как фактор субъектного развития и профессиональной направленности будущих специалистов .....	254
<b>IV. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>257</b>
<i>Бухарина А.Ю.</i> Женская модель управления. Сильные стороны женщины-руководителя .....	257
<i>Деревянко О.И.</i> Психологический профиль руководителя учреждений образования в состоянии ролевого конфликта .....	261
<i>Крушельницкая О.Б.</i> Актуальные проблемы социальной психологии образования .....	263

*Минайчева Н.В.* Открытое образовательное пространство как фактор развития личности учащихся ..... 267

*Орлов В.А.* Эмоциональный интеллект в структуре лидерства руководителя образовательного учреждения ..... 270

*Петрушихина Е.Б.* Стиль руководства как фактор организационного гражданства педагогов ..... 273

*Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Уровень организационного стресса педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса ..... 276

*Фоке-Алëхин Ф. (Fauquet-Alekhine Ph.)* Роль организационной психологии в снижении уровня стресса у студентов британских университетов ..... 278

*И.Б. Шилина* Аналитический обзор становления социального менеджмента в России ..... 283

*Широкова Н.А., Широков А.Р.* Взаимосвязь трудовых ценностей работников с типом корпоративной культуры в профессиональной образовательной организации ..... 285

*Urbane B.* Research of Consumer Ethnocentrism using implicit and explicit methods ..... 287

## **V. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 290**

*Абрамова М.А., Крашенинников В.В., Каменев Р.В.* Высокие технологии и интеллектуальный потенциал студенчества ..... 290

*Большаков А.П.* Формирование экологической грамотности как механизм социализации ..... 292

*Буева Е.И., Максимова Л.С.* Психологическая готовность учителя к работе в современном образовательном пространстве ..... 294

*Гальчина Ю.А., Чернышова Е.Л.* Современное развитие социальной психологии образования ..... 297

*Гордиук О.В.* Содержание работы по укреплению дисциплины студентов ..... 300

<i>Долгополов А.О.</i> Социализация личности ребенка через систему дополнительного образования в ГБОУ «Школа № 1708» .....	303
<i>Дудаль Н.Н.</i> Модель готовности студентов к личностно ориентированной педагогической деятельности .....	305
<i>Дудин С. В.</i> Добровольчество как механизм социализации в условиях образовательного пространства.....	308
<i>Есина Г.К.</i> Социальные представления о высшем образовании: структурный подход .....	311
<i>Заруцкая А.Н.</i> Новые психологические практики в образовании .....	313
<i>Зими́на Н.А.</i> Проявление личности преподавателя в профессиональной деятельности.....	316
<i>Имбразевичуте К.А., Мельник Ю.И.</i> Психолого-педагогическая готовность педагогов общеобразовательных школ и инновационных образовательных организаций к работе с одаренными детьми .....	318
<i>Карпович Т.Е.</i> Возможности электронной образовательной среды вуза для преодоления барьеров в педагогическом общении с иностранными студентами.....	320
<i>Квасова О.И., Мартученко В.В., Стекольников Н.В.</i> Развитие навыков безопасного поведения на дороге как задача психологической службы образовательной организации .....	323
<i>Киселева Н.В.</i> Исследование вовлеченности в образовательный процесс у бакалавров.....	326
<i>Коблик Е.Г.</i> Организация проектной деятельности детей как ресурса социальной адаптации воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей .....	328
<i>Коновалова И.В.</i> Профилактика профессионального выгорания педагога .....	333
<i>Корсак Н.В.</i> Педагогическое взаимодействия в условиях высшей школы.....	336
<i>Кулеба О.М.</i> Социально значимые качества личности обучающегося и психологические аспекты педагогической деятельности .....	338

<i>Ланевская В.М.</i> Методологические принципы организации педагогической практики будущих воспитателей как фактора личностного развития практиканта .....	341
<i>Меркулова О.П.</i> Проблемы педагогического взаимодействия в контексте изучения и развития академической компетентности студентов вуза .....	343
<i>Митрофанова С.Ю.</i> Участвующий подход и совместная научно-исследовательская работа студентов и школьников.....	346
<i>Молчанова Е.В.</i> Исследование совладающего поведения педагогов дошкольного образования, работающих с детьми с ОВЗ .....	348
<i>Морозов А.А.</i> Толерантность к неопределенности в контексте академических достижений курсантов .....	351
<i>Мудрик А.В.</i> Социальная психология воспитания как одна из проекций изучения образовательного пространства .....	353
<i>Неверова Т.А.</i> Методы активного социально-психологического обучения в преподавании вузовского курса «Проектирование систем управления документацией».....	356
<i>Радчикова Н.П., Лобанов А.П., Воронова А.В.</i> Общие компетенции в структуре академических достижений .....	358
<i>Рябцева А.А., Литвинова Е.Ю.</i> Профессиональная готовность и уверенность в себе старшеклассников в контексте профориентации.....	360
<i>Котова С.А.</i> Значение социально-психологической компетентности для учителя начальной школы.....	363
<i>Серебрякова Ю.В., Чибисова М.Ю.</i> Региональная идентичность московских школьников: результаты качественного исследования .	366
<i>Скрипкина Т.П.</i> Доверие – ключевой компонент педагогического взаимодействия .....	368
<i>Соловьева И.Л.</i> Социально-психологические аспекты непрерывного образования лиц с нарушениями слуха .....	371
<i>Ступницкая М.А.</i> И снова про поколение Z.....	374
<i>Титовец Т.Е.</i> Персонификация учебно-воспитательного процесса как проблема образования .....	377



*Харитонова О.В., Звоненко А.Б.* Особенности педагогической деятельности преподавателя вуза при реализации инклюзивного образования .....380

*Херсонский И.И.* Особенности восприятия профессионального имиджа преподавателя .....382

*Худякова О.В.* Особенности взаимодействия педагога-психолога с педагогическим коллективом дошкольной организации .....385

*Шарендо Е.А.* Проблемы решения социальных задач в образовательном пространстве.....387

*Шилин А.Ю.* Консолидирующие факторы реализации ФГОС ВО в вузе .....390

*Portera A.* Intercultural competences in education and counselling in time of globalization and interdependence .....393

## **VI. СЕМЬЯ И ШКОЛА: ВЗАИМОПОНИМАНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ .....396**

*Геронимус И.А. Василевская А.Д., Гришакова И.Ф., Леонова К.М.* Риск развития компьютерной зависимости школьников и уровень сплоченности и адаптации семей .....396

*Городилина М.В., Тарабакина Л.В.* Биографическая память поколений как ресурс семейной идентичности современной молодежи .....399

*Горячева Н.В.* Дистанционная профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ и их родителями.....400

*Денисенкова Н.С., Тимофеева К.К., Нисская А.К.* Родительская позиция по отношению к развитию как предиктор социализации дошкольников .....403

*Золотарева О.А.* Современные формы взаимодействия педагогов начальной школы и родителей .....406

*Климова Т.Г.* Взаимодействие семьи и школы. Педагог и родители .410

*Кожухарь Г.С., Липеева В.Ю.* Воспитание в семье и ролевая адекватность в браке молодых супругов .....412

*Комолов О.Е.* Профессиональная идентичность учащихся старших классов из полных и неполных семей.....415

<i>Красило Т.А., Стриго А.А.</i> Взаимосвязь самоотношения и готовности к браку у современной молодежи.....	418
<i>Маринова Т.Ю.</i> К вопросу о необходимости полового воспитания в семье и школе.....	420
<i>Мостыка М.А., Финькевич Л.В.</i> Понимание сущности феномена готовности ребенка к школе современными родителями .....	422
<i>Нестерова А.А., Гришина Т.Г.</i> Семейные факторы риска проявления буллинга в школьной среде.....	425
<i>Пазухина С.В., Филиппова С.А.</i> Формы взаимодействия семьи и школы в вопросах защиты детей от вредной информации.....	429
<i>Продовикова А.Г.</i> Особенности отношения матерей к детям с ограниченными возможностями здоровья.....	431
<i>Пролат Е.Н.</i> Семья и школа: взаимопонимание и взаимодействие..	435
<i>Протасова Е.Ю.</i> Консультирование родителей в ситуации многоязычия: мировой опыт и новые практики.....	437
<i>Свирилова Д.Ф., Даниленко О.В.</i> О психологическом состоянии подростка и особенностях взаимодействия родителей в неполных семьях.....	440
<i>Солодников В.В., Солодникова И.В.</i> Социальная психология в вузе и социологические / психологические исследования семьи .....	442
<i>Ткаченко В.В.</i> Коммуникативная компетентность родителей как ресурс оптимизации детско-родительских отношений .....	444
<i>Фролова С.В.</i> Особенности взаимодействия специалистов образовательной организации с родителями детей с ОВЗ .....	447
<i>Шнейдер Л.Б.</i> Семейное воспитание в кругу перемен .....	449
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>453</b>

## Предисловие

В сборнике материалов Второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальная психология в образовательном пространстве» представлены результаты исследований и практических разработок, направленных на повышение эффективности обучения и воспитания учащихся с помощью социально-психологических средств оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса. Обсуждаются психологические средства гармонизации межличностных и межгрупповых отношений в различных сферах современного образовательного пространства, в том числе – вопросы диагностики, профилактики и коррекции групповых и личностных процессов. Рассматриваются проблемы повышения мотивации учебной и учебно-профессиональной деятельности, оптимизации профессиональной деятельности педагогов и руководителей современных образовательных учреждений. Большое внимание уделено профессиональному опыту отечественных и зарубежных специалистов – психологов, педагогов, руководителей образовательных учреждений, а также молодых ученых.

География нынешнего форума оказалась очень широкой: в конференции приняли участие коллеги из четырех десятков городов России и Зарубежья. Необходимо отметить и широкую профессиональную представленность ее участников: психологи различных специализаций, педагоги, руководители образовательных учреждений, аспиранты, студенты психологических и педагогических вузов. Столь высокий интерес к конференции, безусловно, свидетельствует об актуальности обсуждаемой темы, о необходимости консолидации опыта ученых и практиков с целью дальнейшей гармонизации образовательного пространства средствами социальной психологии.

Развитие теоретических и научно-практических подходов к повышению качества образования, обмен опытом специалистов, работающих в сфере подготовки кадров для образовательных учреждений разного типа, выявление перспективных направлений исследования социально-психологических проблем в образовательных учреждениях разного типа, – эти и другие вопросы обсуждаются на страницах сборника материалов конференции.

*Оргкомитет*

## **I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Исследования имплицитных аттитюдов к отвлеченному вождению**

***Виноградова Ж.А.***

*Даугавпилсский университет*

*artgrupalv@gmail.com*

*(Даугавпилс, Латвия)*

***Плотка И.Д.***

*Балтийская Международная Академия*

*irinaplotka@inbox.lv*

*(Рига, Латвия)*

Исследования имплицитных аттитюдов к безопасному вождению, а также методов их измерения являются малочисленными. В последние годы все большее внимание уделяется проблеме аттитюдов к отвлеченному вождению, связанному с использованием мобильного телефона во время вождения. Аттитюды обеспечивают итоговую оценку целевого объекта, и, как часто предполагается, исходят от конкретных убеждений, эмоций и прошлого поведения, связанных с этим объектом [1]. Ученые в сфере социального познания под аттитюдами понимают интеграцию когнитивных и эмоциональных оценок некоторого объекта, которые могут измениться по силе [7]. Такое понимание аттитюда указывает на то, что «содержанием оценки является ассоциация между объектом аттитюда и его положительной или отрицательной аффективной валентностью, которая в соответствующей ситуации определит позитивный, негативный или нейтральный модус реагирования индивида» [9, с.9]. Фазии определил аттитюд как «хранящуюся в памяти ассоциацию между объектом и его суммарными оценками» [4, с.247], что прямо указывает на ассоциации как механизм формирования аттитюда и память как систему хранения их ментальных репрезентаций [9]. Эксплицитные аттитюды связаны с недавним опытом человека – это результат пропозициональных, логических процессов. Имплицитные аттитюды связаны с прошлым опытом и являются, в основном, результатом ассоциативных процессов.

Эксплицитные измерения аттитудов – это измерение обдуманных оценок, которые приходят на ум после некоторого размышления. Эксплицитные измерения – прямые, осознаваемые и контролируемые. Они основаны на явных знаниях о себе и часто выявляют не истинные, а социально желаемые ответы у участников [8].

ИмPLICITные измерения аттитудов – это измерение автоматических (неосознаваемых) оценочных реакций, которые приходят на ум спонтанно, при одном предъявлении объекта, в отношении которого сформировался аттитюд [2; 3]. ИмPLICITные измерения – это косвенные, автоматические и неосознаваемые [8].

Целью пилотажного исследования явилось изучение аттитудов к отвлеченному вождению с использованием имPLICITных измерений и самооценочных процедур.

Задачами исследования явились разработка двух видов экспериментальных процедур ИмPLICITного Ассоциативного Теста (ИАТ) – двухкатегориального ИАТ на базе классического ИАТ [5], направленного на измерение аттитудов к отвлеченному вождению и селф-концепт ИАТ, на базе селф-концепт ИАТ [6], а также исследование соответствия результатов, полученных с помощью имPLICITных и эксплицитных измерений, и изучение их связи с личностными характеристиками.

Результаты исследования на выборке водителей показали незначительную корреляцию между измерениями, полученными имPLICITным ассоциативным тестом и селф-концепт ИАТ. Были выявлены допустимые корреляции между самооценочными процедурами и имPLICITными измерениями аттитудов к отвлеченному вождению. Необходимы дальнейшие экспериментальные исследования, направленные на повышение валидности используемых методик.

Изучение имPLICITных аттитудов и их измерений открывает новые возможности для понимания скрытых процессов (неосознанных, автоматических), которые определяют рискованное поведение водителя на дороге. Данная информация может использоваться при формировании программ обучения и повышения квалификации водителей.

### *Литература*

1. American Psychological Association (2009). APA concise dictionary of psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

2. *De Houwer, J.* (2006). What are implicit measures and why are we using them? In R. W. Wiers & A. W. Stacy (Eds.), *The Handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 11–28). Thousand Oaks, CA: Sage.
3. *Fazio, R. H., Chen, J., McDonel, E. C., & Sherman, S. J.* (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency and the strength of the object-evaluation association. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 339-357.
4. *Fazio, R.H.* (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R.E. Petty & J.A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 247-288), Mahwah, NJ: Erlbaum.
5. *Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K.* (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
6. *Greenwald, A. G., & Farnham, S. D.* (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1022–1038.
7. *Olson, M. A., & Kendrick, R. V.* (2008). Origins of attitudes. In W. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Persuasion*. New York: Psychology Press.
8. *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.
9. *Plotka, I., Igonin, D., & Blumenau, N.* (2016). Implicit Attitudes and Measurements: Effect of Context. *International Business: Innovations, Psychology and Economics*, 7(2(12)), 7-150. Business Source Complete (EBSCO); Business Source Corporate Plus (EBSCO), Index Copernicus Journal Master List. Online ISSN 2345-0932. Monograph. Is available at [http://www.kuryba.lt/failai/zurnalai/2016\\_2.pdf](http://www.kuryba.lt/failai/zurnalai/2016_2.pdf).

## **Возможности социальной психологии в вопросах обеспечения компьютерной грамотности слабовидящих<sup>1</sup>**

**Гончарова И.В., Прончев Г.Б.**

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова  
ig73@inbox.ru, pronchev@rambler.ru  
(Москва, Россия)*

Оказание психологической помощи является одним из главных инструментов социализации людей с ограниченными возможностями в гражданском обществе. В последние годы для социализации активно используются информационно-коммуникационные средства, в частности, возможности глобальной сети Интернет [2; 6; 9]. Получение информации в основном ведется по визуальному каналу, что представляет значительные затруднения или становится невозможным для инвалидов по зрению. Актуальность социальной реабилитации инвалидов по зрению объясняется ростом в нашей стране количества людей с отклонениями по зрению, о чем свидетельствуют следующие данные: «по приходу в школу, среди первоклассников проблемы со зрением испытывают лишь 4%, выпускному проблемы зрения сопутствуют уже 40% старшеклассников» [5].

Для преодоления существующих барьеров и социальной интеграции и адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо решать следующие задачи: создание принципиально новых и адаптация существующих информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих доступ людей с нарушением зрения ко всему объему и всем типам информации; обучение инвалидов самостоятельному пользованию этими технологиями; формирование у них постоянной потребности в получении новых знаний; предоставление информации о развитии тифлотехнических средств для людей с ограниченными возможностями [3]. На наш взгляд, важнейшим инструментом является создание виртуальных социальных сред для людей с нарушением зрения в Интернете.

Решение обозначенной проблемы возможно только при условии использования накопленных компетенций тифлопсихологии и ее основополагающей цели раскрытия закономерностей развития и

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 15-03-00435-а) и РФФИ (грант 16-01-00306-а).

становления психического состояния людей с ограниченными возможностями по зрению и использование полученных научных знаний в комплексной социальной реабилитации слабовидящих. «Дефективность есть понятие социальное, а дефект есть нарост на слепоте... Социальное воспитание победит дефективность» [1, с.72].

Конструирование и внедрение инновационных продуктов в области информационно-коммуникационных технологий для незрячих и слабовидящих людей: брайлевский дисплей, периферийные устройства (тифлопринтеры с точечно-рельефной печатью, специальное программное обеспечение (программы экранного доступа, например, JAWS), синтезаторы речи, приложения для смартфонов и т.д.), ведется с учетом требований к тифлосредствам со стороны тифлопсихологии: «Только опираясь на знание психических особенностей лиц с дефектами зрения (порогов чувствительности, свойств восприятия, скорости реакций и т.п.), можно создавать приборы, при помощи которых для инвалидов по зрению открываются новые каналы поступления информации из окружающего мира» [4].

Например, Всероссийское общество слепых для инвалидов по зрению ведет обучение компьютерной программе «JAWS for Windows». При помощи программы экранного доступа JAWS незрячие приобретают навыки работы в операционной среде Windows, осваивают компьютерные программы Fine reader, Outlook express, Internet Explorer, Winbraille, Skype, осуществляют поиск информации в Интернете.

Большие возможности для вовлечения людей с нарушением зрения в виртуальные социальные среды дают специальные приложения для смартфонов и планшетных компьютеров, позволяющие делать звонки, отправлять sms-сообщения, входить в Интернет, общаться в обычных и специализированных социальных сетях. Реабилитационные центры также помогают в освоении таких программ. Например, отделом по аддитивным технологиям «Культурно-спортивного реабилитационного комплекса» Всероссийского ордена Трудового Красного Знамени общества слепых разработана программа «Невизуальная доступность смартфона NOKIA» [7].

Международная социальная сеть Klango.Net [9] создана с учетом потребностей слабовидящих компанией Simplito (г. Торунь, Польша). Как и любая социальная сеть, Klango.Net дает возможность находить новых друзей, создавать группы и принимать участие в форумах. Основным отличием от традиционных сетей является управление голосом: аудиоаватар, создание и прослушивание аудиотем и уведомлений, поддержка микрофона [9].



Таким образом, можно констатировать, что для достижения успеха в вопросе социальной интеграции и адаптации людей с нарушением зрения посредством виртуальных сред (использование программ синтеза речи, брайлевских дисплеев), необходимо совместное участие тифлопсихологов, тифлопедагогов, разработчиков программного обеспечения и компьютерного оборудования.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М., 1983, Т.5.
2. *Гарина Е.А., Прончев Г.Б.* Анализ Интернет-сообществ инвалидов с синдромом ДЦП (на примере сервиса Livejournal.com) / Ломоносовские чтения – 2009: материалы научной конференции / Под ред. В.И. Добренкова. М.: Университетская книга, 2009, с. 458–466.
3. *Добровольская Т.А.* Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социологические исследования, 1991, № 5. С. 3–8.
4. *Литвак А.Г.* Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
5. Интернет-ресурс «Министерство Здравоохранения Хабаровского края» / Режим доступа <http://www.zdrav.khv.ru/node/859>. 20.09.2017.
6. *Муравьев В.И., Прончев Г.Б., Прончева Н.Г.* Современные Интернет-технологии как средство сглаживания социального неравенства в контексте взаимоотношений гражданского общества с государством // Образование и право, 2013. № 12 (52). С. 77 – 85.
7. Невизуальная доступность смартфона Nokia. Образовательный курс / Интернет ресурс «Культурно-спортивный реабилитационный комплекс» Всероссийского ордена Трудового Красного Знамени общества слепых. Режим доступа <http://www.ksrk-edu.ru>. 05.10.2014.
8. *Хисияметдинова Э.Ш., Прончев Г.Б.* Анализ Интернет-ресурсов для дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый, 2013, № 8. С. 445–447.
9. Социальная сеть Klango.Net / Режим доступа <http://klango.net/en>. 20.09.2017.

## **О возможностях развития психологии дорожного движения в системе профессионального образования**

***Ефремов С.Б., Кочетова Т.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
0971090@gmail.com, kochetovatv@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Одной из наиболее актуальных проблем современного российского общества является проблема дорожно-транспортного травматизма. Особую остроту эта проблема приобрела в последние годы. Это обстоятельство вызвано, прежде всего, тем, что регистрируемые в течение последних пяти лет (2012-2016 гг.) в России негативные тренды основных показателей автодорожного травматизма, связаны с опьянением водителя транспортного средства (ТС), являются основанием для объективного пересмотра существующих подходов в решении рассматриваемой проблематики [1; 2].

Идея профилактической и социально-психологической превентивной работы с лицами, представляющими особую «группу риска» в условиях современной дорожно-транспортной среды – вождение в нетрезвом виде (ВНС) – не является чем-то новым и уникальным для современной психологии дорожного движения.

Так, например, в странах ЕС на протяжении многих лет существуют и успешно зарекомендовали себя различные профилактические и превентивные курсы для водителей, которые являются как нарушителями Правил дорожного движения, так и водителей, которые были лишены (или временно лишены) прав на управление транспортным средством [3].

Данные курсы предусматривают достаточно широкий спектр психотехнологий работы с водителями-нарушителями, который включает в себя как индивидуальные, так и групповые методы работы [5].

Использование данных психотехнологий позволяет:

- снижать риски возникновения экстремальных ситуаций на дорогах и снижать общий уровень аварийности;
- повышать качество подготовки водителей с учетом реальной оценки их склонности к рискованному поведению на дороге, а также при приеме и обучении в автошколах;
- обеспечивать *социально-психологическое и психолого-акмеологическое сопровождение коллективов*

*профессиональных водителей* особенно в организациях, занимающихся пассажирскими перевозками [4].

В целом же, давая обобщенную характеристику данным технологиям, можно сказать, что их использование в различного рода профилактических и превентивных курсах служит цели обеспечения формирования на индивидуальном уровне установки водителя на восприятие конвенциональных норм и Правил дорожного движения как приоритетных ориентиров, позволяющих сохранять уровень мобильности и возможность выбора способов перемещения (передвижения) в условиях дорожно-транспортной среды.

Данное обстоятельство, является особенно важным сегодня, поскольку, как показывает практика, реальной особенностью современного российского менталитета является повышенная конформность с точки зрения формального принятия такого рода социальных норм в сочетании с тотальной установкой на фактическое игнорирование даже тех из них, которые являются не просто обоснованными, но и в буквальном смысле жизненно важными [4].

Стоит подчеркнуть, что использование *отдельных элементов* описываемых психотехнологий, а также обучение работе с ними может рассматриваться как серьезный и необходимый шаг к улучшению программ профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в области безопасности дорожного движения.

### *Литература*

1. *Бурцев А.А., Кошкина Е.А.* Об актуальности проблематики автодорожного травматизма, связанного с управлением транспортными средствами в состоянии опьянения, в России // Вопросы наркологии. 2015. № 1. С. 105-116.
2. *Бурцев А.А., Фадеева Е.В., Баканов К.С.* Модель профилактики управления транспортным средством в состоянии опьянения // Вопросы наркологии. 2017. № 1. С. 95-104.
3. *Макеева С.А., Кочетова Т.В.* Междисциплинарная модель поддержки и содействия развития «компетенции мобильности» в Европе [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 38–43.
4. *Кондратьев М.Ю., Кочетова Т.В.* «Traffic psychology»: от прикладных исследований к методологии комплексного изучения современной дорожно-транспортной среды // Сборник материалов международной научно-

практической конференции, 28-30 июня 2012 г. – 2-е изд. испр. и доп. СПб., 2012. С. 119-122.

5. *Кочетова Т.В.* Международная научно-практическая конференция «Психология дорожного движения: вопросы теории и практики» // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 2. С. 160–163.

## **Психологическое сопровождение студенческого самоуправления**

***Каверина Н.Е.***

*ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж №4»  
kaverina1ne@gmail.com  
(Дмитров, Россия)*

Студенческое самоуправление сегодня становится значимой социально-психологической силой образовательной организации. Оно направлено на создание условий для самореализации и самовыражения обучающихся колледжа в творческой и профессиональной сфере, формирование у студентов колледжа активной гражданской позиции, навыков и умений самоуправления, на содействие развитию самостоятельности, на подготовку к ответственному участию в жизни общества. А.И. Акимова [1], сравнивая организации студенческих советов различных вузов страны, выделяет наиболее оптимальную структуру органов самоуправления, содержащую следующие структурные элементы: председатель Совета, заместитель председателя Совета, Совет Старост, учебный сектор, культурно-массовый сектор, спортивно-оздоровительный сектор, сектор по профориентации, сектор по гражданско-патриотическому воспитанию, сектор стенной печати, сектор культурно-нравственного воспитания. Как показывает практика, основная организационная нагрузка приходится именно на Совет Старост. Как видно из структуры Совета, обучающимся делегируется значительное количество полномочий и обязанностей. Возникает вопрос, насколько студенты готовы к выполнению данных обязанностей? Насколько компетентными управленцами они являются? Особенно, если колледж приглашает на обучение ребят, окончивших 9 классов. Психологическая диагностика и индивидуальные и групповые беседы с Советом Старост показали, что высокий уровень развития коммуникативных способностей имеют только 15% старост групп,

высокий уровень развития организаторских способностей – 38% старост, причем все они студенты 3 и 4 курсов (диагностика проводилась с помощью методики КОС В.В. Синаевского и Б.А. Федоришина); 31% имеют высокий уровень развития лидерских способностей (диагностика проводилась с помощью методики «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого). Даже опытные старосты четвертого курса отметили, что не умеют улаживать конфликты, мотивировать своих товарищей, включать в процесс общественной жизни колледжа. Лидеры групп отметили, что остро нуждаются в психолого-педагогической помощи и сопровождении и сформировали свой запрос на этот вид работы на первом заседании Совета Старост в этом учебном году. Также в процессе беседы выяснилось, что чаще всего порученное группе дело староста выполняет сам или с небольшим количеством единомышленников, при этом большая часть группы остается пассивной. При такой системе самоуправления не решается одна из важнейших задач самоуправления – не создаются предпосылки для формирования конструктивных стратегий адаптивного поведения студентов группы [3]. По результатам исследований О.В. Нагоркиной [4], социально-психологическая адаптация студентов будет более эффективна за счет включения их в процесс студенческого самоуправления, которое помогает студентам сделать определенный выбор стратегий поведения в процессе социально-психологической адаптации в образовательной организации, что в свою очередь обеспечивает изменение у студентов отдельных ценностных отношений.

Проведенное исследование показало, насколько значимым будет психолого-педагогическое сопровождение студенческого самоуправления, особенно Совета Старост. Опыт подобной работы описан, например, Калининой З.Н., Декиной Е.В. [2] на примере вуза. Реализуемая ими программа психолого-педагогического сопровождения состоит из разных уровней: институт кураторов, студенческое самоуправление, факультетские социальные комиссии, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями. Целью своей программы психолого-педагогического сопровождения авторы называют создание условий для личностной самореализации несовершеннолетних студентов, развитие их творческих способностей, научно-исследовательского потенциала как активных участников преобразования современного Российского общества. Конечно, условия обучения в вузе и колледже значительно

отличаются, но некоторые элементы программы можно использовать и в условиях СПО. Целью Программы психолого-педагогического сопровождения самоуправления Дмитровского филиала «Московского областного медицинского колледжа №4» является повышение уровня социально-психологической компетенции в сфере управления активистов студенческого самоуправления. Задачи: развитие коммуникативных способностей старост, знакомство с основами психологии групп и психологии управления, отработка навыка проведения некоторых форм групповой работы, формирование умения оказывать психологическую поддержку членам своей группы, знакомство с психологическими приемами повышения стрессоустойчивости, создание психологических условий для развития лидерских способностей и т.д.

### *Литература*

1. *Акимова А.И.* Определение оптимальной структуры органов студенческого самоуправления // Российский студент – гражданин, личность, исследователь [Электронный ресурс]: Материалы X Всероссийской научно-практической студенческой конференции. Электр. дан. Нижний Новгород; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2015. С. 36-37 <http://www.nntu.ru/RUS/uvr/images/stories/File/conf2015.pdf> (дата обращения: 28.09.2017)
2. *Калинина З.Н., Декина Е.В.* Психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24987> (дата обращения: 29.09.2017).
3. *Мельникова Н.Н.* Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
4. *Нагоркина О.В.* Социально-психологическая адаптация студентов в вузе в условиях развития студенческого самоуправления [Электронный ресурс]: автореф. дис... канд.психол.н. Саратов, 2006. 191 с. <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskaya-adaptatsiya-studentov-v-vuze-v-usloviyakh-razvitiya-studenchesk#ixzz4u6QecMWt> 2006 (дата обращения: 28.09.2017)

## **Тренинг как социально-психологическая технология развития субъектов образовательного пространства**

***Клименко И.В., Гончар С.Н.***

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко*

*ilo-klimenko@yandex.ru*

*(Тирасполь, Приднестровье)*

В настоящее время психологический тренинг активно развивается и как область практической психологии и как метод, который активно вторгается в сопредельные с психологией другие науки, в частности в педагогику. Только «... по тематике тренингов за последние 15 лет издано более 1500 монографий, учебных пособий и методических рекомендаций...» [4], в которых рассматриваются и изучаются различные аспекты этого феномена, делаются попытки найти его единое, универсальное понимание.

Психологический тренинг понимается нами как технология психологического воздействия, осуществляемая в единстве и последовательности процессов обучения, коррекции и развития.

Тренинг как социально-психологическую технологию развития субъектов образовательного пространства можно использовать в учебном процессе, в рамках психологического сопровождения.

Наиболее полно данные методы обучения могут быть реализованы в такой форме учебной работы, как семинар-тренинг. Использоваться такая форма может как в работе с учащимися (школьниками, студентами), так и с педагогами. В рамках семинара-тренинга можно создать наиболее оптимальные условия для обучения и взаимообучения, самоисследования и самосовершенствования. Специфика семинара-тренинга предполагает определенную гибкость в его проведении. При сохранении концептуальной целостности учебного курса, время, отводимое на отдельные темы, регламентируется условно. Это позволяет учитывать уровень компетентности и конкретные потребности участников тренинга [2].

Тренинг как психологическую технологию можно использовать не только в учебном процессе, но и в рамках психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательной среды.

Так, например, данная технология используется нами в работе со студентами вуза. Как известно, студенческий период жизни максимально благоприятен для личностного и профессионального самоопределения, осознания и принятия себя в профессии. Однако на разных этапах профессионального обучения студентам необходимо психолого-педагогическое сопровождение, направленное на оказание

информационной, психологической поддержки. Для этого также оптимально использовать активизирующие методы.

С этой целью нами были разработана программа тренинговых занятий для студентов младших курсов «Ступени профессионального самоопределения в контексте непрерывного образования личности» [5], а также «Развитие мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность» [3] для старшекурсников.

Разработанные программы включают в себя по 10 занятий. При их разработке использованы как оригинальные, так и заимствованные и модифицированные (в целях данной программы), адаптированные материалы и упражнения разных авторов. В тренинге используются разнообразные средства активизации профессионального становления студентов (различных специальностей) для решения триединой задачи: понимания своего профессионального Я (целей, мотивов, ценностей, профессиональной позиции), принятия себя в профессии, управления собой в профессиональных ситуациях и, в целом, своим профессиональным развитием.

Помимо указанных тренингов, в рамках деятельности Отдела психологического сопровождения и профориентационной работы Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко реализуются такие тренинги как:

- «Адаптация студентов к обучению в вузе» (1 курс);
- «Командообразование» (1-2 курс);
- «Школа актива» (развитие лидерских способностей, 1 курс);
- «Толерантность: шаг за шагом» (развитие коммуникативной толерантности студентов, 2-3- курс);
- «Развитие навыков самопрезентации» (5 курс);
- «Уверенность» и «Самопознание» (1-3 курсы);
- семинары-тренинги «Психологические аспекты в работе педагога», «Использование метода проектов в работе с молодежью» и др.

Таким образом, включая полученные в ходе тренинга знания и навыки в процесс своей жизни, в построение отношений с другими людьми, человек становится подлинным субъектом своей активности. Такая активная позиция в жизнедеятельности предстает как развивающийся многоаспектный процесс личностного самоопределения, самоизменения и саморазвития. Под саморазвитием в психологии понимается активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного



процесса самопроектирования личности. Условием оптимизации процесса профессионального становления студентов является повышение уровня самосознания, направленного на развитие интегральных характеристик личности профессионала. Профессиональное развитие человека возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих мотивов и ценностных ориентаций [1].

### *Литература*

1. *Бодалев А.А.* О комплексном подходе Б.Г. Ананьева к изучению человека /А.А. Бодалев// Мир психологии. 2005. №4. С. 191-197.
2. *Дроздов И.Н.* Социально-психологический тренинг как эффективная технология обучения взрослых людей. Региональная кадровая политика и механизм ее реализации в Дальневосточном федеральном округе. Сборник материалов региональной научно-практической конференции. Владивосток, ПИППККС, 2002.
3. *Клименко И.В.* Формирование мотивационно-ценностной направленности студентов вуза /И.В. Клименко// Всероссийское периодическое издание научно-методический журнал «Вестник психологии образования» №1(30), №2(31) 2012. Рубрика «Подготовка кадров». С. 44-55, С. 51-53.
4. *Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А.* и др. Игра в тренинге. Личный помощник тренера. СПб.: Питер. 2011. С. 9.
5. *Огнев А.С., Клименко И.В., Гончар С.Н.* Ступени профессионального самоопределения в контексте непрерывного образования личности. Тирасполь, 2013. с.112.

### **Развитие успешной социализации дошкольника через технологию моральных дилемм**

***Королева А.В.***  
ГБОУ «Школа № 842»  
anna.koroleva.77@mail.ru  
(Зеленоград, Россия)

Сегодня тема развития социальных компетенций – одна из самых важных, участие в программах по внедрению новых технологий

позволяет не только повысить статус и репутацию ДОО, но и стать в будущем инновационной площадкой, участвовать в конференциях, знакомиться с новыми интересными идеями, что в свою очередь объединяет весь коллектив, постепенно превращая его в коллектив единомышленников. Нашему учреждению статус инновационной площадки РАО по проблеме «Современная технология и эффективная социализация детей в ДОУ и школе» был присвоен в 2016 г. В течение года заметно улучшилась атмосфера в группах, дети получают навыки уважительного отношения к себе и другим людям, то есть приобретают то, что пригодится им в течение всей жизни. Поведение ребенка становится социальным, когда он перестает фокусироваться на себе самом и его взгляд обращается на что-то другое: на игру или занятие; на красоту мира через растворение в музыке; на сверстников. Это сложное интегрированное переживание нельзя выстроить, «сделать», но его можно вырастить, ухаживая за другими чувствами ребенка. В план моей деятельности входит большой блок развивающих занятий по социализации ребенка. Поэтому хочу представить одну из технологий, которая является, на мой взгляд, одним из самых эффективных средств по развитию социальных жизненных навыков ребенка. Обогащению социального опыта детей способствует не только общение со взрослыми, но и со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте это общение позволяет оценить поступки, поведение сначала других, а затем и свои. Образ другого становится для дошкольника «той самой шкалой», которая позволяет сравнивать свои поступки и действия, поведения с другими, осуществлять поиск отношений с ними, способов взаимодействия, общих норм, а также овладевать опытом социально приемлемых способов выхода из конфликтных ситуаций. Поэтому в процессе формирования личности ребенка особое значение имеет включение технологии моральных дилемм, которая помогает ребенку в дальнейшем самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора и правильно прогнозировать их возможные последствия. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, в котором и развивается субъектность. В дошкольном возрасте очень полезно рассматривать и обсуждать проблемные ситуации, которые приближены к реальной жизни дошкольников и затрагивают его эмоциональную сторону, а также развивают интеллектуальные эмоции и чувства. Для меня очень важно, чтобы ребенок почувствовал вкус к получению новых, неожиданных сведений об окружающих его предметах и явлениях.

Для ребенка же моральная дилемма имеет жизненный смысл, т.к. это влияет на его психологическое и культурное развитие. Моральная дилемма амплифицирует возможности детей в возрастных сферах деятельности, формирует практический опыт поведения, общения и улучшает качество жизни ребенка. Моральные дилеммы – это по сути незаконченные истории, имеющие отношение к реальной жизни дошкольника и включающие в себя 2 и более вопросов, которые наполнены нравственным содержанием. Они должны быть психологичными, то есть распространяться на ситуации, которые понятны детям и типичны для их каждодневного взаимодействия с окружающими. Дошкольникам в основном предлагаются моральные дилеммы по четырем базовым моральным нормам – это моральные нормы помощи, щедрости, честности и послушания, т. е. следования авторитету взрослого. Важной задачей является также дифференциация поведения дошкольника, то есть следование моральной норме в ситуациях взаимодействия и со взрослым, и со сверстниками. Предлагаем на выбор варианты ответов и обязательно акцентируем внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя главный герой?». Такие дилеммы всегда порождают в детском коллективе спор, где каждый приводит свои доказательства, а это в свою очередь дает возможность в будущем сделать правильный выбор в разных жизненных ситуациях. С помощью этой технологии решаются сразу несколько задач. Во-первых, дети учатся оценивать поступки других, понимать причины того или иного выбора, который сделали другие люди. Во-вторых использование данной технологии позволяет как бы «примерить» ситуацию на себя, задавая при этом вопрос: «А как бы я поступил на месте героя?», позволяет прочувствовать и пережить ту или иную ситуацию. Таким образом, создавая проблемные ситуации, мы побуждаем детей выдвигать гипотезы, делать выводы и, что очень важно, приучаем не бояться допускать ошибки. Ведь боясь ошибиться, ребенок в дальнейшем не будет сам решать поставленную проблему – он будет стремиться получить помощь от взрослого. А сам будет решать только легкие задачи, что неизбежно приведет к задержке интеллектуального развития. *Пример: Норма честности-взаимодействия со сверстником. Два мальчика – Дима и Женя познакомились на прогулке и вместе играли. Дима дал Жене поиграть отличную пожарную машинку, а сам пошел качаться на качелях. Женя играл-играл, и нечаянно сломал машинку, испугался и забросил ее в кусты. А Диме сказал... Вопросы...*

## *Литература*

1. *Гришаева Н.П.* Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М.: Вентана-Граф, 2016.
2. *Кривцова С.В.* Жизненные навыки для дошкольников. Занятия путешествия. Программа-технология позитивной социализации дошкольников». М: Клевер Медиа Групп, 2015.
3. *Микляева Н.В.* Социально-нравственное воспитание дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2013.

### **Современные социально-психологические технологии работы психологов образования**

***Косинова В.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
vkosinova2010@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Эффективность работы, проводимой психологами в разных сферах образования, определяется, с одной стороны, правильным планированием с учётом сочетания основных групп технологий, а с другой – применением самых современных социально-психологических технологий.

Наряду с основными группами социально-психологических технологий, к которым относятся социально-психологическая диагностика, социально-психологическое консультирование и социально-психологический тренинг, развиваются и их инновационные варианты, например – диагностика и арт-терапевтические тренинги.

Наиболее известными арт-диагностическими тестами (которые успешно зарекомендовали себя в работе как с детьми младшего школьного возраста, так и с подростками) являются рисуночные тесты Р. Сильвер. Данные тесты позволяют, во-первых, проводить оценку познавательных процессов и способностей и, сравнивая полученные показатели с возрастной нормой, определять степень их отклонения от неё; во-вторых – осуществлять оценку творческих способностей, которые проявляются в более высоких показателях когнитивной успешности, связанной с переработкой визуальной информации.

Применяя шкалу эмоционального содержания и шкалу оценки образа Я, можно также решать следующие задачи: 1) оценивать текущее эмоциональное состояние и осуществлять диагностику эмоциональных нарушений, прежде всего депрессии и агрессии; 2) определять отношение испытуемых к себе и другим людям; 3) идентифицировать значимые (в том числе неосознаваемые) потребности и переживания испытуемых, нарушенные отношения и внутриспсихические конфликты [1, с.75].

Среди арт-терапевтических тренингов нами был разработан и успешно апробирован коммуникативный арт-терапевтический тренинг «Искусство и сила общения», который включает в себя 4 уровня. Основная цель 1-го уровня состоит в исследовании личностных коммуникативных особенностей, актуализации проблемы межличностных взаимоотношений и настраивании на позитивное взаимодействие в группе. Ведущей целью 2-го уровня является развитие навыков самопознания, в частности, умения психологически грамотно формулировать собственные переживания, эмоции и чувства, возникающие в процессе общения, что, в свою очередь, необходимо для анализа, контроля и выстраивания собственной стратегии эффективного общения.

На 3-м уровне происходит овладение приемами построения гармоничных отношений с другими людьми, а также развитие спонтанности и способности экспериментировать с новыми формами коммуникативного опыта посредством использования движения и танца. На 4 уровне осуществляется интеграция полученных теоретических знаний и практических навыков общения, что приводит к развитию межличностной компетентности, то есть умению понимать и принимать окружающих, вступать с ними в гармоничное взаимодействие.

Таким образом, применение современных социально-психологических технологий в работе психологов образования позволит не только гармонизировать психо-эмоциональное состояние учащихся, но и положительно повлияет на весь образовательный процесс в целом.

### *Литература*

1. Психодиагностика в арт-терапии /А.И. Копытин. СПб.: Речь, 2014. 288 с.

## Умение учителя выстраивать отношения с учащимися в XXI веке

*Компл Т. (Cottle T.)  
Fairfax County Public School  
Tatyana.cottle@gmail.com  
(Fairfax, USA)*

Вопрос о необходимости современного учителя быть творческим, инновационным и профессиональным в ученик-центрированном образовательном процессе в эпоху развития инклюзии стоит сегодня как никогда остро. Зарубежными психологами выделен один из наиболее важных факторов работы учителя, способствующих успешному развитию воспитательного, развивающего и образовательного процесса в школе XXI-го века. Это умение выстраивать отношения с учащимися.

Многочисленные результаты исследований, направленных на выстраивание положительных и доверительных отношений между взрослыми, в частности, учителями, и учащимися всех возрастов, демонстрируют ряд преимуществ. Назову лишь часть:

- повышенная учебная мотивация школьников;
- положительная эмоциональная атмосфера в классе и школе;
- положительные и доброжелательные отношения между учащимися, учителями, учащимися и учителями, а также учителями и родителями;
- высокие академические достижения учащихся;
- снижение стрессовых нагрузок;
- постоянно развивающееся умение справляться с повышенной (высокой) эмоциональной нагрузкой;
- снижение уровня девиаций в поведении школьников;
- повышение уверенности в себе у школьников;
- повышение способности школьников противостоять желанию употреблять спиртные напитки, наркотики, а также курить;
- снижение уровня эмоционального выгорания у учителей.

Принципы выстраивания доверительных отношений учителя с современными детьми и молодежью сильно отличается от тех принципов, которые использовались в прошлом веке, однако они просты и эффективны. Отметим несколько ведущих моментов:

- понимание процесса формирования позитивной привязанности ребенка как необходимого фактора выстраивания межличностных отношений;
- понимание эмоционального состояния нормально развивающегося ребенка и ребенка, нуждающегося в дополнительной эмоциональной поддержке;
- умение распознавать значимость факторов, влияющих и необходимых для выстраивания доверительных отношений с учащимися;
- умение использовать себя как агента, необходимого для выстраивания доверительных отношений.

Любой ребенок хочет быть лично принятым и услышанным взрослым. Следующие стратегии помогут выстроить и укрепить положительные отношения в классе, а значит вывести образовательный процесс всех учеников на новый, более продуктивный уровень эмоционального развития и академических успехов. Назовём лишь некоторые стратегии и принципы: техника «3х10» (прием, позволяющий учителю индивидуально выстраивать отношения с детьми, которые особенно сложно идут на контакт и не доверяют взрослым), отсутствие сарказма в речи, умение слушать и слышать, работа с саморегуляцией ребенка, организация «уголка покоя» (место в классе, где ребенок может провести несколько минут, если он устал или не готов продолжать работу, после чего возвращается к работе на уроке), понимание того, как функционируют когнитивные системы мозга, что необходимо для того, чтобы ребенок более эффективно воспринимал учебную информацию.

### *Литература*

1. Дужк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 400 с.
2. Lemov D. Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College (K-12). San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

### *Электронные ресурсы*

1. <https://www.youtube.com/watch?v=miPMzHA0FoM>

## **Программа и концепция формирования службы системной школьной медиации**

**Лаврова Н.М.**

*Центр системного консультирования и обучения «Synergia»*

**Лавров Н.В.**

*Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, ЦСКО «Synergia»*

*vasilylavrov@yandex.ru*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

В современном российском обществе защита прав и интересов детей гарантирована законодательством. Распоряжением Правительства РФ [5] предложена концепция развития сети служб медиации, призванной содействовать реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей. Обучающимся предоставляются академические права и, согласно ФЗ-273 [6], обеспечивается свободное выражение собственных взглядов. Снятие ограничений на высказывание мнений сопровождается ростом числа споров, которые перерастают в конфликты, если у спорных сторон отсутствуют навыки конструктивных переговоров. Медиация, помогая спорным сторонам приходить к согласию и взаимопониманию, одновременно содействует развитию личности учащихся. Благодаря помощи посредника облегчается восстановление интеллектуального и эмоционального состояния пострадавшего после нанесенного ущерба.

Формирование в образовательных учреждениях благоприятной социальной среды представляет собой **ЦЕЛЬ** службы школьной медиации. Создание службы обеспечивается совместными усилиями учащихся, их родителей, педагогов, администрации, и происходит под контролем специалистов, профессионально занимающихся урегулированием и предотвращением конфликтов. Семьи учащихся и школьный коллектив представляют собой сообщества, объединенные общими интересами в единую систему. Поэтому предлагается использовать термин «служба системной школьной медиации (ССШМ)» [2; 3], подчеркивая взаимосвязь событий и обстоятельств в семье и образовательном коллективе.

**Отличительная особенность ССШМ** заключается в том, что она направляет усилия на повышение социализации учащихся, опираясь на функциональный потенциал семьи и коллектива. Одновременно проводятся мероприятия по мобилизации семьи и образовательного коллектива на выполнение обязательств, способствующих становлению личности учащегося и ее восстановлению после



причиненного ущерба. Деятельность ССШМ по урегулированию и предотвращению конфликтов в образовательном учреждении сопряжена с решением следующих задач: во-первых, отработки у педагогов, учащихся и родителей навыков коммуникации в рамках конструктивной дискуссии с избеганием конфликтов, возникающих при конфронтации спорных сторон из-за недостатка толерантности, во-вторых, мобилизации личной ответственности и дисциплинированности в поведении и, в-третьих, коррекции шкалы жизненных ценностей с осознанием значимости конструктивных и партнерских отношений с окружающими, а также соблюдения этических норм поведения.

Реализация концепции ССШМ основывается на системно-информационном подходе к пониманию принципов коммуникации в проблемной ситуации при необходимости принятия ответственных решений в условиях недостатка полезной информации, а также вредного воздействия негативных эмоций и дезинформации. Объяснение природы эмоций в качестве стандартных состояний мозга в стандартных жизненных ситуациях позволяет прогнозировать возникновение агрессии и страха, то есть, тех эмоций, которые определяют развитие конфликта.

На основе концепции ССШМ разработана **программа практических мероприятий ССШМ**. В ходе семинарских занятий и тренингов производится обучение практическому использованию медиативных методов и технологии «Карта медиации», обеспечивающих медиатора ориентирами в планировании и инструментарием при выполнении своей деятельности. Имеются в виду методы анализа готовности спорных сторон к переговорам, оценки толерантности, оценки выраженности личной ответственности (дисциплинированности и совести), способности достигать взаимопонимания с окружающими.

**Принципиальный момент** – медиатор, оценивая способность спорных сторон достигать взаимопонимания в конфликтной ситуации, сообщая результаты спорным сторонам и тем самым мобилизуя на вовлечение в переговоры, действует в соответствии с основными правилами медиации (непредвзятости, конфиденциальности, равноправия сторон, добровольности и доверительности).

### *Литература*

1. *Лаврова Н.М., Лавров В.В.* Семейная терапия: от простого к сложному. СПб: Bridge, 2009.

2. *Лаврова Н.М., Лавров В.В., Лавров Н.В.* Медиация: принятие ответственных решений. М.: ОППЛ, 2013.
3. *Лаврова Н., Лавров Н.* Семейные проблемы в системном аспекте. Saarbrücken: OSM DEU GmbH. 2017.
4. Распоряжение Правительства РФ от 15.10.2012 N 1916-р (ред. от 25.06.2014) «Об утверждении плана первоочередных мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей».
5. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2014 N 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации».
6. Федеральный закон N 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации».

### **Экспресс-тренинг уверенного поведения для старшеклассников<sup>1</sup>**

***Лукьянченко Н.В.***

*Сибирский государственный университет науки  
и технологий им. М.Ф. Решетнева  
(Красноярск, Россия)*

Современная эпоха характеризуется высокой интерактивностью, возможностью вступать в контакты, не ограниченные ни расстоянием, ни социальной стратификацией, ни жёсткими этическими регламентациями. Это создаёт невиданные доселе возможности и одновременно проблемы жизнедеятельности. Мы все нуждаемся друг в друге, говорит американский конфликтолог Д. Дэна, большинство наших потребностей могут удовлетворяться только во взаимодействии с другими людьми. Но мы все разные, и с этим надо как-то справляться. Э. Фромм обращает внимание на то, что невиданные личные свободы, добытые человечеством в его сложной исторической эволюции, оказались сопряжены со страхом неопределённости и ответственности, формированием механизмов «бегства от свободы», купирующих развитие личности. Последние исследования показывают, что психологически благополучные молодые люди

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке краевого государственного автономного учреждения «ККФПН и НТД» и РФФИ в рамках проекта №16-16-24022/16 «Социально-психологические факторы продуктивности профессионального взаимодействия специалистов социномических профессий».

характеризуются субъективной готовностью и стремлением к самоактуализации и при этом тенденцией к ограничению взаимодействия с социумом. Это лишает их возможности полноценной самореализации, более того, создаёт условия для формирования невротических тенденций. Точкой пересечения обозначенных проблем, на наш взгляд, является проблема уверенности.

Став в XX веке объектом внимания психологов, тема уверенности в большей мере раскрывалась в её интрапсихическом аспекте, как состояния или характеристики личности, детерминирующие особенности взаимодействия с окружающими. По мере накопления эмпирических данных стало понятным, что связь того, что определялось как компоненты внутренней уверенности, с поведенческими проявлениями уверенности не имеет однозначной причинно-следственной направленности. Проявления уверенности во взаимодействии с другими могут рассматриваться как самостоятельный феномен, а опыт внешней уверенности может способствовать формированию соответствующих внутренних структур. Тренинги уверенности могут быть сфокусированы непосредственно на формировании уверенного поведения. Формированию могут подлежать как конкретные навыки, так и общая позиционная направленность взаимодействия. В этом ключе определилась классификация, дифференцирующая типы поведения во взаимодействии: уверенное, неуверенное и агрессивное. Эта классификация представляется сущностным основанием для психологической работы по формированию продуктивных форм взаимодействия в силу неоспоримой закономерности: каково бы ни было информационное содержание общения, его поведенческое оформление влияет на отношение к нему. Особенно заострённую проблематичность этот аспект обретает в российской действительности с её характерной предрасположенностью к агрессивному позиционированию.

При создании конкретных программ психологической работы необходимо опираться на актуальные ресурсы социальной ситуации, учитывая, например, широкую востребованность лаконичных форм, легко встраиваемых в различные мероприятия, и при этом задействующих личностную включённость. В соответствии с этим разработан и многократно реализован мини-тренинг для старшеклассников. Цель тренинга – формирование основанной на способности определять тип позиционирования и прогнозировать его последствия готовности к поиску средств его оптимизации.

Время его проведения - четыре академических часа. Упражнения тренинга позволяют: на основе наблюдения разворачиваемого «здесь и сейчас» действия выявить характеристики уверенного поведения; потренировать разные формы взаимодействия; исследовать некоторые индивидуальные особенности собственного поведения.

В итоговой рефлексии участники самостоятельно озвучивают усвоенное: позицию в общении люди субъективно квалифицируют как уверенную, неуверенную или агрессивную; определённые характеристики поведения воспринимаются как сигналы той или иной позиции; поведение партнёра по общению во многом зависит от того, к какой позиции он относит ваше поведение, и этот аспект можно и нужно регулировать; вследствие того, что уверенность в восприятии многих связывается с определённым уровнем энергетического тонуса поведения, который не прямо коррелирует с уровнем его внутренней уверенности, может быть неверная трактовка позиции человека, и это нужно учитывать; полезно осознавать источники и проявления неконгруэнтности своего поведения, чтобы своевременно их компенсировать; один из интересных выводов – об осознании того, что мы сами в силу автоматичности эмоционального реагирования являемся в некотором смысле жертвами собственного восприятия, и это также важно осознавать.

### **Психолого-педагогическая помощь и поддержка детей из аддиктивных семей в условиях общеобразовательной школы**

*Лусто И.И., Ясева Н.Ю.*

*УО «Могилевский государственный университет  
имени А.А. Кулешова»  
(Могилев, Республика Беларусь)*

В настоящее время семейный алкоголизм является одной из актуальных социальных проблем и вызывает особую обеспокоенность современного общества. Пьянство и алкоголизм порождают множество социальных проблем. По причине злоупотребления алкоголем одного или обоих супругов разрушаются семьи. От злоупотребления спиртными напитками в семье в первую очередь страдают дети. У детей пьющих родителей могут возникать серьезные нарушения физического здоровья, а также психической сферы. Кроме того, алкоголизм в семье значительно влияет на социальное развитие ребенка и его дальнейшую судьбу [1].

Поэтому большое значение приобретает своевременная и целенаправленная работа с детьми из аддитивных семей. В связи с этим появляется необходимость более углубленного изучения особенностей таких детей для повышения эффективности оказания им психолого-педагогической помощи и поддержки в условиях общеобразовательной школы [2].

В помощь педагогам и психологам учреждений образования мы предлагаем программу и методические материалы по профилактике аддитивного поведения у несовершеннолетних, воспитывающихся в алкогольных семьях. Целью программы является формирование у несовершеннолетних знаний по проблеме зависимого поведения и ответственного отношения к своему здоровью.

Задачи программы:

- дать необходимые знания о влиянии алкоголя на организм человека и его социальную жизнь;
- ознакомить с нормативно-правовой базой регулирования аддитивного и девиантного поведения;
- формировать ответственное отношение к своему здоровью;
- обучить навыкам противостояния явлениям, возникающим по причине употребления алкоголя их родителями.

Программа включает 3 модуля.

**1. Медико-социальный модуль.** Учащиеся знакомятся с влиянием алкоголя на внутренние органы человека, репродуктивную и нервную системы, а также особенностями влияния алкоголя на растущий организм.

**2. Социально-психологический модуль.** В этом модуле изучаются социальные и психологические проблемы, возникающие у человека по причине употребления алкоголя.

**3. Социально-правовой модуль.** Работа направлена на повышение уровня правовой информированности несовершеннолетних, изучение нормативно-правовых актов, которые регулируют аддитивное и девиантное поведение, в том числе и информирование об организациях и службах, оказывающих помощь несовершеннолетним, воспитывающимся в алкогольных семьях.

Психолого-педагогическая помощь включает лечебные мероприятия, консультации, психотерапию и психокоррекцию всех членов аддитивной семьи. К сожалению, статистика показывает, что медицинская реабилитация лиц с алкоголизмом имеет до настоящего времени невысокую эффективность и большой процент рецидивов, так как пролеченный пациент возвращается в ту же среду, которая толкнула его к пьянству. Поэтому работа с семьей, где родители злоупотребляют алкоголем, включает в себя формирование мотивации

самого пьющего человека и его семьи на безалкогольное существование и построение другой системы взаимоотношений; психокоррекционные мероприятия, направленные на воспитание личности злоупотребляющего алкоголем человека, способной быть хозяином собственной судьбы. В качестве одной из самых эффективных технологий по созданию благоприятной среды, способствующей длительному излечению от алкоголизма, можно отметить движение «Анонимные алкоголики» [3].

Важно помнить, что психолог и педагог учреждения образования не в силах излечить человека с алкоголизмом, они лишь могут с помощью различных мер воздействия предотвратить опасные последствия для ребенка. Решить проблему аддиктивного поведения можно только в том случае, если будут задействованы все возможные меры профилактики, ведь известно, что болезнь легче предотвратить, чем ее вылечить.

### *Литература*

1. Ковалевская А.В. Семейное неблагополучие и нарушения психологического здоровья / А.В. Ковалевская // Народная асвета. – 2010. – № 8. – С. 84-90.
2. Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность): утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 № 116 // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – №17. Режим доступа: [http://www.pravo.by/world\\_of\\_law/text.asp?RN=W21124049](http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W21124049). – Дата доступа – 02.11.2015.
3. Романек Н.В. Пропаганда здорового образа жизни в контексте социально-педагогической работы / Н.В. Романек // Сацыяльна-педагагічная работа. 2006. №10. С. 59-61.

## **Роль нетворкинг-стратегии личности в формировании социального капитала<sup>1</sup>**

**Марарица Л.В.**

*ФГОУ «Санкт-Петербургский государственный университет»*

*larisamararitsa@mail.ru*

*(Санкт-Петербург, Россия)*

Современная информационная среда, социально-сетевой анализ создают новые возможности исследования образовательной среды, её социальной структуры. Для социальных психологов это открывает возможность изучать социальные структуры и стратегии личности в новом контексте. Нетворкинг-стратегии – термин, заимствованный из англоязычной литературы, характеризующий стратегии управления социальным капиталом личности, или, иными словами, характерные для человека способы взаимодействия со своим социальным окружением, основанные на его установках и представлениях о желаемом состоянии социальной сети, качестве социального капитала. Смещение фокуса анализа социального поведения с группы на социальную сеть позволяет на теоретическом уровне выдвинуть гипотезу: существование стратегий связано с «сетевыми» ролями, функциями, которые сетевые роли выполняют в социальной сети. Изучение сетевых ролей ведётся в контексте карьерного капитала, политических и организационных изменений [7]. Чаще всего авторы ищут характеристики положения или паттерны реагирования в рамках сети, отличающие одну роль от другой. В этом случае сетевая роль – это наиболее подходящая, «коррелирующая» с поведением или достижениями характеристика положения человека в социальной сети.

Сетевые роли с точки зрения формирования социального капитала исследованы в основном на социологическом уровне и представлены в виде целостных феноменов, указывающих на уникальность и важность некоторых позиций-ролей в социальной сети. Так, Р. Коллинз описал особенности сетевого положения «звёзд» философской мысли [3], Р. Барт – социальных «брокеров», заполняющих «структурные пробелы» социальной сети [2], а в исследованиях Э. Фера и С. Гехтера открыт механизм

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 17-06-00777: «Нетворкинг-стратегии личности в формировании социального капитала социальной сети».

«альтруистического наказания», который поддерживает динамическое равновесие при распределении ресурсов в социальной сети [4]. Это целостные сетевые феномены, а не просто характеристики положения личности в социальной сети, потому что за ними стоит однозначно идентифицируемая функция такой сетевой роли. Но эти феномены не предусматривают социально-психологический уровень анализа социального поведения. С нашей точки зрения, на социально-психологическом уровне анализа им соответствуют именно нетворкинг-стратегии личности [1].

Среди 4-х гипотезируемых стратегий наиболее исследована стратегия «альтруистического инвестирования» – просоциальная стратегия, которая опирается на ценности доброты и универсализма в терминах Ш. Шварца и нацелена на формирование и накопление социального капитала сети в целом, улучшение социальной ситуации для всех [5]. В нашем исследовании нацеленность на общее социальное благо проявилась в выборе инвестирующей в позитивные нормы линии поведения при решении социальных дилемм, в частности, альтруистического наказания [5]. В работе Д. Меламеда с соавт. (2017) недавно было показано, что в динамических сетях с возможностью выбора партнеров, просоциально-ориентированные респонденты строят более длительные и выгодные отношения, а сеть вокруг них лучше развивается и растёт [6]. Такого рода исследования можно рассматривать как первые подтверждения гипотезы о сетевой роли нетворкинг-стратегий личности.

Таким образом, сетевая роль альтруистического инвестирования – развитие социальной сети, фасилитация её роста. Для нормативного партнёрства – просоциальной стратегии, ориентированной на использование социального капитала, – это укрепление и сохранение надежных связей, ограничение доступа для ненадёжных партнёров. Для межличностного прагматизма – эгоцентрической стратегии, ориентированной на использование социального капитала, – социальное брокерство. Для персонального продвижения – эгоцентрической, но ориентированной на накопление социального капитала стратегии, – сетевая звезда. Теоретический анализ содержания нетворкинг-стратегий и предположение об их сетевой роли – это первый, поисковый этап исследования, основанный на теоретическом анализе. Эмпирическое подтверждение данного предположения представляется задачей будущего.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 17-06-00777: «Нетворкинг-стратегии личности в формировании социального капитала социальной сети».



## *Литература*

1. *Почебут Л.Г., Свенцицкий А.Л., Марарица Л.В., Казанцева Т.В., Кузнецова И.В.* Социальный капитал личности. Москва, 2014. 280 с.
2. *Burt R.S.* Structural Holes: The Social Structure of Competition. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
3. *Collins R.* The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
4. *Fehr, E., Gächter, S.* Altruistic punishment in humans// *Nature*, 2002, 415(6868), С. 137–140.
5. *Mararitsa L.V., Svetsitskiy A.L., Pochebut L.G., Kazantseva T.V.* Altruistic investment as a personal networking strategy// *International Journal of Psychology*, 2016. Vol.51 No.S1, С. 1061-1062.
6. *Melamed D., Simpson B., Harrell A.* Prosocial Orientation Alters Network Dynamics and Fosters Cooperation// *Scientific Reports*, 2017, 7:357.
7. *Westaby J., Pfaff D., Redding N.* Psychology and social networks: a dynamic network theory perspective// *Am Psychol.* 2014, Vol. 69, No. 3, с. 269 –284.

## **Интерактивный психологический театр как трансгрессивный метод коррекции аддикций**

***Никитин В.Н.***

*Московский социально-педагогический институт  
w\_nikitin@mail.ru  
(Москва, Россия)*

**Актуальность.** Особенностью современного этапа развития общества является быстрая смена социальных парадигм и дискурсов, требующих от индивидуума способности к адекватной перестройке моделей своего личностного и социального поведения. Складывающаяся в настоящей реальности структура социально-личностных отношений может быть определена как нестабильная, требующая от индивидуума лабильного спонтанного поведения. Продуктивность поведения человека определяется его способностью к спонтанному действию в «текущий момент», то есть «здесь и сейчас».

Расширение спектра аддиктивного поведения указывает на то, что современный человек не способен противостоять навязываемым ему деструктивным социальным установкам. В работе с аддикциями необходимо применение таких психологических приемов и техники, которые позволяют расширить степень осознания индивидуумом себя и мира, актуализировать его творческое спонтанное поведение. Это, прежде всего, драматерапевтические модели, реализуемые в пространстве трансгрессивного перехода.

Исходя из данных предпосылок, на кафедре философской антропологии и арт-терапии была разработана и внедрена в работу практического психолога методология спонтанного психодраматического театра, направленная на решение широкого круга психологических задач. Особое внимание уделяется психологической коррекции аддиктивных установок и форм поведения молодежи. Психодраматическое действие строится на основе базовых теоретических положений и техник психодрамы, драматерапии, парадоксальной психотерапии, искусства реалистического театра К. Станиславского, эпического театра Б. Брехта и итальянского театра комедии масок Дель Арте.

Театр создан в 2005 году актером, режиссером, проф. В.Н. Никитиным. Театр неоднократно выступал на драматических и терапевтических сценах стран Европы: России, Белоруссии, Болгарии, Венгрии, Германии, Латвии, Нидерландах, Польше, Украине.

**Сущность метода.** Психологический интерактивный театр создает условия для преодоления протагонистом навязчивых привычек и ригидных установок, расширяет его границы самосознания и социального поведения. Сохраняя за собой право на самоидентичность, протагонист, в процессе проигрывания различных социальных образов и ролей, эмоционально выражает *своё* критическое отношение к представляемой проблеме и, тем самым, преодолевает зависимость от деструктивных стереотипов. В интерактивной модели психодрамы создаются условия, в которых протагонист *плачет, смеется и рассуждая, и рассуждает, смеясь и плача*. Иначе говоря, он познает себя в радости открытия в себе и в социальной действительности новых креативных качеств и нового продуктивного знания. Это знание не является для него виртуальным, оно подкрепляется опытом его реального проживания игрового события.

**Модель работы.** Интерактивный психологический театр является одной из форм творчества, в котором актер и зритель в процессе художественного спонтанного действия образуют единое игровое трансгрессивное пространство. В процессе «игры» протагонист,

прибегая к своему индивидуальному почерку действия, выражает свои актуальные чувства и мысли. Последующая рефлексия драматического события приводит к переоценке protagonистом устоявшихся форм восприятия и мышления, к освобождению от косных установок и аддитивного поведения.

Интерактивная модель драматического действия завершается переживанием позитивных эмоций и чувств, открытием новых продуктивных личностных стратегий. На смену опыта прошлого, возвращение к которому способно спровоцировать деструктивные переживания, приходит опыт настоящего, подкрепляющего уверенность в принятии собственных решений.

#### *Методологическое обеспечение*

1. *Никитин В.Н.* Арт-терапия. Учебное пособие. М., Когито-Центр, 2014.
2. *Никитин В.Н.* Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. М., Когито-Центр, 2006.
3. *Никитин В.Н.* Пластикодрама. Новые направления в арт-терапии. М. Когито-Центр, 2003.

#### **Применение технологий экспериментальных исследований имплицитных аттитюдов при обучении психологов**

***Плотка И.Д.***

*Балтийская Международная Академия  
irinaplotka@inbox.lv*

***Игонин Д.А.***

*Научное агентство Latenta Ltd.  
dmig@balticom.lv*

***Блюменау Н.Ф.***

*Балтийская Международная Академия  
nina.blum@gmail.com  
(Рига, Латвия)*

Экспериментальные исследования имплицитных аттитюдов являются одним из главных направлений, реализуемых профессорско-преподавательским составом и магистрантами профессиональной магистерской программы «Психология» Балтийской Международной Академии.

**Цель исследования:** ознакомление с опытом использования технологий экспериментальных исследований имплицитных аттитюдов при обучении психологов.

Научно-исследовательская тематика связана с исследованием механизма формирования и изменения имплицитных аттитюдов. Исследование аттитюдов в социальной психологии имеет важное значение, так как аттитюды связаны с поведением человека. Большинство определений аттитюда центрируются на подчеркивании его оценочной природы, то есть на формировании аттитюда в результате оценивания объекта аттитюда. Оценивание является одним из базовых психологических процессов в силу своей глобальной представленности в жизни человека. Современные когнитивные психологи понимают под аттитюдом интеграцию когнитивных и эмоциональных оценок некоторого объекта, которые могут измениться по силе [3]. В этой трактовке основанием оценки является связь между объектом аттитюда и аффективной валентностью его ассоциатов, которая в соответствующей ситуации определит позитивный, негативный или нейтральный модус реагирования индивида.

Процесс актуализации аттитюдов может требовать волевых усилий и быть контролируемым, или, напротив, спонтанным, неосозанным, автоматическим. В первом случае речь идет об *эксплицитных* аттитюдах, во втором – об *имплицитных*. Имплицитные аттитюды – это оценочные тенденции, которые могут влиять на суждения и поведение, несмотря на то, что субъект не осознает этого [1]. Эксплицитные аттитюды понимаются как продукт, в основном, пропозициональных, логических процессов, а имплицитные – результат ассоциативных. Эксплицитные аттитюды связаны с недавним опытом человека, а имплицитные – с его прошлым опытом.

Длительное время применение самоотчетных процедур для измерения аттитюдов не имели никакой серьезной альтернативы. Использование инструментария когнитивной психологии для решения социально-психологических задач позволило применять имплицитные измерения аттитюдов. Современные имплицитные методы, основанные на измерении времени реакции участников (RT), имеют экспериментальную основу. Их особенностью является сосредоточение внимания участника эксперимента не на объекте аттитюда, а на выполнении иных задач. Основные методы исследования: Имплицитный Ассоциативный Тест (ИАТ) и прайминговые методики [5].

**Метод.** Нами использовалась стандартизованная экспериментальная процедура *неосознаваемого эмоционального*

*прайминга*, в которой предъявлению целевого стимула – аффективно окрашенного целевого слова (связанного с объектом аттитюда), предшествует экспонирование на подпороговом уровне эмоционально связанного с ним подготавливающего стимула – прайма, замаскированного последующей перцептивной маской. Предъявление пустого экрана определяет «baseline». Целевыми стимулами являются аффективно окрашенные слова, экспонируемые в центре экрана. Время отставления целевого стимула (прайма или пустого экрана) – SOA варьируется в пределах 100-600 мс. Задача участников – аффективная категоризация целевых стимулов. Регистрируется время реакции (RT) – временной интервал от появления целевого стимула на мониторе до нажатия участником соответствующей клавиши. Задача исследования – основываясь на RT идентифицировать валентность и силу аттитюда.

RT используется для построения *мер имплицитных аттитюдов*: переменных фасилитации R(+) и R(-), переменной аттитюдов RR и переменной единого индекса эмоционального предпочтения RRR (симпоз 2017, моногр, 2016). Эти меры вводятся на основании предположения Фазео [2, с.231] о том, что позитивные и негативные аттитюды проявляются в различии времени реагирования на предъявляемые праймы: быстрая реакция на положительные или отрицательные стимулы свидетельствует о скрытом положительном или отрицательном аттитюде соответственно.

Для измерения имплицитных аттитюдов мы также конструировали и применяли *ИАТы*, которые измеряют относительные связи между парами концептов, называемыми категориями и атрибутами. Участники в случайном порядке классифицируют стимулы, относящиеся либо к категориям, либо к атрибутам. Этими стимулами могут быть слова, изображения или символы. Основная гипотеза ИАТ: ответы будут быстрее и точнее, если конкретные атрибуты и категории связывают более сильные ассоциации. На основании RT вычисляются размеры эффектов D [5].

Во всех случаях с помощью самоотчетных процедур измерялись соответствующие эксплицитные аттитюды и другие релевантные переменные, и изучалась их связь с мерами имплицитных аттитюдов.

**Результаты и выводы.** С помощью имплицитных методов были проведены исследования по измерению имплицитных аттитюдов: к игровой зависимости, к воровству, к насилию, к алкоголю, к брендам, к вредной и здоровой пище, к самооценке, этнических аттитюдов, жизнестойкости и ее составляющих, к превышению скорости водителями, к пользованию во время вождения автомобиля

мобильных телефонов, к мотивации достижения. Изучалось влияние контекстных факторов на аттитюды [4].

Результаты отражены в публикациях в базах данных EBSCO, Thomson Reuters Web of Science, SCOPUS и др., и представлены на международных конгрессах ECP, ICP и др. В каждом выпуске лучшие магистранты продолжают учебу в докторантуре. Имеются две защищенные докторские диссертации.

### *Литература*

1. *Плотка И., Игонин Д., & Блюменау Н.* (2017). Оценка влияния контекстного фактора на результаты измерения имплицитных аттитюдов при разных SOA с помощью индекса имплицитного предпочтения. В Г.В. Ожиганова & И.Д. Плотка (Ред.), *Активизация ментальных ресурсов субъекта: теория и практика: Материалы IV международного симпозиума* (Латвия, Рига, 6-7 июля 2017) (Латвия, Рига) (с.62-73). Рига: БМА.
2. *Fazio R.H., Sanbonmatsu D.M., Powel M.C., & Kardes F.R.* (1986) On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 229–238.
3. *Olson M.A., & Kendrick R.V.* (2008). Origins of attitudes. In W. Crano & R. Prislin (Eds.). *Attitudes and Persuasion*. New York: Psychology Press.
4. *Plotk, I., Igonin D., & Blumenau N.* (2016). Implicit Attitudes and Measurements: Effect of Context. *International Business: Innovations, Psychology and Economics*, 7(2(12)), 7-150.
5. *Rudman L.A.* (2011). *Implicit Measures for Social and Personality Psychology*. London: Sage.

### **Основные подходы к определению фасилитации в тренинге**

***Ромеро Рейес И.В., Хухлаев О.Е.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
ilacai@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В последние годы в России в области прикладной психологии, психологии образования и организационного развития среди консультантов и психологов все чаще стало употребляться понятие «фасилитация» [1]. К этому понятию относят множество разных

подходов, но однозначная позиция по этому поводу на сегодняшний день отсутствует. По этой причине был выполнен анализ основных подходов к определению фасилитации как тренинговой технологии, и на его основе авторами публикации было сформулировано соответствующее определение.

Фасилитация [2; 7] имеет важное значение в процессах обучения, в частности для задействования в активном участии всех членов обучающейся группы. У каждого человека есть своя уникальная точка зрения, значимый опыт и знания, которыми он может поделиться. Без этого вклада снижается уровень осознаний группы в процессе обучения. Роль фасилитатора заключается в извлечении знаний и идей от разных членов группы. Эта деятельность может помочь участникам обучения узнать мнения друг друга и мыслить и действовать совместно.

Харви и др. [4] относят фасилитацию к процессу внедрения теоретических фактов, сведений в практику. При этом фасилитацию проводит физическое лицо (фасилитатор), осуществляющее определенную вспомогательную роль. Это означает, что фасилитаторами являются люди с соответствующей ролью, навыками и знаниями, чтобы помогать людям, группам и организациями применять фактические данные и знания на практике. Важно уточнить, что роль фасилитатора не в том, чтобы учить группу, а в том, чтобы помочь группе создать осознания/навыки/знания совместно в группе через дискуссию [8].

В межпрофессиональном образовании [6] квалифицированный фасилитатор не является ни членом команды, ни сторонним наблюдателем. Вместо этого он пассивно находится в процессе взаимодействия студентов, включаясь по мере необходимости, чтобы пролить свет на групповую динамику, выявить новое понимание и поощрять размышление. Фасилитатор мягко формирует движение межпрофессиональной команды и содействует созданию общего мнения среди членов команды.

По мнению Шварца [7], групповая фасилитация – это процесс, в котором человек, выбор которого согласован со всеми членами группы, который по существу нейтрален, и у которого нет авторитета и полномочий по принятию решения, диагностирует группу и влияет на нее, чтобы помочь группе улучшить свою самоидентификацию, решить проблемы и принять решения, чтобы повысить эффективность группы.

Также в области принятия групповых решений установлено [7], что для более эффективного взаимодействия группе требуется своего рода посредник – фасилитатор, который управляет группой, но при

этом не высказывает личного мнения. Роль фасилитатора может иметь разные формы. В качестве фасилитатора-консультанта Вы, как стороннее лицо, помогаете своим клиентам найти наилучшее решение. Вы можете дать свою экспертную оценку, высказать свои предложения и даже положить начало переменам политики компании. Как фасилитатор-коуч, Вы можете помочь членам команды посмотреть на проблему с иного ракурса. В качестве фасилитатора-тренера Вы разрабатываете тренинги с учетом потребностей сотрудников компании. Выполняя самую сложную роль фасилитатора-лидера, Вы проводите совещания, делитесь своим мнением, подробно объясняя свою точку зрения, а также стимулируете членов группы выявлять недочеты в ваших решениях.

Фасилитацию также определяют [5], как оказание помощи группе в выполнении какой-либо задачи, в решении проблемы или в достижении согласия участников обсуждения. Успешная фасилитация предусматривает подготовку и планирование, конструктивный подход, определенные навыки и поведение, набор рабочих инструментов. Фасилитатором может быть не только посторонний независимый специалист, но и руководитель или член группы, непосредственно заинтересованный в определенном исходе встречи. В любом случае обязанностью фасилитатора является работа для группы, а не попытка доминировать в ней. Фасилитатор влияет на процесс и направляет его, но не вносит предложений по содержанию встречи: это прерогатива ее участников. Высшее достижение фасилитатора – создать у членов группы ощущение, что всю работу они выполнили самостоятельно.

Миссия фасилитатора [2] – помочь каждому участнику думать наилучшим образом. Эта миссия реализуется через четыре функции фасилитатора: побуждать к полноценному участию в работе группы, способствовать взаимопониманию, стимулировать к принятию взаимоприемлемых решений, культивировать чувство общей ответственности.

Обобщив все вышеуказанные варианты, было сформировано следующее определение термина «Фасилитация», наиболее соответствующее применяемой в тренингах технологии, по мнению авторов данной публикации.

Фасилитация – это специализированная форма активного обучения в тренинге, в ходе которого создаются условия, инициирующие участников делиться своими идеями, ресурсами и мыслями относительно определенной темы/задачи, а ведущий процесса (фасилитатор), управляя процессом без лидирующих позиций, в нейтральной форме, не высказывая своего личного мнения и знаний



относительно темы/задачи, извлекает знания и идеи от разных членов группы и ведет их к самостоятельному нахождению решения поставленной задачи.

### *Литература*

1. *Болотова А.К., Мартынова А.В.* Прикладная психология в бизнес-организациях. Методы фасилитации: учебное пособие. Москва. Высшая школа экономики. 2013.
2. *Кейнер С. и др.* Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения. Москва. Издательство Дмитрия Лазарева. 2013.
3. *Clarke S., Carter I.* Facilitation Skills Workbook: Training Material for People Facilitating Small Group Discussions and Activities Using PILLARS Guides. Tear Fund, 2004.
4. *Harvey G. et al.* Getting evidence into practice: the role and function of facilitation. Journal of advanced nursing, V. 37, N. 6, PP. 577-588. 2002.
5. *Kelsey D., Plumb P.* Great meetings: great results. Portland, ME: Great Meetings. 2004.
6. *Legros T.A. et al.* Using learning theory, interprofessional facilitation competencies, and behavioral indicators to evaluate facilitator training. Journal of interprofessional care, V. 29, N. 6, P. 596-602. 2015
7. *Schwarz R.* The skilled facilitator: a comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches. John Wiley & Sons, 2002.
8. Training for human rights trainers. Book 1. Montréal, Québec Canadian Human Rights Foundation, 2001.

### **Контекстный подход к проблеме социокультурной адаптации первоклассников к школе**

***Рыбакова Л.А.***

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический  
институт (филиал РГППУ)  
rybakova.luda\_n.tagil@yandex.ru  
(Нижний Тагил, Россия)*

В современной полиэтнической школе проблема социокультурной адаптации обусловлена усилением миграционных процессов,

требованиями государственного стандарта (ФГОС НО) к личностным результатам освоения программы начальной школы (осознанию своей этнической принадлежности, принятию и освоению социальной роли обучающегося).

Традиционные подходы к изучению социокультурной адаптации ограничены изучением социально-психологических либо ее культурных аспектов, категорией личности, что не позволяет рассматривать психологические и культурные феномены в их единстве и целостности. Такими возможностями обладает контекстный подход [1].

Рассмотрим социокультурную адаптацию с точки зрения контекстного подхода. В рамках диссертационного исследования нами было определено и изучено понятие «внутренний кросскультурный контекст первоклассников». Фундаментальными теоретическими основами данного понятия явились: контекст как психологическая категория (разработчик А. А. Вербицкий) и понятие «внутренний кросскультурный образовательный контекст субъекта познания» (автор – Н.В. Жукова) [2].

Внутренний кросскультурный контекст первоклассника (ВКК) в период адаптации к школе определяем как систему, включающую в себя такие содержательные элементы, как этническая и социальная идентичности. ВКК обуславливает особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации и оказывает встречное, смыслообразующее влияние на содержание новых социокультурных образцов и процесс их присвоения первоклассником как субъектом познания.

Этническая идентичность – результат осознания ранее присвоенных образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами в полиэтнической среде школы. Социальная идентичность — результат присвоения образцов школьной культуры, освоение социальной роли ученика.

В период адаптации первоклассника внешними контекстами развития его внутреннего контекста являются «контекст семьи» и «контекст школы», которые неидентичны по своим социально-психологическим характеристикам. На основании возможных вариантов интеграции образцов семейной этнической культуры и образцов школьной культуры были выделены формы проявления внутреннего кросскультурного контекста первоклассников в период адаптации к школе: диффузная, групповая, кризисная, субъектная, социокультурная.

В результате проведенного теоретического анализа и построения теоретической модели, подтвержденной эмпирическим

исследованием, было выявлено, что на результат адаптации первоклассников к школе влияют формы их внутреннего кросскультурного контекста. Показано, что диффузная, групповая, кризисная формы ВКК не способствуют адаптации и, соответственно, первоклассники с этими формами требуют психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с характеристикой форм внутреннего контекста первоклассников нами выделены проблемы, требующие профилактических и коррекционных мер, решение которых возможно с помощью подобранных программ психолого-педагогического сопровождения.

Под психолого-педагогическим сопровождением первоклассников в период социокультурной адаптации в условиях полиэтнической школы мы понимаем системно организованную деятельность педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия, способствующие гармонизации внутреннего кросскультурного контекста первоклассников через осознание, понимание и принятие образцов этнической семейной культуры и школьной культуры. При диффузной форме ВКК рекомендуется программа формирования этнической идентичности младших школьников средствами сказкотерапии (автор – Е.В. Беляева). Программа развития позитивного отношения педагога к учащимся, представителям разных этнических групп, разработанная С.А. Хаустовой (2006) для студентов факультета педагогики и психологии, учителей начальных классов. Рекомендуемая программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников с кризисной формой внутреннего кросскультурного контекста: экспериментальная программа межкультурного обучения для учащихся начальной школы «Мы все живем здесь» (Нидерланды).

Таким образом, контекстный подход к проблеме социокультурной адаптации первоклассников к школе позволяет создать психолого-педагогические условия формирования: позитивной этнической идентичности обучающихся, позитивного отношения учителя к учащимся различных национальностей, собственного образа культуры в семье, толерантного отношения детей друг к другу.

### *Литература*

1. *Вербицкий А.А.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М.: Логос, 2010.

2. Жукова Н.В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.

**Развитие социальной одаренности обучающихся в условиях деятельности Центра гражданского образования «Продвижение»**

**Ряписова Ю.В.**

*МБОУ «СОШ № 87»*

*yulya.ryapisova@mail.ru*

*(Северск, Томская область, Россия)*

В последние годы в обществе происходит осознание значимости человеческого потенциала на уровне интеллектуальной одаренности и социальной компетентности для его успешного развития. Появляется потребность в людях, обладающих высоким уровнем социальной одаренности, способных эффективно управлять другими людьми. Это, в свою очередь, обеспечивает их конкурентное преимущество перед другими.

Представление социальной (коммуникативной, организаторской, лидерской, педагогической) одаренности как самостоятельного вида связано, с одной стороны, с существованием различных видов жизнедеятельности человека и выделением в связи с этим общей и специальной одаренности и, с другой стороны, со стремлением человека к успеху в профессиях типа «человек-человек» и поиском основных составляющих путей и способов его достижения. Она предполагает наличие способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, социальным работником, управленцем. Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений [1].

Эти способности позволяют быть лидером, т.е. проявлять лидерскую одаренность.

Характерные черты, присущие людям, одаренным в социальном отношении:

- их принимает подавляющее большинство людей, которых они знают, это одинаково относится как к сверстникам, так и к более старшим людям;

- они обычно заняты в различных общественных мероприятиях и вносят в них положительный вклад;
- их поведение носит открытый характер – они не стараются показывать лишь «фасад»;
- они не боятся выражать свои чувства, но делают это к месту;
- они поддерживают длительные взаимоотношения с людьми и не меняют резко свои дружеские симпатии;
- они стимулируют продуктивное поведение других;
- они энергичны и как бы воплощают необычную способность справляться с любыми социальными ситуациями.

В условиях становления современного образования большое внимание уделяется развитию разных видов детской одаренности во внеурочное время. Центр гражданского образования (далее Центр) является одной из форм дополнительного образования, делающей основной акцент при организации образовательного процесса на деятельностный подход, что способствует в большей степени раскрыть социальную одаренность слушателей Центра.

Образовательная деятельность Центра – это деятельность педагогов, учащихся, родителей и представителей общественности, направленная на создание условий для усвоения учащимися в первую очередь правовых, политических, экономических, управленческих знаний, формирование социальных умений и навыков, приобретение ими позитивного социального опыта, а также развитие у них основных гражданских и социальных компетентностей.

Когда мы создавали Центр в 2005 году, главным его замыслом была – активная позиция самого ребенка в приобретении необходимых знаний и умений, трансформация этих знаний и умений в компетентности через постоянное применение их на практике. Поэтому главный акцент в организации образовательного процесса мы делаем на системно-деятельностный, компетентностный подход.

Уникальность и отличие Центра «Продвижение» от других центров Региональной сети Томской области заключается в том, что он работает в режиме сетевого взаимодействия и обучает учащихся всех школ города по их заявкам, а учащиеся вправе выбирать те модули программы, которые им интересны, или пройти обучение по всем модулям.

Содержательными направлениями развития Центра являются: новые формы работы с одаренными детьми, с молодежью, допрофессиональная подготовка учащихся, привлечение широкого круга общественности к участию в образовании современной молодежи, обучение общественности.

В своей деятельности, направленной на развитие социальной одаренности, Центр седьмой год выстраивает образовательный процесс таким образом, чтобы устранить основные противоречия между: объективной потребностью общества в одаренной личности, успешно социализирующейся в современных условиях, и неспособностью образовательных учреждений обеспечить формирование у нее социальной компетентности как фактора социализации.

Процесс формирования социальной компетентности одаренных подростков в образовательном пространстве Центра «Продвижение» становится эффективным, так как на основе индивидуально-ориентированной организационно-педагогической модели реализован комплекс следующих условий:

- проектирование социально-адаптирующей образовательной среды;
- создание интегрированной многомодульной образовательной программы, способствующей выбору и осуществлению подростками индивидуальной образовательной траектории с учетом востребованных ими актуальных и перспективных социальных ролей (7 модулей по выбору);
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения формирования социальной компетентности одаренных подростков в образовательном пространстве Центра с помощью проведения регулярных индивидуальных консультаций и психологического тестирования, педагогического сопровождения участия в городских, областных и Всероссийских образовательных событиях.

Деятельность Центра в режиме сетевого взаимодействия расширяет возможность и условия для включения ребенка в социально-общественную деятельность. Обучение в Центре «Продвижение» стимулирует самообразование детей и молодежи как вида свободной деятельности личности. То есть происходит свободный выбор занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального уровней, направленных на удовлетворение потребностей в самореализации и социализации.

Занятия в Центре являются полем обогащения новыми знаниями, которые учащиеся приобретают почти самостоятельно, что развивает общеинтеллектуальные умения и навыки, формирует компетентности как интегрированные знания. Применение образовательных технологий в деятельностных формах переводит образовательный процесс в формат «учусь сам», что формирует потребность в рефлексии и самооценке, а преподаватели Центра позиционируют

себя как учебного партнера и организатора учебного сотрудничества. Все это позволило достичь высоких результатов.

Социальный интеллект (одаренность) развивается до 17-18 лет. Поэтому образовательная программа Центра разработана для обучающихся 7 – 9 классов.

При реализации образовательной программы Центра преподаватели делают акцент на учёт возрастных особенностей и проблем, присущих этой категории одаренных детей: ощущение неудовлетворенности, сверхчувствительность, эгоцентризм, конформность, несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Преподавательский состав и приглашенные специалисты выстраивают на занятиях социально-адаптированную образовательную среду, что позволяет формировать социальную компетентность. Она обеспечивает условия для деятельностного освоения одаренными подростками социальных ролей и отношений, привитие социальных норм, установок и ценностей посредством их вовлечения в социально ориентированную деятельность. Основными формами организации такой деятельности выступает социальное проектирование, социальные пробы, тренинги, участие в разработке социальных инициатив. Данные формы являются аттестационными и обязательными для выполнения и защиты при окончании обучения в каждом модуле Центра.

Каждый модуль (далее Школа) Центра (Школы «Лидер», «Психология лидера», «Журналист», «Самопрезентация», «Юный юрист», «Молодой политик», «Я и моя профессия», «Социальная инициатива», «Фрадрайзинг») позволяет слушателям попробовать свои силы в разных областях знаний и в разных типах проектирования.

Так как наш Центр действует в режиме сетевого взаимодействия с несколькими школами и обучает учащихся из разных образовательных организаций г. Северска, то в этом случае можно говорить о том, что предполагаемые социальные эффекты от результатов деятельности должны быть шире, т.к. в процесс организации деятельности Центра включены педагоги трех школ, представители профессионального сообщества, в процесс деятельности – учащиеся более 8 школ, их родители и местное сообщество.

Основные формы организации занятий в Центре (ролевые и деловые игры, диспуты, экономические и управленческие тренинги, групповые и парные занятия, посещение заседаний городской Думы, суда, эфиров теле- и радиокompаний, проектирование, полевые и социологические исследования) создают необходимые условия для

формирования в полном объеме коммуникативной компетентности, сформированность которой можно выявить при защите социальных проектов, в публичных выступлениях, социальных пробах, осуществляемых на последних занятиях каждого модуля, а также при участии в итоговых образовательных событиях муниципальной сети Центров гражданского образования ЗАТО Северск.

В образовательной среде Центра выполняется одна из главных целей образования детей с социальной одаренностью – обеспечение условий для социализации личности слушателя, которая представляет собой становление его как члена конкретного общества, включающего социальное познание, то есть осознание ребенком своего собственного «Я» и взаимоотношений с другими людьми, выработку практических навыков и реализацию их в конкретной деятельности.

### *Литература*

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.

### **Как избежать отчислений или сколько нужно поддержки для учебной мотивации?**

***Силантьева Т.А.***

*НИУ ВШЭ*

*tanyasilantieva@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

В докладе приводятся данные зарубежных исследований о моделях социальной поддержки студентов в вузах, на основании чего проводится анализ о позитивных и негативных аспектах предлагаемых моделей сопровождения студентов. Делается вывод о наиболее оптимальных параметрах модели сопровождения студентов в вузе с целью сохранения учебной мотивации.

Ключевые слова: социальная поддержка, мотивация, мотивация обучения, отчисление, амотивация, поддержка автономии, негативная поддержка, позитивная поддержка, поддержка компетентности, академические достижения

Одна из актуальных проблем современной психологии образования – это потеря мотивации во время обучения. Понимание



того, что мотивирует обучающихся к академическим достижениям (АД), а что приводит к демотивации и отчислениям – центральный вопрос в образовании и психологии образования. Поэтому множество исследователей пытаются это выяснить. В связи с этим идет поиск факторов, способствующих созданию положительной мотивации к обучению и снижающих риск отчислений. Одним из таких факторов называется социальная поддержка (СП). Существуют данные о связи СП и академической мотивации [4]. Даже утверждается, что академическая мотивация напрямую зависит от наличия поддержки от преподавателей и сверстников [8]. Полное отсутствие друзей, недостаток поддержки или неудачный опыт отношений приводят к «блоку в обучении» и отчислению. Позитивные отношения со сверстниками создают фундамент для безопасного пространства обучения, что поддерживает академическую мотивацию и успехи [8]. Поэтому учащиеся, имеющие поддерживающие отношения со сверстниками, демонстрируют большую адаптированность и мотивированность. Учащиеся, получающие больше поддержки от сверстников, сообщают о профессиональных целях, меньше склонны к избеганию деятельности и меньше к раздражению [7]. Этот эмоциональный комфорт создает благоприятные условия для обучения: интерес к учебе, внимательность. При наличии поддержки обучающиеся чувствуют большее удовлетворение от хорошей учебы, улучшается организованность и продуктивность учебы. Студенты кооперируются, помогают друг другу, вырабатывают общие взгляды и мотивируют друг друга, таким образом, улучшая процесс обучения. Поэтому обучающиеся с поддержкой от друзей достигают больше результатов в обучении, чем те, у кого нет поддержки [3]. Исследования показывают, что социальный статус в группе и популярность (или социальное принятие) предсказывают уверенность в обучении, тогда как отвержение сверстниками приводит к демотивации обучения и слабым АД, популярность в группе связана с академическими интересами и высокими оценками. Прямо или опосредованно, СП от родителей, педагогов и сверстников имеет отношение к учебным результатам через мотивацию.

Академическая поддержка от преподавателей увеличивает интерес к предмету и учебные достижения [1]. Таким образом, можем сделать вывод, что эмоциональная поддержка помогает студентам, прежде всего, уменьшать негативное психологическое напряжение, тогда как академическая поддержка больше направляет студентов к академическим достижениям, усиливая мотивацию. Исследователи сходятся во мнении, что поддержка автономии педагогом положительно сказывается на учебной мотивации [6].

*Поддержка автономии* - это измерение СП относится к событиям и компонентам среды, направленным на адаптацию, что включает в себя уважение, придание ценности и поддержку внутренней мотивации и самодетерминации и внутреннего локуса контроля [2]. В учебном контексте преподаватели, родители и друзья могут повышать чувство автономии через уважение высказывания мнения и проявления инициативы. Поддержка автономии дает ощущение свободы, право выбора и ответственности [5]. Еще очень важно, чтобы социальное окружение повышало чувство личностной компетентности и мастерства. Legoult с соавторами выдвинули гипотезу, что недостаток поддержки компетентности может быть связан и низкой оценкой своих способностей и с низкими АД, низким академическим самоуважением и вести к отчислению. Они также выдвинули гипотезу, что дефицит принятия в группе является предиктором снижения ценности учебного заведения, что приводит к дезадаптивному поведению (мало времени уделяется занятиям, уход из аудиторий) и к отчислению. Обе гипотезы подтвердились.

В целом нет никаких сомнений в том, что невключенность в социальную среду сверстников ведет к выпадению из пространства обучения и отчислению в итоге. И те, у кого мало друзей или поддерживающих друзей, оказываются менее успешными в обучении.

СП в обучении дает: значимые связи с социальными агентами поддержки (с преподавателями, кураторами и т.д.), пользу от разных видов поддержки, медиацию в формировании учебной мотивации и целей.

### *Литература*

1. Ahmed W., Minnaert A., van der Werf G., & Kuyper H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 36–46.
2. De Charms R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
3. Demetriou H., Goalen P., & Rudduck J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33, 425–441.
4. Demaray M. K., Malecki C.K., Davidson L.M., Hodgson K.K., & Rebus P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691–706.

5. *Legault L., Green-Demers I., Pelletier L.* Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support *Journal of Educational Psychology* Vol 98(3), Aug 2006. pp. 567-582
6. *Reeve J.* (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
7. *Song J., Bong M., Lee K., Kim S.* Longitudinal Investigation Into the Role of Perceived Social Support in Adolescents' Academic Motivation and Achievement *Journal of Educational Psychology* 2015, Vol. 107, No. 3, 821–841 .
8. *Wentzel K.R., Battle A., Russell S.L., & Looney L.B.* (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.

### **Схематизация социальной роли студента**

***Смирнова Ю.С.***

*Белорусский государственный университет  
(Минск, Республика Беларусь)*

Практика преподавания в современном вузе ставит перед педагогом множество вопросов, содержание которых далеко не ново и касается поиска путей оптимизации профессиональной деятельности и повышения качества образовательного процесса. Не является исключением и преподавание такой дисциплины, как социальная психология, содержание которой, кроме всего прочего, дает ключ к пониманию природы социальной активности и взаимодействия субъектов педагогического процесса. Не претендуя на всеохватывающий анализ заявленной проблемы, остановимся на вопросах социально-познавательной активности личности, в частности социальной схематизации.

Социальные схемы представляют собой когнитивные структуры, содержание которых охватывает знания о социальных объектах и их характеристиках. Одной из разновидностей схем являются ролевые, включающие «предписания и ожидания по поводу поведения» [1, с. 12]. Социальная роль как нормативный образец поведения,

соответствующий занимаемой индивидом позиции в системе социальных связей и отношений, участвует в регуляции активности субъекта. Несовпадение ожиданий окружающих от ролевого поведения индивида и его реального поведения может стать источником непонимания, снижения эффективности взаимодействия и даже конфликтов. На наш взгляд, это может быть связано с различием в ролевых схемах участников взаимодействия, т.е. в их знаниях о том, что следует и не следует делать субъекту, выполняющему ту или иную социальную роль.

На практических занятиях по социальной психологии возможно использование задания «Личность и роли: студент как социальная роль» [1, с. 111–112]. В соответствии с инструкцией, учащимся необходимо поработать со списком возможных форм поведения студентов, а также ответить на вопросы, что из перечисленного, на их взгляд, студенты должны делать, а что им делать не следует. Результаты такой работы позволяют реконструировать содержание ролевой схемы «студент» у членов группы, сравнить его с нормативными предписаниями, разделяемыми большинством, а также с зафиксированными в правилах внутреннего распорядка вуза, оценить, насколько индивидуальные представления студентов о ролевом поведении разнообразны и в чем обнаруживается их сходство. Они также побуждают студентов к анализу своего поведения с точки зрения его соответствия или несоответствия нормативному образцу и ожиданиям преподавателей, а также позволяют понять, с чем могут быть связаны нарушения их ожиданий от поведения однокурсников, ролевые схемы которых содержательно отличаются от их собственных.

Приведем пример результатов такого учебного исследования, проведенного в одной из студенческих групп. Студент, в соответствии со своей ролью, – это тот, кто посещает занятия, ведет конспекты лекций, задает вопросы преподавателю и отвечает на вопросы последнего, читает рекомендуемую литературу по курсу и тщательно готовится к семинарским занятиям. Ему следует вовремя приходить на занятия, вести себя на них тихо, соблюдать правила пользования библиотекой и регулярно проходить флюорографическое обследование. Существует своего рода «кодекс чести» студента: не оправдываться перед деканатом, покрывать отсутствующих, списывать на контрольных и экзаменах (менее приемлемо). Студент должен принимать участие в студенческих научных конференциях, заниматься спортом, участвовать в работе общественных организаций, поддерживать дружеские отношения со своими сокурсниками. Интересно, что студенты старших курсов более высоко оценивают

значимость участия в научных мероприятиях, а младших – необходимость посещения занятий, тщательной к ним подготовки и соблюдения дисциплины.

Собранная таким образом информация – это не только материал для обсуждения на занятии в рамках соответствующей темы, это еще и ключ к пониманию тех проблем, с которыми иногда приходится сталкиваться преподавателю. Например, в некоторых группах заниматься посторонними делами, разговаривать на занятиях считается вполне допустимым для ролевого поведения студента, что, вероятно, не соответствует ожиданиям многих преподавателей. Становится отчасти понятным, почему уровень научной или другой активности студентов некоторых групп не всегда отвечает ожидаемому. В этом смысле прогностической ценностью, на наш взгляд, обладает также изучение событийных схем (скриптов) студентов, реконструирующих сценарии учебных и внеучебных мероприятий (например, сценарии «Лекция», «Экзамен», «Научная конференция», «Олимпиада», «День первокурсника» и др.). Такого рода материал интересен тем, что позволяет высветить особенности представлений студентов о тех или иных формах работы, обеспечивая тем самым понимание, почему поведение студента не всегда соответствует ожиданиям преподавателя.

### *Литература*

1. *Сивуха С.В.* Практикум по социальной психологии (социальное познание, эмоции, коммуникация, личность): Учеб.-метод. пособие. Минск: ЕГУ, 2002. 132 с.

### **Из опыта работы по профилактике экстремизма среди студентов педагогического вуза**

***Стюхина Г.А.***

*Московский педагогический государственный университет  
st1969@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Рассматривая личность растущего человека в контексте его отношений с миром и другими людьми, необходимо отметить, что основной структурной единицей для понимания его внутренних психологических побуждений выступают ценности и нормы. Одной из

важнейших потребностей каждого является потребность в системе ориентаций, то есть в наличии определенной системы ориентиров, которые бы обеспечивали стабильный и последовательный способ восприятия и понимания мира. Эта система ориентаций представляет собой совокупность убеждений, которая является для человека системой координат, из которой он может извлечь ответ на вопрос, где его место и что ему делать [2].

В современных условиях угрозу для формирования системы ценностей молодых людей представляют агрессивные попытки их вовлечения в различные организации, имеющие, в том числе, экстремистскую направленность. Актуальность данной проблемы и определила цель нашего исследования, которая заключалась в изучении представлений студентов первого курса педагогического вуза об экстремизме и их отношении к данному явлению.

В исследовании приняли участие 46 студентов Педагогического института физической культуры и спорта (г. Москва). Исследование включало несколько этапов. На первом этапе проводилось анонимное анкетирование студентов. На следующем этапе было проведено групповое обсуждение вопросов, имеющих отношение к экстремизму и повторное анкетирование.

Полученные результаты показывают, что ответы студентов после участия в интерактивном семинаре существенно изменились. На вопрос: «Что такое экстремизм?» до обсуждения 56 % опрошенных ответили, что это «противоправная форма деятельность», 4% - «приверженность крайним взглядам»; 15 % - «опасность для населения»; 2 % - «опасно, но интересно» - 2 %. 23 % студентов ответили, что не знают ничего об этом.

После проведения интерактивного семинара ответы распределились иначе: 74% указали, что это «незаконная, противоправная деятельность», 14% - «приверженность крайним взглядам», 2% указали, что это «опасное для общества явление» и 25 - «конфликты на национальной и религиозной почве», 8% - указали, что это «хулиганство». После обсуждения у студентов сформировалось представление о том, что экстремизм – это незаконная, противоправная деятельность, что является, по нашему мнению, важным моментом в профилактике данного явления среди молодежи. Именно «непонятное» обладает привлекательным потенциалом и побуждает молодых людей к совершению необдуманных поступков. На втором этапе исследования ответы на вопрос: «Какие формы экстремизма Вы знаете?» распределились следующим образом: 43 % ответили «не знаю», остальные ответы распределились так: 15% -

«национализм», по 2 % опрошенных - указали «рисование на стенах; фашизм и антифашизм; секты; скинхэды; зацепинг; игил; боевики» и др. Повторный опрос показал, что студенты смогли классифицировать формы экстремизма на три основные группы: религиозный (93%), политический (21%), национальный (97%).

Интерес представляют ответы студентов на вопрос: «Что нужно делать, чтобы не быть втянутым в экстремистскую группировку?» Так, до участия в семинаре 41 % опрошенных студентов ответили «не знаю», 23 % - «думать своей головой», «не поддаваться на провокации», «иметь свое мнение», 22% - «не поддерживать контакты», остальные ответы набрали по 1%, 2% - «поднять свой интеллект», «быть индивидуалом», «заниматься спортом», «поддерживать отношения с хорошими людьми» и др. Как мы видим их примеров, большинство ответов носит достаточно общий характер. После проведенного семинара содержание ответов на эти вопросы качественно изменилось. Не было выявлено студентов, которые бы ответили «не знаю». 62% студентов указали ответ «не вступать в контакт с незнакомыми людьми, не общаться с теми, кого не знаешь». В отличие от результатов первого анкетирования, ответы стали более конкретными и стали содержать чёткие поведенческие алгоритмы. Например, наиболее популярными были следующие ответы: «не отвечать незнакомым людям»; «не публиковать личную информацию о себе в социальных сетях»; «осторожно использовать социальные сети», «не общаться с незнакомыми людьми»; «не знакомиться с незнакомыми людьми в социальных сетях или на улицах»; «с осторожностью относится к очень дружелюбно настроенным незнакомым людям, их предложениям помочь» и др. В представленных ответах возможные поведенческие реакции на опасные ситуации четко определены.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что участие в интерактивном семинаре позволило студентам не только лучше разобраться в данном явлении и возможных последствиях участия в деятельности экстремистских организаций, но и сформировать собственное представление о возможных последствиях участия в нем, то есть сформировать рефлексивное отношение к событию. Мы согласны с мнением В.Д. Шадрикова, что именно саморефлексии принадлежит важная роль в осознании морального поведения. Только в том случае, если моральные нормы стали личностно значимыми, «человек самостоятельно формирует для себя нравственные обязанности и требует от себя их выполнения» [2, с. 69].

## *Литература*

1. *Шадриков В.Д.* Совесть и ее воспитание. М.: Университетская книга. 2017.
2. *Фромм Э.* Человек для себя. Исследование психологических проблем этики. Мн.: «Коллегиум», 1992.

### **Формирование конфликтологических умений дошкольников средством театрально-художественной деятельности**

***Финькевич Л.В.***

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка  
ludfink@yandex.ru*

***Цалей Г.В.***

*ГУО «Ясли-сад № 499 г.Минска»  
(Минск, Республика Беларусь)*

Проблема урегулирования конфликтного взаимодействия детей в дошкольной группе становится в последние годы весьма актуальной. С одной стороны, наблюдается интенсивность столкновений интересов, позиций детей, с другой – несформированность у них социальных, коммуникативных умений для предупреждения или разрешения подобных ситуаций. При этом педагоги довольно часто используют консервативные приёмы урегулирования таких сложных форм социального взаимодействия дошкольников. Очевидно, что успешная педагогическая социализация ребёнка предполагает формирование и обогащение его социального опыта арсеналом конфликтологических умений, которые он сможет осознанно использовать впоследствии, выбирая наиболее эффективную модель построения совместной деятельности с другими сверстниками или взрослыми. При этом приходится признать недостаточную разработанность педагогических условий решения данной проблемы посредством целенаправленной организации одного из основных видов деятельности дошкольников - театрально-художественной деятельности, что объясняет направленность нашего исследовательского поиска.

Отдельные контексты конфликтного взаимодействия дошкольников нашли отражение в работах Я.Л. Коломинского, А.А. Рояк, Т.А. Репиной, В.Я. Зедгенидзе и др. Общеизвестно, что



дошкольное детство – это возрастной период формирования базовых основ личности, моделей поведения на основе присвоения, подражания наблюдаемому взаимодействию в ближайшем социуме. Могут сформироваться и конфликтогенные личностные особенности ребенка – эгоизм, стремление к доминированию и превосходству, агрессивность, шаблоны насильственного поведения, стимулирующие впоследствии развитие конфликтности как свойства личности. В социальной психологии детства детские конфликты признаются как важный компонент развития детских сообществ, детской субкультуры, средство социализации ребёнка. Позитивная функция детских конфликтов видится в том, что они обеспечивают возможность приобретения личного опыта конструктивного управления конфликтными ситуациями, развития антиципационных способностей ребёнка в направлении эмоционального предвосхищения последствий, рационального планирования своего поведения и выбора способов влияния на других. По мнению М.В. Ермолаевой, в старшем дошкольном возрасте конфликтные ситуации играют важную роль в морально-этическом развитии и в формировании ценностных ориентации дошкольников. Возникающие у детей переживания способствуют осознанию и закреплению определённых правил поведения, которые начинают осмысливаться как личностная ценность. Важно, чтобы педагог помог детям распознавать в реальной жизнедеятельности потенциальные причины и поводы для возникновения конфликта; асоциальное поведение; неразвитость умений (игровых, социальных, коммуникативных), особенности эмоционально-волевой сферы ребёнка (неразвитость волевых качеств, эмоциональная «глухота»); помог овладеть умениями их конструктивного разрешения.

Задачей нашего эмпирического исследования было выявление эффективных условий формирования у воспитанников старшей дошкольной группы способности распознавать причины конфликтов, оценивать выбранные способы их разрешения и последствия, обогащать личный опыт детей конструктивными конфликтологическими умениями. Это, на наш взгляд, составит основу конфликтологической компетентности личности в будущей взрослой жизни, научит ребёнка творчески интегрироваться в любое сообщество, быть эффективным участником совместной деятельности.

При анализе и оценке условий, средств формирования конфликтологических умений детей предпочтение было отдано театрално-художественной деятельности. Основанием для этого послужил как опыт собственной педагогической деятельности, так и обращение к научным источникам, подтверждающим правомерность

такого выбора. Так, в работах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др. подчёркивается, что детская художественная литература имеет разнообразные функции и удовлетворяет основные социально-психологические потребности детей, «объясняет» ребёнку жизнь общества, мир человеческих чувств и взаимоотношений, оказывает существенное влияние на формирование его личности, на его нравственное развитие. С точки зрения Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой детская литература может быть использована как инструмент разрешения конфликтных ситуаций, так как содержит художественные сюжеты доступные пониманию дошкольника. Нами были использованы произведения с разнообразными сюжетами конфликтов между героями («Приключения Буратино», «Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка», «Три поросёнка», белорусские народные сказки), которые читались и обсуждались в группе воспитанников, а затем по ним разыгрывались театральные представления. В таком сочетании литературно-художественной и театральной деятельности каждый ребёнок смог послушать и «отыграть» конфликтную ситуацию, благодаря чему приобретался собственный чувственный опыт в безопасной для психологического здоровья ситуации. Наблюдение за детьми в реальной жизнедеятельности подтвердило эффективность такой систематической деятельности. Дети обнаружили способность переносить освоенный опыт в игровые ситуации, бытовую деятельность, общение.

### **Средства оценки компетентности в общении студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе**

***Худякова Т.Л.***

*Воронежский государственный педагогический университет*

*tanya.dom@list.ru*

***Севрюкова А.Н.***

*МБОУ СОШ №18*

*qweerts@rambler.ru*

*(Воронеж, Россия)*

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов и возрастание роли педагога-психолога в реализации образовательного процесса приводит к повышению требований к уровню его профессиональной компетентности. Специфика профессиональной компетентности психолога образования

обусловлена содержанием его профессиональной деятельности и включает в себя компетентности и компетенции разного уровня. В частности, одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности педагога-психолога является компетентность в общении, которую Л.А. Петровская [2] определяет как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения.

Сформированность компетентности в общении является важным условием для успешного выполнения педагогом-психологом его профессиональной деятельности. Для выполнения трудовых функций, перечисленных в профессиональном стандарте деятельности психолога в сфере образования, необходим высокий уровень сформированности коммуникативных умений, таких как умение устанавливать контакт и выстраивать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, умение грамотно предоставлять обратную связь и т.д. В связи с этим в тексте ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в перечне компетенций выпускников, освоивших программу бакалавриата, важное место занимают коммуникативные компетенции. Соответственно, на этапе профессиональной подготовки студентов-психологов формирование компетентности в общении является одной из основных задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт регламентирует результаты, которые должны быть достигнуты в ходе освоения образовательной программы, в связи с этим возникает необходимость оценки уровня компетентности в общении студентов на каждом из этапов обучения. Нами проводится исследование, направленное на формирование инструментов оценки компетентности в общении студентов-психологов на этапе их профессионального обучения в вузе. Сложность и многокомпонентность психолого-педагогической деятельности, а также отсутствие четких критериев ее эффективности затрудняют объективную оценку результативности деятельности педагога-психолога. А.А. Марголис и И.В. Коновалова [1] отмечают, что именно сложность унификации и оценки профессиональной деятельности психолога обуславливает неадекватность ожиданий относительно его работы в образовательном учреждении. В частности, одной из основных проблем становится проблема оценки уровня сформированности компетентности в общении. Нами разработана программа оценки компетентности в общении студентов-психологов разных ступеней образования. Программа предполагает применение интерактивных методов диагностики с использованием элементов видео-тренинга. Поскольку общение – это категория, которая реализуется при взаимодействии

людей в процессе совместной деятельности, то наиболее эффективным способом является деятельностная диагностика. Нами разработаны кейсы, моделирующие ситуации профессионального взаимодействия. Метод предполагает необходимость получения экспертной оценки других участников процесса взаимодействия.

Наряду с кейс-методом для оценки уровня компетентности в общении, нами применяется диагностика с помощью профессионального опросника [3]. С учетом мнения экспертов, нами была сформирована система шкал опросника, в основу которой легли профессиональные компетенции педагога-психолога и личностные качества, необходимые для эффективного выполнения педагогом-психологом своей профессиональной деятельности, в частности, коммуникативные компетенции.

Таким образом, нами разработан диагностический инструментарий для оценки компетентности в общении студентов-психологов. Программа оценки выстроена в соответствии с содержанием деятельности педагога-психолога, требованиями профессионального стандарта и может быть применена для диагностики коммуникативных компетенций студентов разных ступеней образования.

### *Литература*

1. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13–20.
2. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007. 687 с.
3. Худякова Т.Л., Севрюкова А.Н. Оценка уровня сформированности профессиональной компетентности педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. С. 22–25.

## **II. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### **Влияние лингвокультурной специфики среды на формирование картины мира ребенка**

*Абрамова М.А.*

*Институт философии и права СО РАН  
marika24@yandex.ru  
(Новосибирск, Россия)*

Интенсификация межкультурного взаимодействия, обусловленного как усиливающимися миграционными процессами, так и интеграционными, связанными с развитием экономических, образовательных связей России с другими странами актуализировало исследование лингвокультурной специфики жизненного пространства в котором формируется ребенок. Исследование роли языка в выстраивании межкультурной коммуникации актуализированы в последние десятилетия в связи с усилением процессов глобализации и интеграции (М.Д. Арутюнова, П.Н. Донец, С.Г. Тер-Минасова и др.). Изменения, происходящие в его картине мира, в первую очередь фиксируются посредством на основании вербализируемого описания реальности. Данные трансформации обусловлены как личностным развитием индивида, так и изменениями, происходящими в социокультурном пространстве [1; 2].

И. А. Бодуэн де Куртенэ рассматривая язык акцентировал внимание на его социализирующей функции [3]. Исследование личности как носителя культуры, результата ее воздействия и в то же время источника ее развития представлено в работах зарубежных исследователей А. Кардинера, К. Клакхона, Э. Сепира, Б. Уорфа и др.. А. Кардинер предложил свою модель связи между практикой детского воспитания, типом личности, доминирующим в определенной культуре, и ее институтами, тем самым предвосхитив работы М. Мид, пытавшейся найти истоки формирования национального характера. А. Кардинер впервые показал действие психических защитных механизмов применительно не только к индивиду, но и к обществу, сформировал представление о «прожективной системе» [4], которое впоследствии в антропологии получит название «картина мира», «мировидение».

Традиции исследований картины мира российскими авторами закладывались в большей степени в области психосемантики и психолингвистики (теория речевой деятельности А.Н. Леонтьева), что представлено двумя подходами: лингвокультурологическим рассматривающим лингвокультурную специфику как значимое для определенной культуры, конкретной этносоциокультурной общности и отдельной личности (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и др.) и лингвокогнитивным – акцентирующим внимание на выявлении архетипического, пронизывающего всю культуру и представляющего коллективное, национальное (Ю.С. Степанов).

Несмотря на существование явных различий в подходах, идейно они восходят к работам евразийцев, пытавшихся обосновать уникальность феномена российской культуры, в том числе через язык (Н.С. Трубецкой). Проблему образа, символа, знака в отношении к отображаемому объекту поднимали Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, В.В. Ким, И.С. Нарский, рассматривавшие знаковые структуры как форму объективации представлений, существующих в сознании. Вопросы представления реального и воображаемого пространства занимались Б.М. Величковский, И.В. Блинникова.

В результате данного разделения из внимания исследователей исчезает личность – как носитель уникального лингвокультурного кода и как актер семантического пространства. Обращаясь к деятельностному подходу, мы акцентируем внимание на индивиде не только как на продукте лингвокультурной специфике среды, но и как на ее строителе.

Модель описания лингвистической реальности, предложенная В.И. Карасиком включает три базовых компонента – личность, концепты, дискурс (Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002). Автор приходит к выводу, что классическая диада лингвистики – язык и речь – с точки зрения применения антропоцентрического подхода раскрывается как языковое сознание и коммуникативное поведение. Исследуя проблему формирования навыков межкультурной коммуникации В.И. Карасик сосредотачивает внимание на изучении иностранных языков. Мы же предполагаем, что использование социокультурного подхода в традиции П. Сорокина «личность – культура – общество» является весьма ценным в современных условиях и позволит выявить влияние лингвокультурной специфики среды на формирование установок и ценностей личности. Сопоставление данных о предпочитаемых в детстве сказках, мультфильмах, языковой среде общения и сформированных впоследствии установках к межкультурному

межличностному взаимодействию позволит исследовать закономерности и учесть их в образовательном процессе.

### *Литература*

1. *Абрамова М.А.* Медиареальность как фактор ремифологизации общественного сознания //Сибирский философский журнал. 2012. Т. 10. № 3. С. 96-101.
2. *Абрамова М.А., Гончарова Г.С., Костюк В.Г.* Язык как социокультурный феномен //Сибирский философский журнал. 2012. Т. 10. № 4. С. 64-71.
3. *Виноградов В. В., Бодуэн де Куртенэ И.А.* // И.А. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Том I. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 6–20.
4. *Kardiner A.* The individual and his society. New York: Columbia University Press. 1939.

### **О проблеме социализации учащихся на дому**

***Алибекова С.В.***

*МБОУ СШ №134, г.Красноярск  
alibekova@kipk.ru*

***Сидоренко О.А.***

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки  
sidorenko@kipk.ru*

***Шемберг Е.Н.***

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и  
профессиональной переподготовки  
psycholog@kipk.ru  
(Красноярск, Россия)*

Индивидуальное обучение на дому, по Закону РФ «Об образовании», возможно в случаях: когда по состоянию здоровья временно или постоянно ребенок не может посещать образовательное учреждение; или же по желанию родителей (законных представителей), если родители не хотят отдавать ребенка в школу и предпочитают самостоятельно дать ему образование (ст. 25 п. 3, ст. 41 п. 5).

В случае получения образования на дому, где учащиеся – с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети-инвалиды или дети, находящиеся на лечении в медицинской организации, возможность получать образование по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому предоставляется при определенных условиях. Такими условиями являются: рекомендация из Коллегиального заключения от ПМПК и обращение в письменной форме родителей (законных представителей) о согласии на индивидуальное обучение на дому или в медицинской организации, а также медицинская справка о нахождении ребенка на стационарном лечении в больнице, для подтверждения уважительности причины предстоящего отсутствия. При этом рекомендации от ПМПК об обучении на дому или в медицинской организации складываются на основе Индивидуальной программы реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (ИПРА), которая выдается медико-социальной экспертизой (МСЭ) в соответствии с Перечнем заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения массовой школы.

Обучая ребенка на дому или в медицинской организации, можно добиться определенных образовательных успехов в предметной и метапредметной областях. Однако остается вопрос, как обеспечить развитие социализации личности учащихся, обучающихся на дому. Лишившись возможности формировать у ребенка коммуникативную и социальную компетентности в естественных условиях общеобразовательной школы, образовательная организация должна находить другие пути социализировать учащегося.

В отличие от обучения на дому по желанию родителей, где учащийся, будучи «здоровым» может добрать социально-коммуникативную составляющую в секциях, кружках и других формальных и неформальных организациях, обучающийся на дому по состоянию здоровья ограничен и в этих вариантах.

Проблема обучающегося с ОВЗ на дому заключается в том что нарушаются его связи с окружающим миром, ограничиваются контакты со сверстниками и взрослыми, недостаточна мобильность, незначительно общение с природой, недоступны ряд культурных ценностей. Спецификой такого изолированного от сверстников обучения является то, что становится затрудненным формирование представлений об обществе и своей роли в ней в естественной среде, на основе реальных жизненных наблюдений и в процессе общения. Ресурсами для формирования «картины мира» и самооценки у обучающегося на дому остаются ближайшее окружение учащегося,



произведения искусства, средства массовой информации и других источников.

Таким образом, формирование у учащихся таких социально-психологических личностных качеств, как готовность к сотрудничеству и работе в команде, развитые коммуникативные навыки, способность принимать собственные решения и стремиться к осознанию собственных потребностей и целей, социальная целостность, умение определить личностную роль в обществе, саморегулирование в условиях обучения на дому по состоянию здоровья является приоритетной задачей для образовательной организации.

### **Летняя школа как пространство для профессионального самоопределения старшеклассников**

*Ашимов А.В., Кочетков Н.В.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
texnical867@gmail.com  
(Москва, Россия)*

В современном, информационном обществе профессия и её выбор приобретают совершенно новую специфику. Неоднозначные ценностные и профессиональные ориентиры общества и как следствие быстрые изменения на рынке труда, делают некоторые профессии неактуальными менее, чем за десятилетие или даже несколько лет, что ставит для личности требования в большей гибкости и осознанности. С другой стороны в силу все более сложной структуры самого общества мы наблюдаем удлинение периода юности на более длинный срок. Отсюда получается, что проблема выбора профессии для сегодняшнего школьника и завтрашнего студента составляет большую сложность.

Самоопределение личности начинается согласно И.С. Кону [3] в дошкольном возрасте, в ролевой игре и обычно заканчивается в юности, когда уже необходимо принять решение, влияющее на дальнейшую жизнь человека. В этот период идёт активное формирование жизненного плана и вырабатывание отношения к определенным профессиям [2]. Процесс профессионального самоопределения связывается с самоопределением личностным и социальным, старшеклассник пытается ответить себе на вопрос «кем быть?» и «каким быть?», жизненный план здесь включает некоторую

цель и возможный способ её достижения. При этом, как отмечает И.С. Кон, в своих ожиданиях юноши и девушки зачастую имеют завышенные притязания в сфере образования и социального продвижения, не соответствующие их квалификации. Также нередко те планы, которые составляют старшеклассники, крайне оптимистичны и при столкновении их с реальной жизнью выявляется их неготовность преодолевать трудности [1]. Дальнейшее развитие нередко выглядит либо слишком конкретно и не обладает нужной гибкостью, либо наоборот слишком абстрактно и не позволяет сфокусироваться на цели [2].

Большую помощь здесь оказывает профориентация, как «учение об основных положениях, структуре и методах исследования научных проблем профориентационного самоопределения и совершенствовании практических методов воздействия на молодежь с целью оптимизации интересов личности и общества в вопросах выбора профессии» [5]. В профориентационную работу входит: профессиональное просвещение, диагностика, консультация, отбор и адаптация. Эффективность профориентации определяется по тому, сколько учащихся выбрали профессии, на которые их ориентировали. Однако в более долгосрочной перспективе возникает вопрос соотношения личного выбора и следования рекомендациям специалиста. Поэтому основным критерием самоопределения можно считать удовлетворенность своим выбором [2].

Несмотря на развитие методов профориентации, внедрение его в систему образования, создание профориентационных центров принятых мер все ещё недостаточно для более глубокого профессионального самоопределения старшеклассников. Косвенно на это указывает большое количество студентов покидающих учебное заведение на первых двух годах обучения. Отсюда возникает необходимость поиска новых форм дополнительного образования, позволяющих старшекласснику сформировать более глубокое и расширенное представление о предполагаемой профессии и интегрировать его в свой жизненный план. Одним из возможных решений выступает профильный оздоровительно-образовательный лагерь. У такого лагеря есть ряд преимуществ, среди которых стоит выделить: большую гибкость, вовлеченность в процесс, опора на внутреннюю мотивацию, интерактивность. А.Я. Котанс отмечает, что участие ребенка в оздоровительно-образовательном лагере положительно сказывается на более сознательном отношении к профессии. Он выделяет в организации профильного образовательного лагеря четыре блока: обучение, воспитание, оздоровление и профессиональную ориентацию – которые в сумме

формируют у ребенка осознанное отношение к выбору дальнейшей профессиональной деятельности [4].

Летняя школа как форма образовательного лагеря предполагает ещё большую гибкость организационной структуры, что позволяет учитывать актуальные интересы участников. Учебная деятельность на летней школе построена в интегративном формате и направлена на большую включенность в процесс. Так же, находясь на летней школе, у старшеклассника есть возможность прямого диалога со студентами различных вузов, представителями разных профессий, включение в новые социальные группы. Всё это предоставляет новые способы понимания и осмысления отношения к выбору профессии, самоопределению.

### *Литература*

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1973. 288с.
2. Галазева А.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников. Архангельск, ПГУ, 2009. 55 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
4. Котанс А.Я. Профильный оздоровительно-образовательный лагерь как средство профессионального самоопределения учащихся. 2003, 195 с.
5. Профессиональная ориентация учащихся / Под ред. А.Д. Сазонова. М.: Просвещение, 1988. 223 с.

### **Представления современных подростков о героях**

***Белинская Е.П.***

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»*

*Elena\_belinskaya@list.ru*

*(Москва, Россия)*

Одной из особенностей подросткового и юношеского этапов социализации является активный поиск образцов для подражания. В определенной степени этот поиск отражается в представлениях старших подростков о героях. Образ героя выполняет идентификационные функции в момент активного формирования индивидуального мировоззрения, персональной системы ценностных

ориентаций, Я-концепции [4]. Проведенное исследование ставило своей задачей определение содержания образа «героя нашего времени», взятое в динамике – первый этап исследования проходил в 2000-2001 гг., второй – в 2014-2015 гг. Предполагалось, что данные, полученные на разных этапах, будут существенно различаться в силу очевидных изменений социальной ситуации взросления подростков.

На первом этапе опрашивались респонденты Москвы, Екатеринбурга и Красноярска, учащиеся выпускных классов школ, студенты первых курсов вузов и техникумов (268 человек). Во втором этапе участвовали респонденты Москвы, Московской области и Екатеринбурга, также учащиеся выпускных классов школ, студенты первых курсов вузов и техникумов (243 человек). Использовались: анкетирование, фокус-группы, свободные сочинения с последующим контент-анализом.

По результатам 2000-2001 гг. отметим, что сама постановка вопроса о «герое нашего времени» вызывала затруднения у респондентов и отказы от ответов. Подобная реакция преодолевалась только в ходе проведения фокус-групп, заменяясь аргументированной позицией об отсутствии для себя лично какой-либо фигуры «героя» вообще. Так, более 40% респондентов отмечали у себя принципиальное отличие моделей для подражания или же отказывались признавать факт влияния на свою жизнь чьей бы то ни было позиции/мировоззрения, руководствуясь *«нежеланием любого фанатизма»*. Отметим, что эти данные совпадают с результатами опроса Фонда общественного мнения, проведенного на общероссийской выборке в 2002 году: на тот момент более 40% опрошенных затруднялись дать какое-либо определение самому понятию «героя нашего времени» [1]. Итоговый собирательный образ героя характеризовался следующими чертами:

- он оказывался профессионально успешен (спектр упоминаемых профессиональных деятельности: бизнес, наука, культура, образование);
- он не являлся карьеристом – профессиональный успех противопоставлялся карьере, стремление *«занимать посты»* дискредитировалось;
- он обладал определенным уровнем материального благополучия, но при этом для него деньги – лишь *«средство, а не цель»*, нужное для творчества и саморазвития;
- ему были свойственны честность, совесть, ответственность за других, человечность в отношениях;

- для него была характерна гражданская позиция, сводимая к патриотизму: *«не вывозит капитал за границу»*, а стремится *«вложить его в производство»*; *«любит Россию»*.

Принципиальное отличие данных замера 2014-2015 гг. от предыдущих результатов состояло в отсутствии у респондентов затруднений и отказов от ответов при постановке вопроса о наличии «героев нашего времени». Собираемый образ героя выглядит следующим образом:

- в отличие от более ранних результатов, этот человек не имеет профессиональной принадлежности и, соответственно, не обладает профессиональной успешностью, но *«сделал карьеру»*, причем эта возможность оценивается преимущественно как случайность, не связанная с уровнем образования, и зависит от возможности *«пробиваться в госструктуры»*;
- он не обладает материальным достатком и финансовым благополучием – *«по деньгам не выделяется»*, *«живет как все, скромно»*; заметим, что данные об отсутствии профессионализма и материального достатка как ценности совпадают с результатами чуть более позднего опроса ВЦИОМ на общероссийской выборке [3];
- он наделяется определенными личностными особенностями, которые связаны не с нравственным обликом, а с силой характера: ведущими из них являются *бесстрашие, мужество, сила воли, самообладание*;
- в ответах респондентов отчетливо видна потребность в «герое» как защитнике и источнике поддержки в трудных ситуациях: *«его основная задача – прийти на помощь»*, *«он всегда рядом с тобой в тяжелую минуту»*;
- как и в начале 2000-х г.г., «герой» занимает выраженную гражданскую позицию, но она сводима не только к патриотизму, но и к законопослушанию: он не только *«любит Россию»*, но и *«подчиняется закону»*; заметим, что по данным ВЦИОМ, подобная тенденция к законопослушанию начала проследиваться на общероссийских выборах давно [2];
- он не ставит далеко идущих целей, *«живет здесь и сейчас»*.

Таким образом, герой для старших подростков 2014-2015 гг. – человек преимущественно им социально далекий, но при этом типичный для нашего времени, его образ более абстрактен, нежели в первом замере. В качестве ведущих личностных особенностей героя выделяется сила, и, как следствие, возможность влияния и

способность защитить. Представляется, что подобная позиция респондентов есть отражение логики ярко выраженной вертикали власти, доминирующей сегодня во всех областях жизни и потому четко представленной в общественном сознании. Однако сила и власть не сопровождаются совершением «героем» каких-либо подвигов или хотя бы выдающихся поступков – он, как и в первом замере, остается фигурой бездействия.

### *Литература*

1. База данных ФОМ: Герой нашего времени. Опрос населения. [Электронный ресурс] // 23-24 февраля 2002 года . [https://bd.fom.ru/report/map/dominant/dominant2002/364\\_2499/d020822](https://bd.fom.ru/report/map/dominant/dominant2002/364_2499/d020822)
2. Исследование ВЦИОМ: Герой нашего времени. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. 02.10.2007. 17:59. <http://gtmarket.ru/news/culture/2007/10/02/2203>
3. Исследование ВЦИОМ: Жизненные приоритеты россиян: семья, деньги или творчество? Пресс-выпуск № 3391. 07.06.2017 [Электронный ресурс] // <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116264>
4. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2012.

## **Научные основы формирования речекоммуникативных умений у дошкольников в аспекте социализирующей речи**

***Боброва Е.П.***

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины  
(Гомель, Республика Беларусь)*

Фундаментальную основу изучения проблемы формирования речекоммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в аспекте социализирующей речи составили концепции социальной обусловленности речевого развития. При рассмотрении данного вопроса мы исходили из понимания сущности речекоммуникативных умений как реально востребованных действий живой речи, которая вовлекает ребенка в сферу общения личности, в социальный контакт, то есть речь социализирующая. Ситуации социального взаимодействия побуждают

дошкольников с нарушениями речи к усвоению и применению средств общения при создании соответствующих условий.

В работах Л.С. Выготского социализированная речь, «как средство сообщения, воздействия на окружающих, связи с ними, как форма сотрудничества с другими детьми или взрослыми, процесс сотрудничества и взаимодействия», предопределяет социальное развитие ребёнка [1; 2, с. 198].

В работах Ж. Пиаже социализированная речь представлена несколько иначе и понимается как речь, направленная на «понимание в общении» [5, с. 45]. Понимание обусловлено приспособлением индивидуумов друг к другу. Социализированная речь, по выражению ученого, является «кооперативной» [5, с. 466], то есть ребёнок не только передаёт свою мысль, но и заботится о том, чтобы быть услышанным. Сообщение передаётся с определённой целью осуществления совместных действий. Это могут быть вопросы, передача мысли, критические замечания или приказания. То есть, речь ребёнка становится социализированной, если он стремится к тому, чтобы его поняли, «думает социализированно» [5, с. 40]. Эта способность формируется постепенно к семи годам путем образования понятий.

В своих работах ученые вскрыли влияние социальных факторов на структуру и функционирование мысли, составляющей основу коммуникации. По мнению Л.С. Выготского, мышление и речь социальны изначально. Речь возникает «на основе социальной путём перенесения ребёнком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества, в сферу личных психологических функций» [2, с. 437]. В экспериментальных исследованиях учёного подтверждён факт, что «речь не просто прибавляется к основной деятельности, но <...> активно перестраивает её, видоизменяя структуру, состав и способ функционирования» [2, с. 200]. По мнению Ж. Пиаже, мышление и речь ребенка становятся социальными постепенно: «слово, прежде чем выполнять функции социализации мысли, играет роль спутника и усилителя индивидуальной деятельности ребёнка» [5, с. 39]. Несмотря на то, что выявляется неоднозначность подходов Ж. Пиаже и Л.С. Выготского к толкованию генезиса и функционирования социализированной речи у детей, в исследованиях учёных обнаруживается её существенный признак – направленность на социальный мир, которая возникает и формируется в игре и коллективной деятельности.

Исследования социального развития ребенка показали, что в период пяти-семи лет на первый план выходят именно личностные мотивы в общении с взрослыми, происходит дальнейшее развитие

самосознания. В иерархии целей и мотивов общения начинает занимать потребность во взаимопонимании с взрослым [4]. Ребёнок стремится к сопереживанию, одобрению и признанию со стороны взрослого и руководствуется заданным эталоном в общении со сверстниками, утверждая себя [3; 6]. Коммуникативные потребности в данном возрасте выдвигают на первый план познание социального мира, его законов и себя через призму человеческих отношений. В отличие от речевой деятельности коммуникативная деятельность, возникающая на основе личностных мотивов, не включается в структуру другой деятельности. Её основу составляет сосредоточенность на личности людей: самого ребёнка, который ищет поддержки; взрослого, который выступает носителем опыта и норм поведения. Социальные контакты становятся базисом личностного развития, стимулирующего формирование речекоммуникативных умений дошкольников.

Итак, из сказанного выше можно сделать вывод, что формирование речекоммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте осуществляется как процесс постепенного преобразования социального и языкового опыта в определённую последовательность действий, направленных на выполнение коммуникативной задачи, вызванной потребностями межличностного общения с взрослыми и сверстниками. Поэтому существенные характеристики речекоммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста целесообразно рассматривать в нескольких аспектах: социокультурном, языковом (нормативном), индивидуально-психологическом. Социокультурный аспект отражает характер речевого поведения и культуру взаимодействия. Языковой аспект находит отражение в усвоении языковых закономерностей, правил и норм их применения для достижения понимания собеседника, предполагает отбор необходимых для конкретной коммуникативной ситуации языковых средств. Индивидуально-психологический аспект показывает, что в старшем дошкольном возрасте происходит становление произвольного управления своим поведением и когнитивными процессами.

Рассмотрев различные точки зрения и подходы, мы полагаем, что формирование речекоммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи целесообразно рассматривать как процесс специального обучения способам речевого общения в аспекте социализирующей речи, который направлен не только на овладение языковыми средствами общения, но и на усвоение социального опыта и культуры взаимоотношений с окружающими.



## *Литература*

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский; Под ред. А.М. Матюшкина // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983.
2. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общ. и возраст. особенности: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. 2-е изд., доп. Минск: ТетраСистемс, 2000.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. СПб.: Питер, 2009.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже; пер. с франц. и англ.; сост. и комм., ред. перевода Вал.А. Лукова и Вл.А. Лукова. М.: «Педагогика-Пресс», 1994.
6. Слепович Е.С. Условия становления субъектности как основы социализации ребенка / Е.С. Слепович, А.М. Поляков // Возрастные закономерности социализации личности: сб. науч. тр. / БГПУ им. М. Танка; редкол.: Н.С. Старжинская [и др.]. Минск: БГПУ, 2008.

### **Конформизм как фактор моды (на примере людей, увлекающихся игрой Pokemon Go)**

***Александрова Е.А., Болтова А.Ю.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
psystudy@bk.ru  
(Москва, Россия)*

Мир непрерывно становится «меньше», и поэтому сегодня нечто модное способно в более короткие сроки, нежели раньше, охватить всё население земного шара. Конформизм является некритическим восприятием и следованием мнениям, которые господствуют в обществе, массовым стандартам, стереотипам, авторитетным принципам, традициям и установкам, а также является определяющим фактором распространения моды. Многопользовательская ролевая мобильная игра Pokémon Go, достигшая пика популярности во второй

половине 2016 г. и вызвавшая большой и неоднозначный общественный резонанс, на примере которой было проведено наше исследование, является отличным примером мгновенного распространения по всему миру и приобретения бешеной популярности. Феномен конформизма весьма неоднозначен, однако его изучение, определённо, важно для более полного понимания взаимодействия общества, влияния большинства, а также других немаловажных аспектов.

Начало изучения конформизма в психологии положил классический эксперимент, который М. Шериф провел в 1935 г. Также существуют ещё два эксперимента по изучению конформизма – это исследование С. Аша в 1951 г. и эксперимент С. Милграма, проведённый в 1963 г. Конформизм изучали знаменитый учёный А. В. Петровский через призму феномена коллективистического самоопределения личности [2], С. Московичи и А. Аронсон. На данный момент изучением этого феномена занимаются, к примеру, такие видные учёные, как М. Дойч и Г. Джерард.

Конформизм проявляется в целом ряде разновидностей, две из которых рассматриваются психологами наиболее часто – уступчивость и одобрение. Об уступчивости имеет смысл говорить в ситуациях, когда индивид проявляет внешний конформизм, оставаясь, на самом деле, при своём мнении. Крайнюю степень уступчивости, в особенности, если она представляет ответ на однозначный приказ, принято называть подчинением. Внутренний и по-настоящему искренний конформизм называется одобрением, которое часто возникает после некоторой уступки. «За исключением тех случаев, когда мы не чувствуем себя ответственными за свои поступки, мы обычно проникаемся симпатией к тому, что нам приходится отстаивать» [1, с. 244].

Мода как социальный феномен - это статическое и, при этом, динамическое явление, которое даёт толчок к развитию как консервативных, так и революционных тенденций социокультурного изменения. Мода способствует стремлениям людей казаться не менее значительными по сравнению с другими, без принятия во внимание какой-либо очевидной пользы. Мода – это непродолжительное господство определённого вкуса в какой-либо сфере жизни или культуры. В отличие от стиля, мода характеризуется более кратковременным и поверхностным изменением внешних форм бытовых предметов и художественных произведений; в узком смысле – сменой форм и образцов одежды. Также мода – непрочная, быстропроходящая популярность. Человека увлекает не красота или полезность чего-то нового, а именно отличие от «немодных» людей -

частая смена модных вещей отличает человека от тех, кто этого не делает. Таким образом, носители чего-либо «модного» образуют собой некую, в высшей степени аморфную, расплывчатую социально-психологическую общность. Первым компонентом механизма моды является создание чего-то нового, его демонстрация и активная пропаганда. За всем этим стоит попытка выделения себя личностью или группой ради обособления от себе подобных через обретение какой-то действительно новой, уникальной черты. В основе массовой моды, безусловно, лежит психологический механизм подражания - второй компонент сложного механизма. Это та самая «модность», которая является фактором распространения чего-то нового. За ней стоит подражание чему-то уже существующему и признанному «модным» в результате действия первого компонента этого сложного механизма.

Существуют научные труды, доказавшие наличие положительной взаимосвязи внешнего, или экстернального, локуса контроля, и высокой склонности к конформизму. Экспериментально Джулиан Роттер доказал, что экстерналам присуща беспомощность, они обладают более слабой мотивацией и, вследствие этого, более склонны к конформизму [3].

В ходе нашего исследования была поставлена цель – подтвердить (или опровергнуть) выводы этих научных трудов, исследовав конформизм как фактор моды на примере людей, увлекающихся мобильной игрой *Pokémon Go*, популярной во второй половине 2016 г. Гипотеза была сформулирована следующим образом: люди, увлечённые игрой *Pokémon Go*, имеют большую предрасположенность к внешнему локусу контроля, в отличие от людей, не играющих в эту игру. В ходе нашего исследования гипотеза подтвердилась.

Исследование проводилось в декабре 2016 года. Выборка представляет собой шестьдесят человек, граждан Российской Федерации, в возрасте от 14 до 41 лет. Респонденты были разделены на две части по тридцать человек в каждой: первая состоит исключительно из людей, увлекающихся игрой *Pokémon Go*, возраст участников этой группы – от 14 до 29 лет; вторая группа является контрастной и состоит из людей, которые не играют в данную игру. Возраст представителей второй части выборки – от 17 до 41 года. Априори мы принимаем, что первая группа нашей выборки, состоящая из игроков в *Pokémon Go*, в значительно большей мере склонна к социальному конформизму.

Методикой данного исследования является «Шкала И-Э» созданная Дж. Роттером и переведённая на русский язык. «Шкала И-

Э» состоит из 23 пар утверждений вынужденного выбора, с шестью дополнительными «маскировочными» вопросами. Полученные результаты ранжируются от нуля до 23, где самый высокий результат отражает высокую экстернальность и наоборот. О направленности локуса контроля судят по относительному превышению результатов одного измерения над другим.

В итоге, мы доказали, что численность подгруппы, в которую входят люди, увлекающиеся игрой Pokemon Go и имеющие внешний локус контроля, в несколько раз превышает численность играющих в покемонов личностей с внутренней локализацией контроля волевого усилия. И, наконец, было доказано, что у играющих в Pokemon Go в возрасте до 18 лет будет преобладать средний уровень интернальности\экстернальности, тогда как после достижения совершеннолетия будет преобладать высокий уровень того или иного локуса контроля.

#### *Литература*

1. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб, 2011.
2. *Петровский А.В.* Психологическая теория коллектива. М, 1979.
3. *Rotter J.B.* (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (entire No. 609).

#### **К вопросу о содействии личностному развитию обучаемых в системе высшего образования**

***Бучацкая М.В., Капанова М.В.***

*Технологический университет*

*miraclexx@mail.ru, kapanova\_m@mail.ru*

*(Королев, Россия)*

Активное реформирование системы высшего образования сопровождается многочисленными структурными процессами, которые предполагают модернизацию федеральных государственных образовательных стандартов, внедрение новых форм организации и контроля образования, пересмотр содержания учебных планов и программ и т.д. Эти процессы меняют коренным образом не только

организацию работы преподавателей, но и студентов. В настоящее время большая часть реализуемой научно-исследовательской деятельности приходится на самостоятельную работу обучающихся. Поэтому то, насколько успешно студент сможет адаптироваться и социализироваться в образовательном процессе, будет зависеть от принятия им активной роли субъекта образования, его мотивационной готовности к выполнению тех задач, на которые ориентирует ФГОС. Учебный процесс и внеучебная деятельности вуза стимулируют личностный рост студентов, их знаний, интересов, способностей. На наш взгляд, важным для формирования профессионала также является желание профессионально саморазвиваться и самосовершенствоваться, наличие активной жизненной позиции, высокий уровень развития рефлексии.

Будущему выпускнику важно понимать, что то, насколько он будет востребован как профессионал в будущем, зависит только от него самого. В отечественной психологии многие исследователи рассматривают профессиональный жизненный путь человека как общечеловеческую ценность, определяющую все стороны и общее качество жизни. Например, Л.И. Анцыферова считает, что профессиональная жизнь по своей значимости для судьбы человека и его развития как личности занимает, как правило, ведущее место среди других линий его жизни [1].

Выбор профессии рассматривается многими авторами как основа жизненного пути, важнейший показатель социальной зрелости и мировоззренческой позиции личности [2]. Определяя свой профессиональный путь, личность осуществляет тем самым не только выбор рода занятий, но и совершает сложный акт самоопределения.

Образование является одним из ведущих социокультурных факторов, обуславливающих психологическое благополучие личности. Проводя исследование особенностей психологического благополучия студентов [3], нам удалось выяснить, что учащиеся (студенты) различных направлений подготовки имеют значимые отличия в структуре психологического благополучия как субъективного интегрального показателя психологического здоровья личности. Следовательно, для оптимизации образовательных ресурсов в целях их содействия личностному развитию обучаемых необходим поиск таких технологий, которые могли бы быть максимально релевантными специфической картине психологического благополучия в зависимости от конкретного направления профессиональной подготовки.

## *Литература*

1. *Анцыферова Д.И.* Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. 1962. Т. 3. № 2. С. 3–18.
2. *Балухто Д.А.* Социально-психологические факторы отношения к смене профессии: На примере экономистов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 2006. 178 с.
3. *Бучацкая М.В., Капранова М.В.* Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 2. С. 63–69. doi:10.17759/pse.2015200207

### **Особенности каузальной атрибуции в представлениях студентов о бедности**

***Соловьёв С.М., Быстров А.Д.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
bystrandr@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Экономический кризис в России делает бедность значительной социальной проблемой. В I квартале 2017 доля субъективно бедных россиян, оценивших свое материальное положение как «плохое или очень плохое» составляет 29,1% [1]. Бедность – междисциплинарный феномен, который вписывается в теоретические языки разных дисциплин. В научном сообществе не так много уделяют внимание социально-психологическим аспектам данного предмета исследования – например, исследованию убеждений о причинах бедности современных малоимущих и контекстов, которые определяют подобное знание респондентов.

Тем не менее, доминирующие социальные установки к бедным влияют на консенсус в социальной политике, который определяет меры и стратегии преодоления социальных проблем. В исследовании каузальной атрибуции немецких студентов-педагогов относительно академической неуспеваемости мигрантов турецкого и итальянского происхождения было показано, что помимо наихудшей успеваемости, выходцы из Турции подвержены большей стереотипизации: они чаще

обвиняются за свою неуспеваемость, что снимает ответственность с системы образования. В свою очередь, это способствует поддержанию разрыва в академической успеваемости между этническими группами [2]. Таким образом, социальные практики поощряют работу социальных институтов, что приводит к негативным последствиям.

На этом фоне зарубежное академическое сообщество использует психологические ресурсы для реструктурирования отношения к бедным. Например, ученые в США использовали социальную эмпатию для улучшения оценки отношения к бедным. Они развивали эмпатическое понимание через исследования индивидуальных историй бедности у студентов, который учатся на социальных работников. Несмотря на то, что в общем восприятие бедности после прохождения курса у студентов не изменилось, студенты-первокурсники были склонны находить причину бедности в недостатке ресурсов и возможностей из-за структурных ограничений [3].

Свои исследовательские задачи мы фокусируем на оценке психологических переменных и анализе эффекта по отношению к бедным. Социологам хорошо известна разнородность феномена бедности (хронические бедные, бедные «по доходу», «новые бедные»), но мы как социальные психологи предполагаем, что социально-психологические факторы определяют отношение к бедности (субъективное ощущение благополучия, аттитюды, опыт взаимодействия с малоимущими) в отличие от условно объективных критериев.

Цель нашей работы заключалась в оценке представлений студентов о бедности и их связи с атрибуцией причин бедности.

Для измерения социально-психологических особенностей мы использовали опросник, который содержал в себе основные социодемографические вопросы, шкалу аффективного отношения к бедности, «Шкалу атрибуции бедности» Дж. Фегина, переменные субъективного ощущения бедности и понимания респондентом бедности. Общая выборка составила 69 человек, проживающих на территории Москвы и Московской области, средний возраст респондента – 23,3 года ( $SD = 4$  года).

Наша гипотеза утверждала, что у респондентов, считающих, что бедность можно операционализировать через условно объективные критерии, экстернатальная атрибуция бедности преобладает над интернатальной, тогда как у студентов, которые определяют бедность по субъективному состоянию, наоборот.

Перед началом исследования мы задавали студентам закрытый вопрос – что такое, по их мнению, бедность? Критериев оценки может

быть два: бедными являются те, у кого мало денег («объективный» подход); бедные те, кто считает себя бедным («субъективный» подход).

По получившимся данным, мы не смогли отклонить нулевую гипотезу о наличии значимых различий между приверженностью респондента к тому или иному определению бедности и типом атрибуции. Однако мы наблюдаем тенденцию к увеличению уровня экстернальной атрибуции у тех, кто считает, что бедность определяется только уровнем получаемых денег, тогда как у тех, кто считает, что бедность – это «состояние души», наоборот, преобладает интернальная атрибуция. Нам удалось найти связь между представлениями студентов о бедности ( $X^2 = 5.8025$ ,  $p\text{-value} < 0.05$ ) и атрибуцией причин бедности. Подобные результаты могут означать, что бедность в массовом сознании представляется как гетерогенный феномен и респонденты могут рассматривать явление с разных сторон, признавая влияние как субъективных, так и номинально объективных факторов.

В дальнейшем понимание механизмов, при помощи которых отношения к социально незащищенным группам транслируется в политике важно для решения социальных проблем. Понимание того, как «небедные» воспринимают бедных, должно учитываться, так как этот факт позволяет создать подходящие инструменты и интервенции, которые изменят отношения людей к малоимущим. Подобная работа уже проводится западными коллегами и ее опыт может быть перенят для решения задач в отечественных реалиях.

### *Литература*

1. Аврамова Е.М., Бурдяк А.Я., Гришина Е.Е., Гурвич Е.Т., Логинов Д.М., Ляшок В.Ю., Малева Т.М., Полякова А.Г. Ежемесячный мониторинг социально-экономического положения и самочувствия населения: 2015 г. – март 2017 г. – Москва, РАНХиГС, 2017. 27с. [Электронный ресурс]. <http://www.ranepa.ru/images/insap/monitoring-2017-march.pdf> (дата обращения: 01. 09.2017).
2. Froehlich L., Martiny S.E., Deaux K., Mok, S.Y. «It's their Responsibility, Not Ours»: Stereotypes About Competence and Causal Attributions for Immigrants' Academic Underperformance // *Social Psychology*. 2016. Vol. 47 (2). P. 74-86.



3. *Jennifer M. Frank & Karen Rice* Perceptions of poverty in America: using social empathy to reframe students attitudes, *Social Work Education*, P. 391-402.

### **Личностный выбор старшеклассников как условие их социализации в образовательном процессе**

***Васюта Г.Г., Чеботарева В.А.***

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
(Волгоград, Россия)*

Повышение эффективности социализации личности обучающихся – одна из важных задач современной системы школьного образования России. Среди условий успешной социализации обучающихся в требованиях ФГОС выделяются готовность обучающихся к выбору и личностный выбор как таковой. В образовательном процессе важно создать условия, которые будут способствовать формированию готовности старшеклассника к осуществлению личностного выбора, т.к. это является одним из основных новообразований старшего подросткового возраста.

Одной из наиболее актуальных и значимых проблем психолого-педагогического направления научного знания и практики (особенно в свете введения ФГОС) является проблема социализации старшеклассников. Так как социализация детерминирует процесс развития индивида и общества, то важной задачей становится обеспечение её успешности. Многие исследователи в нашей стране и за рубежом заняты поиском действенных методов влияния на процесс социализации (например, см.: [1], [2], [3]). В качестве приоритетных направлений исследований можно выделить изучение потенциала институтов социализации, анализ продуктивности методов психолого-педагогического воздействия на различных стадиях социализации, исследование роли конвенциональных норм и регуляции процесса социализации, и др. [3].

Введение ФГОС направлено на развитие системы школьного образования России и предполагает повышение эффективности социализации личности обучающихся. Во ФГОС определены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы [4; 5; 6]. Так,

например, «портрет выпускника» (концу каждого этапа – 4, 9, 11 кл.) включает в себя, в том числе: готовность к самостоятельному выбору, умение понимать причины собственного успеха/неуспеха, умение корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, умение осознанно выбирать эффективные способы решения задач и наиболее успешные стратегии поведения, умение планировать пути достижения целей, продумывать альтернативные варианты, оценивать принятое решение. От современной школы требуется создание условий для «развития морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирования нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам» [6]. То есть готовность обучающихся к выбору и личностный выбор как таковой, по сути, определяются требованиями ФГОС в качестве условий успешной социализации обучающихся.

В старших классах (в возрасте 15-17 лет) происходит смена внутренней позиции, и основной направленностью личности становится устремленность в будущее. Готовность к личностному и жизненному самоопределению является важным новообразованием и характеризуется активным процессом понимания старшеклассником самого себя, поиска своего места в обществе, значения собственного существования. Формирование жизненных планов, жизненной перспективы приводит к дифференцированию отношения подростков к обучению в школе, оценкам себя и окружающих.

На этапе окончания средней школы (9, 11 классы), перед молодыми людьми встаёт вопрос: что делать дальше? Какую жизненную дорогу выбрать? При этом выбор, основанный на собственном желании человека, является предпочтительным, т.к. обладает наименее травмирующими личностные последствиями. Даже если в процессе обучения или последующей профессиональной деятельности человек разочаруется – это был его выбор. Приняв решение самостоятельно, он может адекватно оценить его и сделать соответствующие выводы. Это поможет лучше разобраться в себе и приобрести важный личностный опыт [7].

Личностный выбор, готовность к личностному и жизненному самоопределению являются важными условиями социализации личности. Формированием готовности к личностному выбору следует начинать заниматься уже в начальных классах средней школы. При этом образовательную среду необходимо конструировать таким образом, чтобы школьники в младших классах пробовали делать самостоятельный выбор. Но образовательной организацией жизнь

ребенка не ограничивается. Есть ещё семья, родители, которые часто считают своего ребенка несамостоятельным, неспособным делать успешный выбор. Возникает вопрос: «Насколько эффективна будет развивающая образовательная среда в таком случае?». Необходимо организовать соответствующую работу с родителями.

Особое внимание важно уделять формированию готовности к личностному выбору у старшеклассников «группы риска» (у которых, по результатам диагностики, был выявлен низкий показатель уровня сформированности основных компонентов готовности к выбору). В ходе развивающей работы психолог должен создавать условия для раскрытия личностного потенциала старшеклассника, приобретения нового опыта, расширения поведенческого репертуара с помощью различных форм работы.

### *Литература*

1. Демиденко М.В. Исследование социально-личностной рефлексии как средства социализации старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2000.
2. Кобазева Ю.А. Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии // Психология обучения. 2007. №5.
3. Милёхин А.В. Проблема социализации старших школьников в условиях современного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47078.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) // Министерство образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) // Министерство образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) // Министерство образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
7. Чеботарёва В.А. Профессия как категория личностного выбора // Форум молодых ученых. 2017. № 6 (10). <https://elibrary.ru/item.asp?id=29906212>.

## **Когортные различия в подростковых самооценках взрослости (1989 г. - 2014 г.)**

**Гаврилова Т.А., Швец Ф.А.**  
*Дальневосточный федеральный университет*  
*tgavrilovaster@gmail.com*  
*(Владивосток, Россия)*

Исследования подростковых самооценок собственной взрослости как аспекта их притязаний на новый социальный статус – статус взрослого человека, – предполагают синтез подходов возрастной и социальной психологии. Социальная среда меняется, и вместе с ней меняется социальная ситуация развития, меняются задачи и темпы взросления.

В своем исследовании мы поставили целью сравнить самооценки взрослости у старших подростков 80-х годов прошлого и 10-х годов нынешнего века. Благо, что у нас имелись данные исследования 1989 г., проводимые на базе средней школы рабочего поселка Приморского края одним из авторов статьи в качестве дипломной работы.

Повторное исследование было проведено в 2014 году в той же школе, по той же процедуре (модифицированная методика С.А. Будасси) и с охватом того же возрастного диапазона подростков (14-17 лет, 7–10 классы).

Проведенный нами сравнительный анализ можно считать когортным, исходя из того положения, что в современной России поколение как интервал между средним возрастом родителей и их детей составляет 27 лет [4].

Одним из наиболее известных когортных исследований подростковой психологии было осуществлено А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [3]. Данная работа была посвящена изучению такого новообразования подросткового возраста, как личностная рефлексия. В результате когортного анализа данных 12-летних и более старших подростков, авторами была выявлена тенденция «последовательного снижения рефлексивности у современных подростков» [3, с. 20]. Поскольку рефлексия является основой появления чувства взрослости, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых был сделан вывод и о снижении чувства взрослости у современных подростков: «Похоже, что для современных подростков чувство взрослости в описанной литературе форме (стремления обладать правами взрослого, но не его обязанностями), не свойственно» [там же].

Индекс самооценки взрослости определялся путём расчета отношения «своих» качеств к качествам «взрослого». Для выявления

характера изменения самооценки взрослости от 7 к 10 классу сначала вычислялись средние значения индексов самооценки по каждому классу внутри каждой когорты. Далее, с помощью критерия Манна-Уитни определялась значимость различий индексов между классами внутри каждой когорты.

Результаты исследования показали следующее.

1. Доля старшеклассников, оценивающих себя как взрослых, по мере взросления от подросткового к ранне-юношескому возрасту остаётся практически неизменной. Примерно половина школьников не считает себя взрослыми, независимо от класса обучения. Эта тенденция была зафиксирована нами как в 1989, так и в 2014 году. На наш взгляд, это может означать как то, что не все подростки хотят становиться взрослыми, так и то, что они не очень хорошо рефлексируют свою взрослость, а, возможно, и остальные свои качества. Надо учесть и специфику использованной нами методики, когда от подростка требовалось оценить не просто принадлежность к миру взрослых, а только те качества взрослого, которые они находят у себя.

В то же время, учитывая то, что мы изучали именно самооценку взрослости, можно также предположить, что неизменность ее в процессе взросления связана не с отсутствием желания взрослеть, а с более строгой оценкой наличия у себя взрослых качеств. Согласно современным данным [1, с.167], зрелость и взросление подростками «ассоциируется с принятием ответственности, ростом независимости от родителей и адекватным пониманием своих желаний и возможностей»). Не наблюдая у себя в полной мере этих качеств, подростки могут и не соотносить себя с взрослыми.

2. Самооценка взрослости у школьников 1989 г. оказалась значимо выше, чем у школьников 2014 г. Причем, когортные различия в этом наиболее четко проступают на границах перехода от детства к взрослости – в 14 и в 17 лет.

Самым простым объяснением этого результата также может быть предположение о росте инфантильности современных подростков. Однако обнаруженный нами факт может быть также и результатом более адекватной самооценки своей взрослости у современных подростков, имеющих дело с более сложным образом российского взрослого, живущего в более неопределенную и динамичную эпоху по сравнению с советскими взрослыми в конце 80-х.

Ещё одной причиной, по-видимому, является и наблюдаемая в настоящее время и отражённая в исследованиях ситуация продолжающегося процесса размывания границ между взрослыми и детскими мирами (Поливанова, 2012). То, что раньше было доступно

лишь во взрослом мире и могло служить мотивацией к взрослой жизни: «запретные» темы, интимная близость, свобода в поведении, даже заработок и т.д., теперь возможно и в мире детства. Опираясь на исследования американских авторов, Н.К. Поливанова [2] пишет о том, что детство было заповедным садом, отделенным от жизни высокой стеной родительской опеки и защиты и что такая изолированность сейчас невозможна: масс-медиа и интернет разрушили стены этого заповедного сада и культурные секреты взрослости (Н. Постман) открылись детям. Возможно, в такой ситуации подросткам всё тяжелее составить непротиворечивый образ взрослого человека и, соответственно, сложнее идентифицировать себя с каким-то одним возрастом.

Размывание границ между взрослым и детским мирами непосредственно связано с ещё одним наблюдаемым и отражённым в источниках явлением – исторической ситуацией удлинения и кризиса детства, связанной с переменами в обществе. Согласно Д.Б. Эльконину [6, с.32], с развитием истории общества, период детства удлиняется. Б.Д. Эльконин [5] продолжил, что в истории детства есть периоды, для которых характерна утрата форм участия детей и взрослых в жизни друг друга. Такими периодами являются ситуации исторического кризиса детства.

Исходя из этого, можно предположить, что, в условиях перехода к информационному обществу, полученные нами данные связаны с наблюдаемой исторической ситуацией удлинения и кризиса детства. Факт наиболее чётких когортных различий на границах перехода от детства к взрослости может свидетельствовать о более плавном характере перехода от одного возрастного статуса к другому в связи с ситуацией удлинения детства.

### *Литература*

1. *Обухова Л.Ф., Попова М.В.* Варианты жизненной позиции российских подростков // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: МГППУ, 2011. С.162-171.
2. *Поливанова К.Н.* Практики развития: взросление в современном мире - <http://www.rusrep.ru/article/2012/11/27/scool>
3. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: МГППУ, 2011. С.14-22.

4. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: «Алетейя», 2000. 288 с.
5. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 8–13.
6. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избранные психологические труды – М.: Педагогика, 1989. С.258-263.

### **Имплицитные теории справедливости личности подростка (теоретическое обоснования исследования)<sup>1</sup>**

***Гайворонская А.А.***

*Филиал НОУ ВПО «Московский институт государственного  
управления и права» в Смоленской области  
agajvoronskaya@yandex.ru  
(Смоленск, Россия)*

Идеи справедливости, их содержание всегда вызывало и вызывает интерес у общества, так как объяснение (интерпретация) таких идей затрагивает важнейшие темы онтологии жизни общества, субъектности существования, социализации личности в том числе, в образовательном пространстве. Эти темы являются ориентирами должного, а именно, должное отношение к личности, должное устройство общества, государства, общеобразовательных систем. Это темы, которые затрагивают понимание смысла страдания и воздаяния, наказания и вознаграждения, равенства и неравенства возможностей. В научных исследованиях существует большое количество теорий, которые объясняют разные социальные феномены. Среди теорий выделяют эксплицитные (формальные описания, образующие основу для большинства эмпирических исследований) и имплицитные концепции.

Многие научные исследования были связаны с изучением имплицитных теорий, например, имплицитные теории личности (Ю.А. Калашникова, А.В. Морозов,) имплицитные теории интеллекта

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта «Чувствительность к справедливости как детерминанта делинквентного и просоциального поведения», проект РГНФ № 17-06-00379а.

(Т.В. Корнилова), имплицитные теории доверия (М.В. Аллахвердов, Н.В. Гришина), имплицитных теории семьи (исследования Н.В. Былинской, А.П. Познанской, А.Г. Лидерс) и др. [4; 6; 8; 9; 10]. Обычно имплицитные теории рассматриваются как обыденные, ненаучные, не вполне осознаваемые представления о каком-либо феномене или процессе (концепция социальных представлений С. Московиси). Ю.С. Белецкая дает следующее определение имплицитными теориям. «Имплицитная теория – фрагмент образа мира, моделирующий релевантный фрагмент мира в терминах когнитивных представлений он нем, субъективного отношения и возможного поведенческого репертуара» [2].

В исследованиях М.В. Аллахвердова под имплицитными теориями понимается система неосознаваемых представлений, у которых есть своя структура, уровни (обобщенности, задействованности, изменяемости), при этом самый высокий уровень тот который является самым обобщенным и самым задействованным, но при этом наименее изменяемым [1]. Под когнитивным пространством (по М.А. Егоровой) понимается ментальный мир, где перерабатывается, хранится в категоризованном виде интериоризированные знания (имплицитные концепции), являющиеся результатом познания действительного и других возможных миров [5]. Один из способов изучения имплицитных теорий – когнитивное моделирование.

Мы предполагаем, что, существуют различия в представлениях о справедливости, связанные с социализацией личности в образовательном пространстве, у подростков по следующим основаниям:

- ведущие характеристики справедливости (параметры: идея, чувствительность к справедливости / несправедливости, цель / достижение, направленность на поиски);
- достижимость основных параметров (скорость установления эталонов справедливости);
- преддетерминированность (является ли этот феномен реальностью или «фикс» идеей);
- универсальность (поиск, установление своих эталонов справедливости актуально для каждого человека?);
- роль индивидуального выбора (позиции: наблюдатель, бенефициар, нарушитель, жертва).

Исследование планируется провести на двух выборках: подростки в возрасте от 12 до 15 лет и в возрасте от 15 до 17 лет.



**Методика исследования.** Исследование планируется провести с использованием авторской анкеты, также предполагается использование опросника М. Шмитта для определения чувствительности к справедливости (адаптированный С.К. Бочавер и Н.Б. Астаниной) и ценностный опросник Ш. Шварца (адаптированный В.Н. Карандашевым) [3; 7].

Анкета, в которую будут включены пункты, касающиеся демографии респондентов (пол, возраст), а также несколько вопросов с целью изучить опыт взаимодействия респондентов с справедливыми или несправедливыми ситуациями и подготовить к заполнению последующих методик:

1.1) *«Задумывались ли Вы когда-либо о справедливости?»* (варианты ответа: «да, и продолжаю думать об этом время от времени», «да, в моей жизни был такой период, но в настоящее время я не задаюсь этим вопросом», «нет, никогда не задумывался(ась)»);

1.2) *«Если Вы ответили, что был такой период, но в настоящее время не задаетесь этим вопросом, то почему?»* (варианты ответа: «я понял(а), в чём состоит справедливость», «я понял(а), что пытаться ответить на этот вопрос бессмысленно», «ситуация изменилась, и эта проблема утратила для меня актуальность», «другое» - свой вариант ответа);

1.3) *«Есть ли у Вас ощущение, что Вы понимаете, что такое справедливость, когда Вас об этом спрашивают?»* (варианты ответа: «совершенно не понимаю», «скорее не понимаю», «нечто среднее», «скорее понимаю», «хорошо понимаю»).

В анкету также будут входить качественные методики (вопросы о возрасте, когда впервые задумались о справедливости, причинах этого, содержании понятия «справедливость»).

### **Предполагаемые результаты**

1. Выделить качественно специфические имплицитные справедливости у школьников, обозначенные (возможно) как истинность, честность и др.

2. Респонденты с разными имплицитными концепциями справедливости в разной степени склонны к рефлексии этой темы и обладают различным опытом её решения в прошлом. Различия в имплицитных концепциях справедливости (возможно) могут быть связаны с различными представлениями о важности интерпретации, актуализации самого феномена справедливости. Возможно различные имплицитные концепции справедливости будут обусловлены ценностями и переживанием несправедливых ситуаций (рефлексии, самоконтроль, самодетерминация).

## Литература

1. *Аллахвердов М.В., Гришина Н.В.* Модель имплицитной теории доверия: экспериментальная проверка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2013. №4. С. 28-35.
2. *Белецкая Ю.С.* Имплицитные теории организационных межличностных отношений. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: Москва, 2003. 192 с.
3. *Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б.* Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования // Психологический журнал. 2014. № 1. С. 16–32.
4. *Былинская Н.В.* Имплицитные теории семьи у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке // Молодой ученый. 2013. №2. С. 305-309.
5. *Егорова М.А.* «Когнитивное пространство» и его соотношение с понятиями «ментальное пространство», «когнитивная база», «концептосфера», «картина мира» // Вестник ИГЛУ. Серия филология. Иркутск, 2012. № 3. С. 61-68.
6. *Калашникова Ю.А.* Проблемы имплицитных теорий личности (к истории формирования подходов, принципов структурно-содержательных объяснений и определений перспектив изучения) // Мир психологии. 1999. № 3. С. 60–72.
7. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004 - 70 с.
8. *Корнилова Т.В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2010. № 1. С. 46–57.
9. *Морозов А.В.* Изучение согласованности научных и индивидуальных теорий личности // Ананьевские чтения – 2006: материалы науч.-практ. конф. СПб. 2006.
10. *Лидерс А.Г., Познанская А.П.* Имплицитные теории семьи в психологии// Ч.Ф: Социальный психолог. 2008. №2. С.53-69
11. *Максимов В.И., Корноушенко Е.К.* Аналитические основы применения когнитивного подхода при решении слабоструктурированных задач //Труды ИПУ РАН. 1999. т. II. С.82-94.

## **Проблемы теории авторитарной личности и ее актуальность в образовательном процессе**

**Глебов В.А., Соловьев С.М.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
vitjaglebovalter@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Проблематика социальной ксенофобии не могла не затронуть сферу образования – ее проявления в подростковом возрасте являются важнейшей темой современных исследований образовательного процесса [7]. Ксенофобия создает социальные напряжения между участниками образовательного процесса, провоцирует конфликты на межнациональной почве, которые требуют незамедлительного решения. Актуальность социальной ксенофобии в наше время подчеркивается многими социологическими исследованиями – так, например, согласно опросам Левада-Центра за 2017 год «негативное отношение к ЛГБТ превышает позитивные оценки практически в восемь раз, к мигрантам – в 1,5 раза: 55% против 7% и 27% против 16% соответственно» [5]. Предрасположенность к ксенофобии определяют индивидуальные особенности, которые в своей совокупности формируют тип личности, склонной к проявлениям нетерпимости и придерживающейся антидемократических взглядов. Теорией, рассматривающей такой тип личности, является теория авторитарной личности Т. Адорно, Б. Альтемейера.

Тем не менее, следует отметить, что до сих пор не существует единой теории авторитарной личности. Различные взгляды на этот вопрос представлены в классических работах Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Райха, Э. Фромма. Современные исследования представлены в работах Б. Альтемейера, Дж. Даккита. В отечественной науке данной проблемой занимаются М.А. Абалакина, В.С. Агеев, Б.С. Алишев, Р.Ф. Баязитов, А.С. Дмитриев, Н.А. Дьяконова, В.А. Самойлова, А.И. Розов, В.В. Юртайкин и др.

Теоретической базой теории авторитарной личности Т. Адорно и его коллег является сочетание идей раннего К. Маркса и фрейдизма – так называемый фрейд-марксизм. Согласно этой теории, авторитарный тип характера возникает вследствие особого разрешения Эдипова комплекса, трансформирующего «ненависть в любовь» [1]. Ранняя агрессивность преобразуется в мазохизм и садизм, стереотипность же является средством социальной

интеграции. Данная проблема рассматривается во взаимосвязи с экономическими и социальными факторами, влияющими на воспитание. Позднее Б. Альтемейер, продолжая идеи Т. Адорно, стал рассматривать авторитарность через призму теории социального научения А. Бандуры, сменившую психоаналитическую интерпретацию. Согласно обновленной теории авторитарные черты приобретаются подростком через механизм подражания значимым взрослым. Социальный психолог Дж. Дакит, стремясь разработать свободной от идеологического содержания теорию авторитаризма личности, стал рассматривать авторитарность в качестве аспекта групповой сплоченности.

Множество ученых, в т.ч. Л.С. Выготский критикуют фрейдомарксизм за методологическое расхождение в фундаментальных вопросах: «так, десексуализируется фрейдизм, потому что пансексуализм явно не вяжется с философией Маркса. <...> Ведь фрейдизм без учения о сексуальной природе бессознательного – все равно что христианство без Христа» [2, с. 329]. При этом западный марксизм критикуют за уход от критики базиса (П. Андерсон). Снимая данное противоречие, Б. Альтемейер расширяет понимание авторитарной личности, тем самым размывая ее содержание и уходя от фундаментальной марксистской интерпретации. Так, показательна попытка Дж. Дакита поставить в один ряд авторитаритаризм и групповую сплоченность. Несмотря на важность данного предположения, при таком подходе авторитарный синдром редуцируется к конформизму и не учитывает широких социальных настроений.

С точки зрения марксистской философии авторитарность может быть представлена как следствие отчуждения – «отчуждение продукта деятельности и самих форм человеческой деятельности приводит к тому, что формы деятельности человека действительно противостоят отдельному лицу и навязываются ему силой внешней необходимости и потому могут представляться как силы и способности некоего сверхиндивидуального субъекта» [4, с. 131]. Присвоение иррациональных норм, ценностей происходит посредством адаптации в референтной группе и в процессе совместной деятельности. Исходя из этой посылки, авторитарность может быть рассмотрена с позиции классических представлений отечественной социальной психологии, а именно через призму концепции «значимого другого» А.В. Петровского [6]. Именно эта теория может служить одним из объяснительных механизмов формирования авторитарной личности, а

также частью методологического основания для построения новых психодиагностических средств ее исследования. Последнее представляется нам очень актуальным, т.к. на сегодняшний день существуют всего две наиболее распространенные опросные методики (F-шкала Т. Адорно и шкала авторитаризма правого толка RWA Р. Альтмейера), которые подвергаются критике со стороны научного сообщества [3]. Разработка обновленного опросника имеет чрезвычайную важность для исследования современного образования, позволяя своевременно выявлять антидемократические черты и ксенофобские настроения учащихся и, как следствие, осуществлять профилактическую деятельность, что приведет, в конечном итоге, к повышению уровня толерантности учащихся, улучшению психологического климата, повышению учебной успеваемости.

### *Литература*

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М., 2012. 480 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л.С. Собр. соч... в 6 т. Т.1. М., 1982. с. 292-436.
3. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений. М., 2007. 432 с.
4. Ильенков Э.В. Проблема идеального // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128-140.
5. Ксенофобия в 2017 году. База данных Левада-Центра [Электронный ресурс]. URL: <https://www.levada.ru/2017/08/23/16486/> (дата обращения: 29.09.2017).
6. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7-18.
7. Скулкина Е.Н. Индивидуально-психологические детерминанты формирования социальных установок ксенофобии у подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. №1 (60). [Электронный ресурс]. <http://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-determinanty-formirovaniya-sotsialnyh-ustanovok-ksenofobii-u-podrostkov> (дата обращения: 29.09.2017).

## **Повышение успешности педагогов и обучающихся в развивающей среде образовательной организации**

***Горячева Н.В.***

*ГБОУ Школа № 1602*

*Natagor1177@yandex.ru*

***Шульга Т.И.***

*Московский государственный областной университет*

*(Москва, Россия)*

Современная система обучения требует новых подходов к созданию развивающей среды образовательной организации, направленной на развитие познавательных потребностей обучающихся разных возрастов всех категорий.

В настоящее время в каждой образовательной организации обучаются дети всех категорий: обычные, дети с ОВЗ, инвалиды, из семей групп социального риска.

Развивающая образовательная среда – это творческая среда, включающая совокупность влияний, условий и возможностей становления индивидуальности детей и подростков, содержащихся в социальном, предметно-пространственном, технологическом и информационном компонентах среды [1].

ГБОУ Школа № 1602 г. реализует развивающую среду в следующих направлениях: здоровьесберегающая, познавательная, проектная, информационная, технологическая, обучающая. В данное время наиболее перспективной является реализация развивающей среды с помощью проектной деятельности, которая обеспечивает саморазвитие свободной и активной индивидуальности.

Большинство обучающихся, имеющих проблемы поведения и обучения, знают о своих проблемах, но не умеют решать их самостоятельно. Обучающиеся неохотно идут на контакт с педагогами для решения своих проблем, не умеют общаться по данной проблеме, они чувствуют себя неуспешными, теряют стимул и мотивацию к учению. Оказать действенную помощь большинству обучающихся можно, используя включение их в проектную деятельность.

Спектр проблем, для решения которых можно использовать проективную деятельность, чрезвычайно широк. Участие обучающихся в проектной деятельности способствует повышению

мотивации к учению и достижению значимого личностного результата. Наиболее эффективно в проектной деятельности происходят изменения у детей разных возрастов в коммуникационной и эмоционально-волевой сфере. Активно используя в своей работе проектную деятельность, педагоги замечают уменьшение проблем и в познавательной сфере.

Смысл взаимодействия в проектной деятельности раскрывается при условии включённости ученика и учителя в определённую общую деятельность, при осуществлении которой они ориентированы на определённые цели, совместно выполняют определённые действия и операции. Такая совместная деятельность может рассматриваться как содействие. Успех этой деятельности зависит от:

- способов её распределения между участниками;
- особенностей обмена действиями при решении общих задач;

Обеспечивающих её процессов коммуникации, взаимопонимания и рефлексии (рефлексия каждого из участников взаимодействия ориентирована при этом на оценивание возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности) [2].

Педагог при разработке проектной деятельности учитывает необходимость совместной деятельности, как с детьми, так и с родителями. При решении сложных задач можно рассмотреть проблему более глубоко и расширить возможный круг воздействий на личность ребенка, участвующего в проекте. Составляя вместе с детьми план реализации проекта, привлекая их к обсуждению последовательности выполнения проекта, у обучающихся меняется мотивация, интерес к результатам, что повышает уровень активности познавательной деятельности.

При работе по оптимизации и проектированию развивающей образовательной также необходимо уделять её социальному компоненту самое тщательное внимание.

Однако, решающим фактором в обеспечении эффективного функционирования социального компонента развивающей образовательной среды может стать повышение качества профессиональной подготовки педагогов в сфере практической психологии, в первую очередь, – психологии педагогического общения. Необходимым элементом такой подготовки представляется обязательное периодическое участие каждого педагога в группах различных форм социально-психологического тренинга. Образовательная структура, действительно стремящаяся создать

развивающую образовательную среду, должна также проектировать соответствующий процесс повышения психолого-педагогической культуры родителей, рассматривая их наравне с педагогами и учащимися в качестве полноправных субъектов образовательного процесса [3; 4].

В настоящее время, создавая развивающую среду образовательной организации, создана творческая среда в системе дополнительного образования. Работает 50 кружков, в которых дети могут попробовать свои силы и возможности, а также созданы условия становления индивидуальности обучающихся. Направленность дополнительного образования включает занятия народными промыслами, робототехнику, музыкально-хоровое и танцевальное направление, художественное направление, а также спортивное. Разнообразие кружков позволяет каждому обучающемуся найти в соответствии со своими возможностями и способностями интересные занятия, которые способствуют улучшению качества образовательной деятельности.

### *Литература*

1. *Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М.* Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста /О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
2. *Микляева Н.В.* Предметно-развивающая среда детского сада. М.: ТЦ Сфера. 2013. С. 14-16.
3. Журнал «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения». № 8, 2014.
4. *Ступницкая М.А.* Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010.



## Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов

*Есманская Н.Е., Чуева Е.И.*

*Воронежский государственный университет  
(Воронеж, Россия)*

Актуальность выбранной нами темы связана с тем, что большое число исследований проблемы коммуникативной сферы личности посвящены ее рассмотрению с точки зрения общих закономерностей, в то время как недостаточно изучены психологические аспекты коммуникативной сферы современных студентов-психологов.

Развитие личности и коммуникативных компетенций будущих психологов необходимо для их профессиональной реализации. Это определяет актуальность дополнения и получения новых научных данных об особенностях коммуникативной сферы у студентов-психологов, которые помогут расширить психологическую теорию и сферу ее практического применения.

Общением является сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности [1, с. 25]. Отечественная психология исходит из принципа неразрывного единства общения и деятельности, в то время как в западных социально-психологических системах описывается обычно какая-либо одна сторона общения, и контакт между людьми сводится либо к обмену информацией, либо к взаимодействию, либо к процессу межличностной перцепции, причем связь этих сторон с совместной деятельностью не исследуется. Исходной базой для изучения коммуникативной сферы личности в психологии послужили именно исследования проблем общения и личности.

Концептуальные разработки проблемы общения прежде всего связаны с именами Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

В коммуникативную структуру входит целый ряд разнообразных коммуникативных свойств личности: коммуникативные способности, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, навыки общения, коммуникативные качества. Коммуникативная компетентность личности студента психологического факультета предполагает высокий уровень развития рефлексии. Студент-психолог учится понимать, как его оценивают партнеры по общению, при этом важны умения устанавливать связь с собеседником, оценивать его

позицию и правильно реагировать на него. Не менее важными является и развитые эмпатические способности, во многом определяющие, сможет ли студент-психолог реализовать себя на профессиональном поприще [2, с. 85].

Анализ теоретических подходов к коммуникативной сфере студентов-психологов позволяет сделать следующие рекомендации:

1) в процессе обучения в вузе необходимо развивать личностную составляющую через интерактивное обучение во взаимодействии со студентами, и через методы социально-активного обучения;

2) необходимо развивать и формировать умения и навыки коммуникативной компетентности через социально-активные формы обучения и специальные формы сопровождения обучения (интервизии и супервизии студенческих работ) и различные проекты по профессиональному профилю;

3) изучение и развитие профессиональной эмпатии будущих психологов необходимо проводить целостно и системно, во всех ее аспектах и проявлениях, с учетом индивидуальных личностных особенностей будущего профессионала и специфики его профессиональной деятельности;

4) начинать работу по формированию и развитию коммуникативной компетентности целесообразно еще в системе довузовского обучения, а затем продолжить ее на этапах вузовского и послевузовского образования;

5) важная роль в развитии коммуникативной сферы студентов-психологов отводится не только их собственной активности, но и вузовским преподавателям, которые сами обязаны иметь высокий уровень развития коммуникативной сферы, владеть рефлексивными технологиями решения учебных, воспитательных и профессиональных задач.

На основании теоретического анализа рассматриваемой проблемы нами, с целью изучения коммуникативной сферы студентов-психологов, разработана и реализуется программа эмпирического исследования. Объект исследования – коммуникативная сфера личности, предмет – коммуникативная сфера личности студентов-психологов.

Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что существуют особенности общения студентов-психологов: они предпочитают использовать «ответственно-великодушный» стиль межличностного общения, для которого характерно готовность помогать окружающим, развитое чувство ответственности и высокий уровень эмпатических способностей. Предполагаемая выборка исследования – 100 девушек и юношей в возрасте 19-22 лет. База

эмпирического исследования – факультет философии и психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», психолого-педагогический факультет ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет».

Методические средства исследования:

- 1) Опросник межличностных отношений ОМО (В. Шутц);
- 2) Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко).

В качестве перспектив исследования феномена коммуникативной сферы студентов-психологов можно обозначить следующие направления: конкретизация компонентного состава коммуникативной сферы; рассмотрение специфики коммуникативной сферы студентов-психологов в контексте ее динамики; изучение соотношения коммуникативной культуры личности и коммуникативной сферы. Мы предполагаем, что полученные при этом новые научные данные внесут существенный вклад в развитие психологической науки в целом и таких ее отраслей, как социальная и возрастная психологии, в частности, позволят сделать социально-психологическую работу со студентами более успешной и структурированной.

### *Литература*

1. *Леонтьев А.А.* Психология общения. Москва: Смысл, 2004. 456 с.
2. *Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. Москва: Академия, 2001. 288 с.

### **Присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая современного общения**

***Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
zhuckovanv@fdomgppu.ru  
(Москва, Россия)*

Развитие онлайн-социальных сетей дает возможность по-новому рассмотреть вопросы, касающиеся разнообразных аспектов теории личности: самоидентификации, социальных ролей,

взаимодействия\общения; проблемы, связанные с комплексами, девиантным, асоциальным поведением и т.д. Феномен «виртуальной» идентичности, аккаунты, изображающие личность, отличающуюся от реальной, когда пользователь социальных сетей конструирует альтернативные репрезентации самого себя для каких-либо целей, общается с интернет-сообществом от имени своей «сетевой версии» ставят задачи для изучения причин подобных явлений.

Стимулы, получаемые от других, входят в базовые потребности: социальные и идеальные. Их изучение необходимо для формирования научно-практических знаний, на основе которых можно разрабатывать и рекомендовать методы воспитания, способы предотвращения асоциального, деструктивного поведения, для профилактики психических и психосоматических заболеваний. Поэтому особенно актуальна проблема социального одобрения, статусной и ролевой идентификации в подростковом возрасте, когда взрослеющий ребенок ориентируется на значимых и авторитетных для него сверстников и взрослых [1; 3]. Для молодых людей очень важна социальная активность, внимание со стороны людей, которые проявляют интерес к персональному аккаунту, предлагают перейти к виртуальным «дружеским» отношениям, что существенно повышает самооценку пользователя (феномены поощрения и выражения интереса в соцсетях – «лайк», подписка). «Погоня за лайками» является показателем статуса, самоутверждения, самооценки (дофаминовым подкреплением). Потребность в признании, столь необходимая для чувства собственного достоинства, значимости, относящаяся к так называемым высшим потребностям, в соцсетях зачастую принимает форму «игры», замещения, фантазирования [3; 4]. В этих случаях пользователи актуализируют свою жизнь «на публику», размещая на персональных страничках материалы, посвященные профессиональным и личным успехам, реальным или преувеличенным (выдуманным). Получают иллюзию близких отношений с кем-либо, нередко ставя в статусе «влюблен\встречается с...», развертывая в интернет-пространстве социальной сети «лавстори» и т.д. и т.п. Ложные, полностью выдуманные сетевые идентичности (другого возраста, а иногда и другого пола) с чужими фотографиями и «событиями жизни», с одной стороны, представляют своего рода творчество, но возникает вопрос: по каким причинам человек «создал» себе такую альтернативную сетевую идентичность [1; 2]. Возможно, соцсети, как эрзац реальной жизни, восполняют и замещают потребность в новых впечатлениях и событиях, но комплексы, которые существуют у человека в реале, не решаются, а только маскируются тем, что в интернет-общении у участника соцсети

из-за специфики виртуальности, дистанцированности от других людей есть иллюзия «защиты», большей уверенности, чем при реальном социальном взаимодействии [1; 6].

**Социальные медиа не являются причиной депрессии у молодежи.** В последнее время тема интернет-зависимости и отрицательного влияния социальных онлайн-сетей часто упоминается в связи с проблемами детской депрессии и суицидального поведения. Феномен интернет-аддикции неоднократно описывался зарубежными авторами (К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт), отечественными (А.Е. Войскунский, Н.В. Чудова, О.Н. Арестова и др.). Сформированная зависимость от общения в формате сетевых интернет-ресурсов с трудом может претендовать на статус полноценной и эффективной коммуникации [7]. Тем не менее, общение в сетях далеко не однозначно «зло», интернет может быть и полезным «лекарством» для развития коммуникативных навыков, для общего развития (образовательные, научно-популярные сообщества), если использовать проверенные ресурсы. Трагические случаи суицидального и девиантного поведения, которые СМИ связывают с так называемыми «группами смерти», ставят серьезные вопросы для анализа произошедшего. Заметим, что любая аддикция часто сочетается с какой-либо другой психопатологией, например, это может быть невроз, депрессия, аффективное, обсессивно-компульсивное расстройство и т.п. Стоит более тщательно выяснить истинные причины этой трагической волны подросткового поведения, т.к. присутствие в социальных сетях стало неотъемлемой составляющей частью современного общения.

Интересные исследования на тему психического здоровья подростков и влияния на него интернета провела группа ученых под руководством Niall McCrae из Королевского колледжа Лондона. «Все говорят об эскалации психических проблем у подростков, но убедительных доказательств, что виной тому Интернет, нет. Мы ...обнаружили лишь слабую корреляцию между употреблением подростками социальных медиа и депрессией», – отмечает McCrae. В обзоре рассматривается 11 исследований с общим количеством участников 12 646 человек. Формальный диагноз депрессии не был выставлен ни в одном из исследований. Более того, эти исследования не могли определить, что было причиной, а что результатом в части расстройства настроения. Логичнее предположить, что данные некоторых исследований указывают на то, что за социальной поддержкой в интернет чаще приходят психологически уязвимые подростки, дети из групп риска. Возможно, что депрессия, суицидальные мысли и девиантное поведение могут оказаться скорее

факторами социального неблагополучия, а не прямым следствием использования интернета и влиянием групп в социальных сетях. «В будущем мы бы рекомендовали проведение лонгитюдных когортных исследований...помогут выявить изменения в паттернах использования социальных медиа на протяжении детского, а потом подросткового возраста...» [11].

Аналитический обзор о связи социальных медиа с депрессией выполнили британские ученые David A. Baker и Guillermo P. Algorta. Результаты, опубликованные в журнале *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, оказались неоднозначными: 16% исследований находят связь между социальными сетями и депрессией; 6% - не видят между ними негативной причинной связи и даже видят пользу для психического здоровья; и 13% не обнаружили никаких значимых связей. В случаях ассоциации между социальными сетями и депрессией в качестве пускового механизма могут выступать разнообразные факторы, например, социальное сравнение может привести к руминации или загруженности определенной темой [10].

**Социальный аспект влияния бедности на психическое здоровье детей.** Огромное значение для оценки феномена виртуального общения в соцсетях имеет кризис переходного периода российского общества, тенденция резкого социально-экономического расслоения общества, снижение материального достатка в семьях, снижение уверенности в благополучном будущем. Молодые люди осознают разницу в уровне образования, в возможностях для реализации себя, в условиях культурного и профессионального роста, в проведении досуга [9]. В экономически нестабильной социальной среде современное поколение молодежи, безусловно, имеет альтернативы своего развития. Кто-то использует социальные сети для самообразования и расширения возможностей для личностного роста, а кто-то «зависает» на деструктивной информации и общении: многие дети получают из сети скрытое послание об ограниченности их возможностей. Современные исследования в междисциплинарных областях (neuroscience), изучающих психологию развития, убедительно доказывают, что плохие условия жизни не способствуют ни физическому, ни психическому здоровью [8; 12]. Анализ сетевого общения – дополнительное подтверждение, что детские депрессии и суицидальные попытки совершаются чаще подростками, изначально имеющими проблемы либо в семье, либо в учебе, общении со сверстниками и т.д. Большой процент подобных случаев предопределен социальными условиями жизни [8; 9; 12].

**Польза и необходимость интернет-пространства, как формата современной жизни.** Особенности «жизни» в соцсетях – обширная

тема, требующая полноценных исследований. Виртуальная (сетевая) и стоящая за ней реальная личность человека, контент сетевого общения, который выбирают молодые люди, зависят от многих факторов. Аддиктивные отношения даже в виртуальном пространстве с меньшей долей вероятности появляются у гармонично сформированной личности, которая реально смотрит на свои достоинства и недостатки, умеет адекватно адаптироваться в жизни, общаться, работать и т.д. Благополучно социализированный человек использует возможности соцсетей только как удобное дополнение, ресурс, позволяющий эффективно учиться, работать, общаться [1]. В реальной жизни возможностей ошибиться не меньше, но это дает настоящий, неоценимый опыт для развития личности.

Польза и необходимость интернет-пространства как формата современной жизни несомненна. Сетевое интернет-общение, как и в целом интернет – это новая форма организации коммуникативного процесса, базирующаяся на принципе максимально открытого доступа к информации и сближению людей (в идеале) [5]. Интернет-среда является лишь частным случаем глобальной тенденции – это использование достижений науки в области информационных технологий во всех сферах деятельности, удобное, комфортное для задач нашей жизни.

### *Литература*

1. *Войскупский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю.* Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. №1. <http://cyberleninka.ru/article/n/alternativnaya-identichnost-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 18.07.2017).
2. *Горный Е.* Виртуальная личность, как жанр творчества. [Электронный ресурс] <http://www.netslova.ru/gorny/vl.html#4>
3. *Королева Д.О.* Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 55–61. doi:10.17759/jmfp.2016050207 <http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82380.shtml> (дата обращения: 28.08.2017).
4. *Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Психология жителей Интернета. М.: Издательство ЛКИ, 2008.

5. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. — М.: Кучково поле, 2007. 464.
6. *Поспелов Д.А.* Где исчезают виртуальные миры? Новости искусственного интеллекта №3 (57), 2003.
7. *Реуцкий М.В.* Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения [Электронный ресурс] // <http://psyfactor.org/lib/web-4.htm> (дата обращения: 18.07.2017).
8. Наука и жизнь Вредит ли бедность мозгу? [Электронный ресурс] Наука и жизнь <https://www.nkj.ru/news/28849/>
9. Образовательное неравенство Поливанова Катерина [Электронный ресурс] // ПостНаука. <https://postnauka.ru/video/63353> (дата обращения: 18.06.2017)
10. How to avoid Facebook-induced depression. - Internet (medicalnewstoday.com), 29.12.16. [Электронный ресурс] Mary Ann Liebert publications // <http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2016.0206> (дата обращения: 07.09.2017)
11. Social media is not to blame for depression in young people. Niall McCrae- Internet (theconversation.com), 02.03.17. [Электронный ресурс] //The Conversation. <http://theconversation.com/social-media-is-not-to-blame-for-depression-in-young-people-73635> (дата обращения: 07.09.2017)
12. The Effects of Poverty on Childhood Brain Development The Mediating Effect of Caregiving and Stressful Life Events Joan Luby, MD1; Andy Belden, PhD1; Kelly Botteron [Электронный ресурс] [jamapediatrics](http://jamapediatrics.com) // <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1761544> (дата обращения: 07.09.2017)

### **Семья и школа как агенты формирования у ребенка транса повседневной жизни**

***Завражин С.А.***

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
zavragin-sa@yandex.ru  
(Владимир, Россия)*

В широком смысле под трансом обычно понимается психическое состояние, которое характеризуется меньшим, чем в обычном



состоянии, участием сознания в обработке информации. Трансовые состояния разнообразны, в контексте нашей работы сосредоточимся на предрасположенности людей к тому, чтобы находиться в плену у воображения, ограничивая свое внимание лишь узкими сегментами реальности. А. Дейкман называет это трансом обыденной жизни [1, с.152].

Он выделяет два режима осознанности: объектный и воспринимающий. Первый функционален и приспособлен к потребности воздействовать на среду и выживать. Особое значение придается восприятию различий и границ, структурированию расплывчатых, рассеянных стимулов в целостные формы, которыми можно управлять. При таком функционировании сознания Я является объектом так же, как олени или автомобили. Объектное Я выступает единицей объектного мира, которая, основываясь на повседневном опыте, ощущает себя конечной и отличной от других сущностью. Самозащита и приобретение – первичные мотивы объектного Я, служащие ему и его усиливающие. Объектное Я необходимо как для психологического, так и физического выживания. Если человек не сформирует чувство собственных границ, это приведет к задержкам в личностном развитии и психозам. Воспринимающий режим предполагает открытость и сопричастность миру. Прошлое и будущее пропадают, и чувственные атрибуты начинают доминировать над понятиями формы и вербального смысла. Аналитическое мышление отступает или вовсе останавливается. Внимание становится рассеянным, а границы стираются. Прежнее чувство собственной отчужденности растворяется, становится возможным сознание осознания [1, с. 93-95].

У новорожденного, по мнению Дейкмана, доминирует воспринимающий режим сознания, но по мере взросления он все больше и больше подавляется, так как для выживания требуется умение манипулировать объектами.

Это умение активно формируется основными институтами социализации личности – семьей и школой, и шире – всей культурой – которые усиливают объектное Я, в свою очередь продуцирующее транс обыденной жизни. Он очень тонок, его невозможно отразить, пребывая в нем. «Человек погружается в него, – указывает Дейкман, – в ответ на внушение, спроецированное в контексте детских фантазий зависимости. Суггестивное воздействие может исходить из индивида, социального института или СМИ, находящихся на службе у целой культуры» [1, с.159].

С точки зрения Ч. Тарта, транс повседневности (в его интерпретации – «согласованный транс») также теснейшим образом

сопряжен с социализацией, окультуриванием личности. Окультурирование предполагает обеспечение высшего уровня стандартизации сознания и поведения всех людей, поощрение одобренных и подавление несанкционированных форм активности. Для культуры важно, чтобы повседневный ум человека, привычный образ мышления формируются так, чтобы отражать общепринятые в культуре ценности. Тогда человек будет автоматически правильно воспринимать и интерпретировать события, «естественно» действовать приемлемым для культуры образом. Когда вы автоматически думаете, – подчеркивает Тарт, – автоматически ведете себя и вследствие этого чувствуете себя «нормально», когда внутренняя деятельность вашего ума автоматически отражает большую часть убеждений и ценностей вашей культуры – значит, вы достигли состояния согласованного транса, порождаемого культурой [3, с.128].

По Тарту, согласованный транс связан с утратой большей части присущей нам жизненности. Он в значительной степени является состоянием приостановленной жизнедеятельности и неспособности к полноценному функционированию, своего рода оцепенением или ступором. Это также состояние глубокого отвлечения, громадного отхода от непосредственной сенсорно-инстинктивной реальности к абстрактным представлениям о ней. В зависимости от индивидуально-психологических особенностей, люди в различной степени погружены в транс согласованного сознания.

Ч. Тарт, опираясь на позицию Г. Гурджиева, полагает, что наведение согласованного транса меняет подлинную сущность человека, т.е. истинное «Я», то, с чем индивид приходит в этот мир. Этот процесс, начинаясь с момента рождения, носит постепенный, но постоянный характер, включающий в себя годы многократно повторяющихся наведений и подкреплений предыдущих наведений.

В раннем возрасте роль гипнотизеров от культуры выполняют родители. Они воспринимаются детьми как всеведущие и всемогущие, поэтому и доверие к ним имеет магический характер. Боязнь физического наказания и боли делает ребенка готовым вести себя так, как желают родители. Поскольку самый легкий способ действовать культурно санкционированным образом состоит в том, чтобы чувствовать это естественным для себя, страх наказания помогает структурировать внутренние умственные и эмоциональные процессы в соответствии с требованиями культуры. Более тонким и более действенным методом культурного гипноза является обусловленное использование родителями любви в сочетании с отказом признавать собственное восприятие и чувства ребенка.

Любовь и признание предлагаются ребенку в обмен на послушание. В случаях неповиновения ему прививают чувство вины, что также увеличивает силу окультуривания в детстве [3, с. 125-137].

Наведение культурного транса, по мнению Ч. Тарта, состоит из нескольких основных групп внушений. Первая направлена на развитие способностей, которые та или иная культура считает «хорошими». Вторая сосредоточена на подавлении мыслей, переживаний, поведенческих проявлений, которые идентифицирует как «плохие». Третья посвящена созданию чувства долга по отношению к культурным нормам. Культура предоставляет возможности для того, чтобы сделать жизнь человека безопасной и стоящей. Взамен он должен верить в её положительные ценности и в её предубеждения и принимать их [3, с. 139-140].

Обычное состояние человеческого сознания, на взгляд испанского философа Д.С. Соммэра, можно определить как «дрему», когда его высшее сознание (дух) или сущностное начало не активировано. Действует в основном низшее «я», ложная сущность человека, сформированная коллективной психикой человечества, нечто вроде «информационной прививки», представляющей всю сублиминальную (находящуюся за порогом сознания) автономную информацию мозга [2, с. 22, 39].

Основную причину данного явления Соммэр усматривает в неправильной системе образования, ориентированной не на пробуждение высшего сознания, а на пассивную переработку информации. Ведущая цель школы, согласно Соммэру – непременно добиться соответствия того, кто обучается, обществу и культуре. Система образования построена на подражании, внушении, манипуляциях и гипнозе. Чем выше престиж преподавателя или учебного заведения, где он ведет занятия, тем выше уровень пассивности и внушаемости обучающихся, им и в голову не приходит сомневаться в том, чему их учат. Образование не учит, каким образом познать самого себя, раскрыть и развить свою собственную индивидуальность; не обучает морали глубоко и содержательно; задает ментальные границы, сужающие возможности учащегося только тем, что находится внутри них; не уделяет должного внимания проблемам, способным затруднить обучение; не учит преодолевать уровень сублиминального восприятия, чтобы человек мог обучаться правильно, то есть без ограничений, так как самим преподавателям это неизвестно [2, с. 48-49].

Соммэр предупреждает, что ставка на современные информационные технологии в образовании как на панацею, способна

сформировать мир неграмотных роботов, потому что при этом меньше всего задействуется сознательная часть индивида [2, с. 49].

Между тем сегодня в российской образовательной практике доминируют представления, что технологическая эффективность знаний якобы прямое следствие их истинности. Сторонники технократического подхода в образовании, которые чувствуют за спиной мощную поддержку Власти, предлагают сфокусировать его содержание и методы на формировании у взрослеющего человека умений оперировать информацией, мыслить и действовать прагматически. Подобный подход вызывает множество возражений. Справедливо указывается, что технизация образования опасна пассивизацией сознания, снижением эмпатии, способности к сопереживанию, высоким риском инфантилизации, аддикции, восприимчивости учащихся к манипулятивным воздействиям. Техническая продвинутость школьников нередко оборачивается их эмоциональным и духовным оскудением. Непродуманная, стихийная технизация образовательного пространства, по сути, укрепляет объектное Я, способствует элиминации уникального в личности, вымыванию из душевной структуры метафизических, трансперсональных потребностей, а значит – более глубокому погружению в согласованный транс.

Сегодня учебная успешность индивида все теснее смыкается с его технико-информационной компетентностью, которая, в свою очередь, становится необходимым условием его социальной успешности. Между тем, по справедливо утверждению Д.С. Соммэра, наивысший успех – это успех духовный, а не социальный. Это победа человека на пути эволюции сущности, что является наивысшим благом, к которому только может стремиться человек [2, с. 21].

### *Литература*

1. Дейкман А. Наблюдающее Я / Пер. с англ. Ю. Артемова, Ю. Аранов. М.: «Эннеагон Пресс», 2007. 252 с.
2. Соммэр Д.С. Мораль XXI века: Пер. с исп. М.: Издательство «Кодекс», 2017. 480 с.
3. Тарт Ч. Пробуждение: Преодоление препятствий к реализации человеческих возможностей / Пер. с англ. под ред. А. Киселева. М.: АСТ, 2007. 412 с.

## **Интернет-зависимость как патология социального взаимодействия**

***Зарецкая О.В., Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Проблема интернет-зависимости возникла перед учеными уже более 20 лет назад, но нельзя сказать, что наука серьезно продвинулась в ее решении. Многочисленные исследования в области интернет-зависимости показывают довольно противоречивые результаты. Исследовательская тенденция последнего времени обнаруживает интерес к личности, увлекающейся интернет-активностью, и ее взаимодействию в пространствах реальности и виртуальности. Такая постановка проблемы позволяет рассматривать интернет-зависимость не как самостоятельный феномен, а как следствие совокупности определенным образом сложившихся особенностей взаимодействия и личностных характеристик людей, уделяющих большое количество времени виртуальной интерактивности.

Такие личностные особенности, свойственные игрокам, как экстернальность, преимущественно избегающее копинг-поведение и высокий уровень переживания отчуждения, могут являться неотъемлемой составной частью зависимой модели поведения.

На основании ряда исследований нами был выделен и актуализирован диалектический подход к проблеме, ставящий своей задачей поиск и рассмотрение противоречий в самом феномене интернет-зависимости, а также в социально-экономических и индивидуально-личностных особенностях людей, увлекающихся интернет-деятельностью, в частности — компьютерными онлайн-играми [1; 2].

Н.В. Кочетков, рассматривая зависимость от компьютерных онлайн-игр, опирается на теорию деятельности А.Н. Леонтьева и выделяет важность такого фактора, как социальность, наличие группы; он отмечает эскапический характер игровой деятельности в Интернете. Говоря об эскапическом характере интернет-зависимости, нельзя не отметить работы, посвященные исследованию мотивации у игроков ММОПГ-проекта «Аллоды Онлайн», результаты которого показали высокий уровень мотивации к самореализации [3,4,5].

В нашем исследовании приняли участие более 500 человек, из которых было отобрано 76 анкет респондентов контрольной группы и 292 анкеты игроков различных онлайн проектов. В анализе

использовались анкеты респондентов старше 18 лет, имеющих непрерывный игровой опыт более 1 года для группы игроков и не имеющих игрового опыта для контрольной группы. При этом 74% игроков имеют суммарный игровой опыт более 5 лет. Только 18% игроков отмечают, что игра – это способ избегания реальности и связанных с ней проблем. В контрольной группе таких ответов почти четверть – 24%. Наоборот, 24% игроков и 17% респондентов контрольной группы считают, что компьютерные онлайн-игры – это один из видов хобби, прекрасный способ развлечения и проведения свободного времени. В обеих группах также отметили, что игры могут быть и постоянным источником дохода, т.е. работой. Например, киберспорт, разработка игр, администрирование и модерация связанных с играми интернет-ресурсов – форумов, чатов, групп в социальных сетях и т.д. Похожее соотношение получила категория ответов, обозначенная нами как социальные факторы, – 24% игроков и 14% ответов контрольной группы. Игроки отмечают высокую значимость возможности общения, взаимодействия, знакомств с новыми людьми, выстраивания теплых отношений в виртуальном пространстве компьютерных игр. В контрольной группе ответы, подходящие под эту категорию, можно сказать, уже традиционно для данного исследования носят негативную, обвинительную окраску: играющие не умеют и не хотят строить отношения в реальности, поэтому ищут в играх суррогат межличностного взаимодействия.

На основании всего выше сказанного, мы склоняемся к идее объединения частной проблемы интернет-зависимости с общей проблемой зависимого поведения. Но до тех пор, пока не будут найдены и описаны универсальные критерии, лежащие в основе формирования поведения, характеризуемого сегодня по тем или иным признакам как зависимое неправомерно директивное использования термина самого термина «зависимость». Также в свете того, что в социальной психологии не существует и диагностических методик, позволяющих однозначно установить именно зависимость от Интернета, более корректным термином может служить, например, увлеченность интернет-деятельностью.

### *Литература*

1. *Зарецкая О.В.* Зависимость от компьютерных онлайн-игр как разновидность аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 105–120. [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2016/n3/zaretkaya.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/zaretkaya.shtml) (дата обращения: 01.07.17).

2. *Зарецкая О.В.* Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 105–120. <http://psyjournals.ru/psyedu/2017/n2/zaretskaya.shtml> (дата обращения: 01.02.17).
3. *Кочетков Н.В.* Патологическое пристрастие или новая реальность? Размышления о феномене игромании // Школьный психолог. 2015. №4–6 (531–532). С. 4–10.
4. *Кочетков Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 148–163. [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2016/n3/kochetkov.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/kochetkov.shtml) (дата обращения: 01.02.17).
5. *Маринова Т.Ю., Зарецкая О.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от компьютерных ролевых онлайн игр // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. №3. С. 109–119.

### **Этнокультурные особенности региональной идентичности молодых москвичей**

**Захаркина А.Г.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
anua-zakharkina@yandex.ru*

**Чибисова М.Ю.**

*Московский педагогический государственный университет  
(Москва, Россия)*

На сегодняшний день в России протекает ряд процессов, которые оказывают влияние на региональную идентичность. В первую очередь, к ним можно отнести не только внешнюю миграцию населения, но и внутреннюю [1], когда люди переезжают в рамках одной страны в поисках более престижной работы, более качественного образования.

Практическая значимость психологических исследований региональной идентичности крайне велика. Отдельной строкой можно выделить актуальность изучения адаптации иногородних студентов к новым условиям среды – понятно, что для этого необходимо знать особенности формирования и развития региональной идентичности, а также влияющие на нее факторы [2]. Кроме этого, работы по

изучению региональной идентичности также могут быть полезны, например, при создании имиджа региона. Особый интерес представляет изучение региональной идентичности у молодежи различной этнической принадлежности, проживающей в одном регионе.

Целью нашей работы было изучение особенностей региональной идентичности молодых москвичей, относящих себя к русскому и грузинскому этносам. Объект исследования – региональная идентичность молодых москвичей. Предмет – различия в региональной идентичности москвичей – представителей разных этнических групп. Нами была выдвинута гипотеза о том, что региональная идентичность молодых москвичей грузинской и русской национальности различается. Выборка составила 44 человека: 22 человека, относящих себя к грузинскому этносу, и 22 человека, относящих себя к русскому этносу. Все участники родились и проживают в Москве. Возраст респондентов – от 18 до 25 лет.

Для проверки гипотезы мы обратились к психосемантическому подходу, который помогает рассмотреть личность человека как обладателя собственной уникальной картины мира. Участникам исследования было предложено оценить 7 понятий: Я сам, Москва, Красная площадь, москвичи, Москва-река, метро и Родина. Каждое из этих понятий испытуемые оценивали по 12-ти шкалам, предложенным Ч. Осгудом.

Собрав и обработав результаты, мы подсчитали среднее арифметическое по всем шкалам у двух выборок и построили семантические поля. Также мы рассчитали расстояние между точками (понятиями) в семантическом пространстве и получили следующие результаты: у русских наиболее семантически близкими являются понятия «я сам – москвичи» (0,8), «я сам – Красная площадь» (1), «я сам – метро» (1,08), «я сам – Родина» (1,1), «я сам – Москва» (1,23). Наиболее удаленным понятием от понятия «я сам» является «Москва-река» (2,11). У грузин наиболее семантически близкие понятия: «я сам – Красная площадь» (0,56), «я сам – Москва» (0,69), «я сам – Родина» (0,73). Больше всего отдалены от понятия «я сам» следующие понятия: «метро» (1,5), «москвичи» (1,7) и «Москва-река» (1,87).

Из всех семантических маркеров московской региональной идентичности как у русских, так и грузин наименее значимым оказалась Москва-река.

Основным выводом нашего исследования можно считать то, что семантическое содержание региональной идентичности у молодых русских и грузин, проживающих в Москве, отличается. Молодые русские, проживающие в Москве, в большей степени, нежели



проживающие в Москве молодые грузины, идентифицируют себя именно как москвичи, то есть демонстрируют сопричастность к социальной группе москвичей. При этом семантические маркеры, связанные с образом Москвы, не являются для них значимыми. У грузин картина противоположная: сопричастность с группой москвичей не была выявлена, однако значимыми являются семантические маркеры (Красная площадь, Москва и Родина).

Полученные выводы позволяют утверждать что гипотеза нашего исследования подтвердилась: формирование региональной идентичности у молодых москвичей русской и грузинской национальности связано с различными семантическими маркерами и в разной степени отражает сопричастность к группе «москвичей».

#### *Литература*

1. *Смирнова В.А.* Региональная идентичность в условиях современного российского общества: Дисс. . канд. социолог. наук. Волгоград, 2005. 188 с.
2. *Соболева Н.С.* Социально-психологические характеристики идентичности учащейся молодежи: Дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 171 с.

#### **Феномен отраженной субъектности как фактор формирования субъектной позиции учащихся**

***Иванова Ю.Э., Кочетков Н.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
formgppri@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Образовательный процесс напрямую связан с личностными особенностями его участников. С самого детства, как только человек обретает относительную самостоятельность, ему свойственно стремление к самореализации, что в условиях жизни в обществе невозможно без социальных контактов. Через общение человек не только удовлетворяет свои определенные потребности, но и формируется как личность.

Специфика социально-экономических отношений, сложившихся в нашей стране за последние несколько десятков лет, на наш взгляд, не может не обуславливать формирование целого ряда психологических функций, в том числе – субъектной позиции человека. Понятие

субъектной позиции не так давно активно используется в психологии. Лишь с конца 1990-х – начала 2000-х учеными начинает подробно рассматриваться этот феномен. Существует множество определений и трактовок. Некоторые психологи (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя) определяют субъектную позицию как отношение одного человека к другому как к субъекту. Кто-то рассматривает ее как способность человека к творческому изменению среды и самосовершенствованию (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), а ряд специалистов рассуждают о субъектной позиции более узко, в конкретных условиях, например, субъектная позиция ученика или учителя (Л.И. Божович, А.С. Обухов, А.В. Леонтович и др.) [1].

В наши дни тема субъектной позиции особенно актуальна, поскольку ситуация ее формирования становится довольно неоднозначной. После введения ЕГЭ в систему образования процесс обучения отчасти стал представлять собой натаскивание школьников на тесты. Учеба как процесс усвоения разносторонней информации перестает быть основой школьной деятельности. Это можно рассматривать как основание для снижения субъектности позиции школьника. Между тем рыночная экономика и создаваемая ею ситуация жесткой конкуренции, должны, на наш взгляд, наоборот, подстегивать формирование субъектной позиции у детей. Лишь сильный, активный, рациональный и самодостаточный человек, со сформированными принципами и правилами может быть конкурентоспособным. Но в то же время можно предположить, что человек, не обладающий какими-то из этих качеств, не такой «сильный», как его товарищи, окажется в положении, не оставляющем предпосылок к формированию субъектной позиции. Перечисленные факты, как нам кажется, иллюстрируют неоднозначность, а, значит, актуальность этой темы для современных научных исследований.

Нам хотелось бы задаться вопросом непосредственно о формировании субъектной позиции. Ю.В. Зарецкий писал, что корректнее говорить о становлении субъектной позиции, но не о формировании, поскольку это противоречит самому понятию субъектности [1], однако даже опыт Летних школ, описываемый Ю.В. Зарецким в своих трудах, представляет собой непосредственное взаимодействие преподавателя с учеником и направленное формирование у последнего субъектной позиции. Кроме того, мы позволим предположить, что одним из факторов формирования субъектной позиции человека может быть не внутреннее явление (которое как нельзя лучше соответствовало бы понятию субъектности), а внешнее, социальное – явление отраженной субъектности, предложенное В.А. Петровским. Отраженная

субъектность – это представленность одного человека в другом. Так, отражаясь в ком-то, человек становится катализатором к изменению его взглядов, формированию новых переживаний, стремлений и побуждений [2]. Работая с преподавателем, ребенок непременно оказывается под его влиянием. Взгляды и убеждения педагога, его ценности, особенности поведения и выстраивания деятельности – все это частично открывается ученику, становясь частью процесса воспитания, непрерывно сопровождающего обучение. Так субъектная позиция учителя, отраженная ребенком, может стать устойчивой чертой личности последнего, определяя в дальнейшем его поведение.

Можно предположить, что являясь примером поведения для детей, демонстрируя те паттерны поведения, которые свойственны человеку с выраженной субъектной позицией, учитель делает еще один шаг к становлению личности своих учеников, к формированию их субъектной позиции, что, безусловно, приведет к большей эффективности всего образовательного процесса.

### *Литература*

1. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. 2012, № 2.
2. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. № 4.

### **Оценка идентификации личностных ценностей студентов и ценностей учебной группы<sup>1</sup>**

**Капцов А.В.**

*Самарская гуманитарная академия*

*avkaptsov@mail.ru*

**Колесникова Е.И.**

*Самарский государственный технический университет,*

*kolesnikovaei@yandex.ru*

*(Самара, Россия)*

Одной из ведущих социальных детерминант личностного развития является механизм идентификации – обособления (В.С. Мухина) [3], при исследовании которого нами получена стохастическая модель

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ №15-06-10399.

механизма развития студентов в условиях учебной группы [1, с. 83]. Согласно модели, условиями и факторами явилось взаимодействие студентов между собой [3, с. 94] и наличие неоднородности в психологических характеристиках (анизотропности по А.И. Миракяну и В.И. Панову [4, с. 212]). В некоторых случаях объяснение личностного развития потребовало расширения предмета исследования, что создало предпосылки для эмпирического изучения двух компонентов идентификации студентов: с одноклассниками и с учебной группой. В начале работы мы столкнулись с проблемой экспериментального изучения механизма идентификации. Как пишет В.С. Мухина: «ни один барометр не измерит человеческих идентификаций и обособлений» [3, с. 109]. Поэтому большое внимание было уделено разработке диагностических средств [2].

Целью настоящей работы явилось исследование идентификации студентов на основе изменения ценностей, как личностных, так и групповых. Мы предположили, что каждый студент учебной группы, зная уровень выраженности своих личностных ценностей, имеет ментальное представление об учебной группе по поводу значимости тех или иных ценностей. В результате их сопоставления выявляется анизотропность (различия) или амбивалентность группового и личностного уровней. Диагностика личностных ценностей и ценностей группы реализована с помощью авторского теста аксиологической направленности личности и группы (АНЛиГС) [2, с. 67].

Каждый член группы идентифицируется с уровнем ценности, по его мнению присущим группе, в ходе взаимодействия с одноклассниками. Для диагностики взаимодействий использовался экопсихологический подход, в рамках которого разработана методика определения экотипов коммуникативного взаимодействия [4, с. 218].

Поскольку мнение об уровне личностной ценности и ценности группы принадлежит одному и тому же обучающемуся, то процесс идентификации может объясняться несколькими вариантами: за счет изменения уровня значимости личностной ценности при неизменном мнении о ценности группы, что и является личностным развитием; изменением мнения о ценности группы при неизменности собственной позиции и, наконец, изменением как личностных ценностей, так и ценностей группы.

Эмпирические исследования проведены на выборке студентов инженерных специальностей в рамках лонгитюдного исследования в течение одного года. Общий объем выборки двух срезов составил 45 человек (из них юношей – 22 чел.). Зависимыми переменными выступали динамика личностных ценностей за один год обучения

студентов, определяемая как разность уровней их выраженности на втором и первом курсе, а независимыми – анизотропность ценностей группы и личностных ценностей студентов с учетом типа коммуникативного взаимодействия в учебной группе. Статистическая проверка осуществлялась с помощью непараметрического коэффициента корреляции тау Кендалла в пакете STATISTICA 10.

В выборке девушек, которым присущ субъект-порождающий экотип коммуникативного взаимодействия (дружеское общение с одноклассниками) наблюдается процесс идентификации ценности материального благополучия (коэффициент корреляции 0,31). При субъект-совместном типе (товарищеское общение) происходит идентификация ценности духовной удовлетворенности (0,30). Можно сказать, что в данной выборке девушки сближаются с одноклассниками больше по прагматическим мотивам. Наибольшие изменения в личностных ценностях, взаимосвязанные с компонентом идентификации ценностей с группой выявлены у девушек с объектно-объектным типом (формальный характер общения) – с ценностями жизнедеятельности (0,33), креативности (0,30), достижения (0,33). В выборке юношей выявлено значительно меньшее количество взаимосвязей, например, при конфликтном экотипе коммуникативного взаимодействия обнаружена обратно пропорциональная взаимосвязь с ценностью индивидуальности (-0,33), что говорит о преобладании механизма обособления над идентификацией в случае разногласий юношей с одноклассниками.

### *Литература*

1. *Кацов А.В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара: СНЦ РАН, 2011.
2. *Кацов А.В.* Психологическая аксиометрия личности и группы: метод. пособие. Самара: СамЛюксПринт, 2011.
3. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. Москва: Академия, 2011.
4. *Панов В.И.* Экопсихология: Парадигмальный поиск. Москва: Психологический институт РАО, 2014.

## **Особенности подготовки социальных психологов в трансформирующемся обществе**

**Кауненко И.И.**

*Институт культурного наследия, Академия наук Молдовы  
caupencai@mail.ru  
(Кишинёв, Республика Молдова)*

Сегодня динамично меняется в обществе система профессиональной подготовки. Переход в Республике Молдова на двенадцатилетнее образование, высшее образование – 3-4 года, в зависимости от направления подготовки (лиценциат), мастерат (магистратура) – ещё два года обучения в университете, всё это оказывает влияние на процесс становления профессиональной идентичности молодёжи.

Есть ещё одна особенность – сегодня студенты, закончившие своё обучение в лиценциат (бакалавриате), нередко стремятся учиться в мастерате по другой специальности. Поэтому выбор профессии не всегда является показателем профессионального самоопределения, и молодые люди нередко не связывают первоначальный выбор профессии со своей возможной профессиональной деятельностью [3, с. 438]. Наряду с системными изменениями структуры образовательных институтов, на процесс профессиональной подготовки студентов оказывает влияние их *индивидуальный социальный опыт*. Социальный опыт определяется на индивидуальном уровне как результат действий человека, активного взаимодействия с окружающим миром, субъективного переживания и осмысления действительности [1, с. 22–28].

В процессе преподавания курсов на психологическом факультете «Этнопсихология», «Психология больших социальных групп» необходимо учитывать, что многие студенты имеют опыт пребывания в инокультурной среде. У значительного числа студентов родители длительное время работают за рубежом. В основном это страны – Италия, Россия, Франция, Великобритания. Республика Молдова длительное время является донором трудовой миграции.

Поэтому привлечение данного индивидуального этнокультурного опыта студентов, его рефлексия являются важным компонентом при формировании представлений, отношений к сложным проблемам происходящих в мультикультурном современном обществе, избавление от предубеждений, негативных стереотипов. Так, например, студентам было предложено описать психологический портрет «типичного представителя» своей этнической группы

(молдаванина) и другой (итальянца, француза, русского), основываясь на собственном опыте; попытаться проанализировать, что им было сложно и непонятно в поведении других национальных групп в период их пребывания за рубежом; что помогало им лучше понять и «прочитать» этнокультурный контекст страны пребывания. Также предлагались задания по описанию и анализу социально-бытовых, социально-культурных практик страны пребывания. Хотя данные задания и вызвали интерес у студентов, однако проходили достаточно сложно.

Важным образовательным сегментом при подготовке будущих социальных психологов является компетентность в понимании психологических особенностей таких больших социальных групп, как трудовые мигранты, диаспора. Уровень миграционных настроений среди выпускников молдавских вузов значителен – 22,7% в Молдавии, 6,9% в России (2, с. 54-73). Многие студенты – будущие психологи сами являются детьми трудовых мигрантов, поэтому важно отразить особенности данного процесса. В теоретико-практическом плане эффективными являются такие формы работы, как анализ эмпирических исследований, проведённых отечественными и зарубежными исследователями по трудовой миграции – работа с научными статьями, монографиями; проведение интервью с представителями разных возрастных групп трудовых мигрантов (в период каникул, праздников, когда молодые люди уезжают за рубеж к родителям, родственникам). Необходимо отметить, что такие формы работы проходят пока сложно.

Поэтому представляется актуальным формирование у будущих социальных психологов представлений о психологии аккультурации больших социальных групп, помощь им в выработке профессионального отношения к данному процессу.

### *Литература*

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004. С. 22–28
2. Мошняга В., Цуркан В. Миграционные планы выпускников молдавских вузов//Демографическое обозрение. 2015. №2. с.54-73.
3. Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры /под ред. Н.Н.Толстых. М.: Издательство Юрайт, 2016.

## **Типология взрослых людей с разным уровнем социальной тревоги и поведением в конфликте, обучающихся психологии**

***Кожухарь Г.С.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Целью данного исследования явилось выявление и описание типов взрослых людей, включенных в процесс непрерывного образования, выделенных по критерию уровня переживания социальной тревоги и специфики поведения в конфликте. В исследовании были использованы две методики: опросник социальной тревоги и социофобии (авторы О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев) [2], и тест К. Томаса – Килмена (в адаптации Е.В. Гришиной) [1] для определения стратегий поведения в конфликте.

Уже традиционно появление социальной тревожности связывают с переживанием страха или беспокойства при взаимодействии с другими людьми в ситуации возможной негативной оценки с их стороны. В своей работе мы опирались на определение социальной тревожности, данное М. Лири, понимаемое им как «состоянии тревоги, обусловленное перспективой или наличием межличностной оценки в реальных или воображаемых социальных условиях» (3; 67).

В опросе приняли участие 106 респондентов, все с высшим образованием, возраст от 22 до 46 лет ( $M = 33.29$ ,  $SD = 5.74$ ), проходящих переподготовку по разным психологическим программам в одном из обучающих центров Москвы, среди них мужчин 30 (28.3%) и женщин 76 (71.7%).

Для обработки полученных данных были использованы методы описательной статистики, метод кластеризации К-средними и дисперсионный анализ.

Основные результаты позволили описать три типа взрослых людей, выделенных на основе сочетания уровня выраженности социальной тревоги и проявления пяти стратегий поведения в конфликте: с умеренно повышенной (30 человек), с повышенной (51 человек) и с высокой социальной тревогой (25 человек). Три подгруппы достоверно отличались друг от друга по всем пяти типам социальной тревоги, входящим в ее общий показатель ( $p = 0.000$ ).

В группе испытуемых с умеренно повышенной тревогой оказался достаточно гармоничный профиль компонентов социальной тревоги: они были выражены примерно одинаково. Незначительно доминировало желание преодолеть тревогу, и наименее – переживание тревоги при инициативе. Выбор поведения в конфликте имел



следующую иерархию: компромисс, сотрудничество, избегание, приспособление, соперничество.

У взрослых людей с повышенной тревогой наиболее выражены были такие компоненты, как тревога при инициативе и желание преодолеть тревогу, затем, по степени выраженности: избегание контакта при взаимодействии, социальная тревога «В центре внимания» и наименее выражена была сдержанность эмоций. В этой группе профиль предпочтения типов поведения в конфликте оказался аналогичным профилю предыдущей группы, но он был более сглаженный.

Для взрослых с высокой социальной тревогой степень выраженности компонентов несколько отличалась от респондентов с более низким уровнем социальной тревоги: наиболее выражены тревога при инициативе, далее располагалось желание преодолеть тревогу, социальная тревога «В центре внимания», избегание контакта при взаимодействии, и на последнем месте сдержанность эмоций. В данной группе испытуемых с наибольшей частотой взрослые люди использовали избегание, далее располагались, по мере убывания, компромисс, сотрудничество, приспособление и соперничество, среднее значение которого оказалось на низком уровне.

Анализ достоверности различий в предпочтении типов поведения в конфликте между тремя группами позволил обнаружить различия в использовании компромисса ( $p = 0.021$ ), соперничества ( $p = 0.036$ ) и избегания ( $p = 0.000$ ). При этом не было выявлено достоверных различий в проявлении сотрудничества и приспособления между всеми испытуемыми.

Таким образом, у взрослых с высокой тревогой достоверно чаще применялось избегание конфликтных ситуаций и значительно реже применялось соперничество. Также у них была обнаружена тенденция реже использовать сотрудничество и компромисс, и чаще – приспособление, по сравнению с респондентами, вошедшими в две другие подгруппы. При этом и все типы социальной тревоги у них были выражены на высоком уровне.

Полученные результаты исследования помогут, с одной стороны, на основе предпочитаемых стратегий поведения в конфликте у взрослых людей, осуществлять прогноз проявления разных типов социофобии, с другой стороны, использовать изменение поведения в конфликте с помощью психологического тренинга как способа профилактики и преодоления различных типов социальной тревоги.

## *Литература*

1. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2т. – М.: Владос, 2003. Т.2. С.69-76.
2. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства. Глава 8. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2014. С. 204-233.
3. Leary M.R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47(1), 66-75.

## **Структурно-содержательные аспекты социализации личности ребенка-дошкольника в образовательном процессе**

***Кокорева О.И., Васина Ю.М.***

*Тульский Государственный Педагогический  
Университет им. Л.Н. Толстого*

*J\_m\_vasina@mail.ru*

*(Тула, Россия)*

Формирование способов поведения в обществе начинается с самого раннего этапа включения ребенка в систему общественных отношений. Поэтому образовательный процесс в дошкольных организациях является важным фактором социализации личности, который должен реализовываться в следующих направлениях.

Содержанием первого направления следует признать формирование социально-нравственных представлений, обуславливающих соответствие поведения человека социальным нормам. В качестве предпосылок, обеспечивающих их формирование, могут рассматриваться изменения в личностном развитии ребенка в дошкольном детстве: способность ориентироваться в поведении на общественные нормы; постепенное принятие социальных правил на основе эмоциональных переживаний; становление образа мира и образа «Я»; возникновение опосредованной мотивации и произвольности деятельности и поведения.

В качестве психологической основы появления установки на ориентацию поведения на морально-нравственные нормы выступает зарождающееся у дошкольника восприятие социальной действительности как внешнего, общего и обязательного для всех феномена [1, с.122]. Следовательно, можно говорить о возникновении внутренних этических инстанций как продукта отделения ребенком

собственного поведения от поведения взрослых и развития способности к самостоятельным действиям.

Содержанием второго направления социализации дошкольника в образовательном процессе выступает формирование у него на основе социально-нравственных представлений первоначальных ценностных ориентаций. Для маленького ребенка социальными ценностями становятся личностно значимые феномены, вызывающие у него интерес, поэтому образовательный процесс должен быть направлен на формирование у него позитивных представлений о взаимоотношениях между людьми.

Психологической особенностью овладения дошкольником социальными ценностями является то, что ценностный опыт конкретного ребенка весьма субъективен и индивидуален, что является следствием различий в содержании и характере взаимодействий с членами семьи и детских групп. Дошкольник актуализирует только жизненно и личностно значимые для него ценности. «Я»-концепция ребенка строится на основе индивидуализированного ценностного опыта и связанных с ним эмоциональных переживаний [2, с.134]. Постепенно развивается сознательный анализ образа «Я», в дальнейшем определяющий для субъекта внутренне мотивированное значение поступка и поведения в целом, и в полной мере проявляющийся во взрослой жизни.

Содержание третьего направления социализации дошкольника в образовательном процессе включает накопление им личного опыта социально-нравственной деятельности. Такой опыт должен включать представления о нормах социального взаимодействия, сформированные практически путем при восприятии, личном участии и элементарном эмпирическом обобщении социальных ситуаций; владение адекватными способами поведения в различных ситуациях; ценностное отношение к доступным пониманию дошкольника социальным нормам. Этот опыт приобретается в процессе непосредственного взаимодействия с другими людьми и в ходе воспитания и лежит в основе постепенно формирующегося стиля социальных отношений. Образовательный процесс должен сыграть особую роль для того, чтобы эти отношения строились в соответствии с нравственными нормами, отраженными в определенной модели поведения.

Степень социализации личности дошкольника может быть оценена через сформированность умений следовать социально-нравственным представлениям в поведении и принимать участие в совместной деятельности, а также через развитие эмпатии и владении способами ее внешнего проявления. Наиболее успешно накопление всех

составляющих личного опыта социально-нравственной деятельности происходит во взаимодействии дошкольников друг с другом в различных видах детской деятельности, в первую очередь, в сюжетно-ролевой игре, отражающей социальные отношения, связи и ситуации.

Структура процесса социализации личности дошкольника может быть представлена как совокупность когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов, которые должны системно реализовываться в образовательном процессе дошкольных учреждений.

Составляющими когнитивного компонента являются приобщение ребенка к системе общечеловеческих ценностей и развитие осознания смысла социальных норм, их регулятивной сущности. Ценностный компонент включает формирование положительного эмоционально-ценностного отношения и сознательное признание необходимости правил социального взаимодействия. Поведенческий компонент представляет практическое отражение социальных норм в поступках и поведении ребенка.

Образовательный процесс должен обеспечить процессуальную сторону приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям. Педагоги, как посредники между детьми и окружающей социальной действительностью, должны организовывать различные виды совместной деятельности с использованием специальных педагогических средств, воздействующих на эмоциональную сферу детей.

### *Литература*

1. *Кокорева О.И.* Дошкольный возраст как начальный период формирования социального капитала// Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2012. № 5 (17). С. 121-124.
2. *Кокорева О.И., Васина Ю.М.* Формирование социальной готовности ребенка к школе в компьютерной развивающей среде // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 1-3 апреля 2015 года, Якутск, Республика Саха (Якутия). С.132-135.

## **Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности**

***Котова С.С., Хасанова И.И.***

*Российский государственный профессионально-педагогический  
университет  
89193885388@mail.ru, irina.hasanova@rsvpu.ru  
(Екатеринбург, Россия)*

Проблема профессионального самоопределения привлекает внимание широкого круга исследователей: философов и социологов (М.С. Каган, М.Н. Руткевич, А.Г. Спиркин, В.А. Ядов и др.), педагогов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, П.А. Шавири и др.).

Анализ работ по профессиональному самоопределению и развитию личности показывает, что наибольшее теоретическое обоснование получили такие проблемы, как: личностное самоопределение в старшем подростковом и юношеском возрастах; формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению; проблемы формирования профпригодности и профотбора.

Проблема профессионального самоопределения становится наиболее актуальной, когда речь заходит о принятии решения о смене профессии, так как в современных социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей профессиональной жизни человека. Для того чтобы обучающийся в общеобразовательной или профессиональной школе смог осуществить грамотное профессиональное самоопределение, он должен обладать набором необходимых компетенций. А чтобы компетентно решать проблемы трудоустройства, построения индивидуального маршрута карьеры, повышения квалификации и смены профессии опитант должен обладать профессиональными компетенциями, необходимыми для нахождения себя в изменяющемся мире профессий.

В связи с этим разработка проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения становится чрезвычайно актуальной. Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь психологов, педагогов и употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, нет еще единства мнений специалистов в определении этого понятия.

По мнению Э.Ф. Зеера «психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции

профессионального роста» [1]. Психологическое сопровождение профессионального становления личности включает в себя: поддержку, стимулирование и помощь в течение всей профессиональной жизни человека; профконсультирование; личностно-развивающие технологии профессионального образования; психотехнологии профессионального роста; профессиональную коррекцию, реабилитацию, психологическую подготовку к уходу из профессии.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание специальных условий для формирования, актуализации, развития профессионально-личностного потенциала, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении, формирование и обогащение социально-профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, инициирующих процессы саморазвития личности, успешной профессиональной адаптации, профессионального роста и карьеры, достижения вершин профессионализма [3].

Исходными положениями для формирования теоретических основ психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности стали личностно-ориентированный, системный, деятельностный, аксиологический, компетентностный, субъектный подходы.

*Личностно-ориентированный подход* предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, её потребность в личностном и профессиональном самоопределении.

С точки зрения *системного подхода* психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения – это целостная система взаимосвязи всех элементов.

*Деятельностный подход* организации психолого-педагогического сопровождения ориентирован на вовлечении субъекта в разнообразные личностно-образующие виды деятельности, позволяющие формировать, развивать, корректировать определенные качества, компетенции и формы поведения, востребованные в социально-профессиональной сфере.

*Аксиологический подход* в контексте нашего исследования означает проектирование психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности с позиций его ценности для профессионального развития личности в условиях непрерывного образования.

*Компетентностный подход* предполагает рассмотрение результатов психолого-педагогического сопровождения с точки зрения сформированности социально-профессиональных

компетенций, которые обеспечивают самостоятельность, персональную ответственность профессионального выбора человека и его взаимодействие с профессией.

*Субъектный подход* основан на положении С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться.

*Функции психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности:* информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального самоопределения; проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального самоопределения; психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального самоопределения, особенно при изменении, социально-профессиональной среды; профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности; обеспечение социально-профессионального самосохранения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

### *Литература*

1. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. В.: Издательство НПО «МОДЭК». 2008. 250 с.
2. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание студентов: науч.-метод. Разработка. Ек.: Издательство УГППУ. 2000. 263 с.
3. Котова С.С., Мухлынина О.В., Хасанова И.И. К проблеме кадрового обеспечения профессионального самоопределения личности в условиях непрерывного образования // Сб. науч. ст. по итогам межд. науч.-практ. конф. «Инновации в экономике, управлении проектами, юриспруденции, образовании, социологии, медицине, философии, психологии: теория и практика». Изд-во «КультИнформПресс», 2013. С. 111-117.

## **Проблема методологических оснований изучения интернет-зависимости**

**Кочетков Н.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
nkochetkov@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Понятие интернет-зависимости все чаще и чаще всплывает в психологических исследованиях на самых разных уровнях – от курсовых работ до кандидатских диссертаций. Исследованы многие специфичные для интернет-аддиктов личностные черты, взаимосвязи между выраженностью интернет-зависимости и социально-психологическими переменными [2], однако получающиеся результаты носят дискретный характер и не приводят нас к пониманию изучаемого феномена. На наш взгляд, одним из самых важных препятствий на пути изучения интернет-зависимости является сложность в операционализации понятия. Несмотря на то, что с момента первых публикаций на эту тему прошло уже не одно десятилетие, нельзя утверждать то, что терминология на этом поле «устоялась» и является общепринятой. Разными исследователями [3] в один ряд ставятся понятия «интернет-зависимость», «кибер-аддикция», «виртуальная зависимость», «компьютерная зависимость», «зависимость от компьютерной виртуальной реальности», «компьютерно-игровая зависимость» и т.д. Кажущаяся синонимичность терминов в реальности разбивается о камни неряdochлжности – например, под виртуальностью в строгом смысле этого слова понимается реальность, в которой субъект не будет различать вещи и события действительного и виртуального мира. Соответственно, виртуальную реальность вполне могут создавать различные формы искусства – литература, театр, музыка и т.п. и именно в силу своей реалистичности они могут сопровождаться катарсисом. Кибер-аддикция – это условное название для обозначения зависимости от разного рода высокотехнологических средств, не только (а может и не столько) от Интернета. На сленге такие аддикты называются гиками – это люди, которые первыми испытывают новинки техники, внедряют смарт-технологии в свои дома. Что же касается понятий «компьютерная зависимость» и «интернет-аддикция», то их выделение попросту не правомочно из-за того, что и компьютер, и Интернет – всего-навсего средства для осуществления какой-либо деятельности. Говорить о зависимости от Интернета – то же самое, что говорить о зависимости от шприца у наркомана. Тем не



менее, на настоящий момент времени можно утверждать, что именно термин «интернет-зависимость» прочно вошел в научную терминологию. Какая психологическая реальность стоит за этим понятием? Основные виды деятельности, осуществляемые в интернет-среде, можно разбить на несколько крупных категорий: поиск информации, общение, потребление продуктов культуры и искусства, а также онлайн-игры. При этом операционализация интернет-зависимости происходит точно так же, как и при определении химической зависимости, исходя из наличия у субъекта симптома отмены, толерантности, изменения поведения и т.п. На этих основаниях построены самые известные психодиагностические методики: текст на интернет-зависимость К. Янг, методика диагностики компьютерной зависимости Юрьевой и Большот, шкала интернет-зависимости С. Чена. Общее методологическое основание объясняет высокие корреляции между результатами, полученными в ходе исследования интернет-зависимости с помощью вышеописанных методик [1], что, тем не менее, не дает возможности утверждать о справедливости его выделения. Перенос диагностических критериев химических зависимостей на интернет-зависимость без каких-либо поправок дает в итоге искаженную картину, в которой большую часть жителей мегаполиса можно считать интернет-зависимыми. Соответственно, эта предметная область нуждается в новом теоретическом фундаменте, который открывал бы новые горизонты для последующих исследований. Таковым вполне может являться база социально-психологического знания. Мы предположили, что одним из критериев рассматриваемого вида аддикции будет позиция «значимого другого» не в реальном пространстве, а в виртуальном, на основании чего нами была построена диагностическая методика [4], которая направлена на выявление такого специфического вида зависимости, как зависимость от онлайн-игр. Остальные составляющие того, что обычно называют интернет-аддикцией нами были отнесены к области компульсивного поведения. Корреляционный анализ результатов, полученных на одной и той же выборке респондентов с помощью нашей методики и методики К. Янг показал ( $r=0,32$ ,  $p \leq 0,01$ ), что за ними стоит различная психологическая реальность, что, в свою очередь, ставит вопросы к дальнейшему изучению рассматриваемого феномена.

### *Литература*

1. Диагностика зависимости от Интернета: сравнение методических средств / А.Е. Войскунский, О.В. Митина, А.А. Гусейнова и др. // Медицинская психология в России:

- электрон. науч. журн. 2015. № 4(33). С. 11 [Электронный ресурс].  
[http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2015\\_4\\_33/nomer12.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2015_4_33/nomer12.php)  
р (дата обращения: 01.08.2017).
2. *Зарецкая О.В.* Зависимость от компьютерных онлайн-игр как разновидность аддиктивного поведения // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 105–120.
  3. *Зарецкая О.В.* Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т.9. №2. С.135–155. [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2017090213> (дата обращения: 01.08.2017).
  4. *Кочетков Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 148–163.

#### **Социальные представления водителей об «опасном» и «неопасном» вождении**

***Кочетова Т.В., Поликарпова М.С.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
dimirc2013@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

В современной отечественной и зарубежной социальной психологии большое число исследований посвящается проблеме социальных представлений, это направление быстро развивается [1, с. 191].

В 2016 году в РФ был принят «Закон об опасном вождении». Но термин «опасное вождение» до сих пор вызывает вопросы у водителей относительно того, что на самом деле должно считаться «опасным» вождением и как осуществить его фиксацию.

В зарубежных странах аналогичное понятие изучается в течение более длительного времени. Но существуют разные подходы в отношении понимания содержания данного термина. Европейская традиция склонна рассматривать лишь непосредственное управление транспортным средством, а традиция, принятая в США, учитывает все поведение человека в условиях дорожно-транспортной среды.

Во многих странах США, Европы, Австралии, а также в некоторых странах Азии существуют два понятия, отличные друг от друга. «Careless

driving» («небрежное вождение») – это неумышленное отступление от правил дорожного движения. «Dangerous driving» («опасное вождение»), умышленное нарушение правил [3, с. 2441-2445].

В некоторых странах, например, в Канаде предусмотрены более строгие правила: наказание может быть применено к водителям, которые не учли погодные условия, время, состояние дороги, специфику места, состояние транспортного средства, что привело к возникновению аварии [2, с. 33-36].

Тем не менее в социальной психологии проблема «опасного» вождения часто изучается с точки зрения психологических факторов, которые отрицательно сказываются на процессе вождения, и таким образом, внимание уделяется личностным особенностям водителей. Либо исследователи делают акцент на том, что ситуации вождения носит экстремальный характер, и, следовательно, проблема рассматривается в русле экстремальной психологии. Но практически отсутствуют исследования социальных представлений самих водителей об «опасном» вождении и не уделяется внимания социальному контексту этого вопроса.

Для изучения социальных представлений об «опасном» и - как противоположности ему – «неопасном» вождении у водителей была предложена следующая схема исследования: сначала респондентам предлагается заполнить опросник Басса-Дарки, что должно помочь определить уровень их агрессивности. Затем с помощью методики семантического дифференциала должен быть определен дифференциал между социальными представлениями об «опасном» и «неопасном» вождении на осознанном уровне, что должно позволить узнать, существуют ли различия в социальных представлениях об «опасном» и «неопасном» вождении между более агрессивными и менее агрессивными водителями.

Далее с помощью метода Eye-Tracking предполагается узнать, существуют ли различия в социальных представлениях об «опасном» и «неопасном» вождении у водителей на неосознанном уровне.

Для осуществления данной схемы исследования для методики семантического дифференциала были отобраны 12 диад прилагательных, которые прошли экспертную оценку на предмет того, действительно ли прилагательные в диадах соответствуют друг другу как противоположности. В качестве экспертов выступали 7 магистрантов МГППУ магистерской программы «Психология дорожного движения» и 7 водителей со стажем вождения более 15 лет.

Экспертам давалась инструкция, в которой их просили по шкале от 1 до 5 оценить, насколько предложенные в диадах прилагательные подходят друг другу как противоположности. Если эксперты могли

предложить более удачный, по их мнению, вариант одного из прилагательных в паре, то их просили его указать.

Результаты статистической обработки экспертной оценки диад прилагательных группой магистрантов и группой водителей показали, что значимые различия в оценке между данными группами есть только в 1 из 12 диад. На основании результатов экспертной оценки обеих групп были внесены изменения в стимульный материал методики семантического дифференциала.

Также была проведена экспертная оценка видеороликов, которые в дальнейшем планируется предъявлять при фиксации движений глаз, на предмет их соответствия «опасному» и «неопасному» вождению. Результаты показали, что только 13 видеороликов из предъявленных 20 в дальнейшем могут быть использованы в исследовании, среди них 5 видеороликов с «неопасным» вождением и 8 видеороликов - с «опасным». Таким образом, в исследовании могут быть использованы только 5 видеороликов с «неопасным» вождением и 5 видеороликов с «опасным» вождением.

#### *Литература*

1. *Бриль М.С.* Социальные представления об агрессии в поликультурной среде: Дисс. ...канд. психол. наук, - Санкт-Петербург. 2013.
2. *Копылов М.Н., Дороднов А.Г.* Ответственность за опасное вождение по уголовному праву Канады // Юридические науки. 2012.
3. *Строева О.А.* Теоретические аспекты понятия «агрессивное вождение» и предупреждение опасных дорожно-транспортных происшествий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016.

#### **Выбор референтных лиц и личностные качества, предпочитаемые подростками**

***Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.***

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

Существенным фактором развития подростков являются референтные для них лица и группы, а также стремление выработать у себя те или иные личностные качества.

В нашем исследовании приняли участие ученики четырех восьмых классов общеобразовательной школы (105 человек). Использовались референтометрия (Е.В. Щедрина), «Процедура выявления круга референтных лиц» [1], а также наша оригинальная процедура «Ценности — качества личности».

Процедура «Ценности — качества личности» направлена на выявление личностных качеств значимых людей, которые подростки хотели бы развить у себя. На первом этапе её проведения подросткам предлагали назвать личностные качества, какие они больше всего ценят в людях и хотели бы сами ими обладать. Затем школьники записывают семь наиболее значимых качеств. На основе частотного анализа выделяется 16 наиболее предпочитаемых ими личностных качеств, которые затем, с помощью экспертных оценок, объединяются в четыре группы: «когнитивные» (образованность, разносторонность ума, рациональность), «нравственные» (ответственность, доброжелательность, отзывчивость, воспитанность, честность), «эмоциональные» (жизнерадостность, чувство юмора, привлекательная внешность), «волевые» (целеустремленность, трудолюбие, самоконтроль, смелость, уверенность в себе).

На втором этапе испытуемым предлагался бланк с перечислением вышеназванных качеств, которые, согласно инструкции, надо было проранжировать в порядке убывающей значимости для личности респондента.

С помощью «Процедуры выявления круга референтных лиц» были выявлены три категории референтных для подростков лиц: «родители и другие близкие взрослые», «сверстники», «кумиры». Референтность учителей оказалась практически нулевой, что соответствует данным наших предшествующих исследований [2 и др.].

Результаты настоящего исследования показали, что наиболее востребованной подростками является группа эмоциональных личностных качеств, а наименее — нравственных и волевых. Высокую ценность имеют рациональность и внешняя привлекательность, низкую — образованность, что можно объяснить возрастными особенностями учащихся.

Родители и близкие родственники наиболее референтны для большинства подростков (78%). Выявлена отрицательная корреляция (по Спирмену) между частотой выбора родителей в качестве наиболее референтных лиц и стремлением развить у себя чувство юмора и нравственные качества. Последнее может свидетельствовать о стремлении подростков переложить свою ответственность за поиск нравственных ориентиров на родителей.

Менее многочисленная категория референтных лиц – сверстники (в том числе – одноклассники). Выявлена положительная корреляция между выбором сверстников в качестве наиболее референтных лиц и стремлением развить у себя когнитивные качества личности.

Самая малочисленная референтная категория – «кумиры», к числу которых подростки отнесли писателей, литературных и киногероев, артистов, других популярных личностей. Обнаружена положительная корреляция между выбором кумиров в качестве наиболее референтных лиц и стремлением развить у себя смелость, уверенность в себе и воспитанность, а также в целом – нравственные качества личности.

Чем выше референтность сверстников в классе, тем чаще они стремятся выработать в себе жизнерадостность, смелость и уверенность.

Дальнейшим развитием данного исследования может стать изучение влияния референтных лиц на личностное развитие подростков.

#### *Литература*

1. *Крушельницкая О.Б.* Процедура выявления круга референтных лиц / Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ.ред.А.А. Бодалева. М., 2011, с.483.
2. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [www.evestnik.mgou.ru](http://www.evestnik.mgou.ru) / Серия «Психологические науки». № 1, 2013 г. С. 5–12.

#### **Проблема развития временной перспективы у школьников и студентов в миграционно-подвижном регионе**

***Кузнецова С.А.***

*Северо-Восточный государственный университет  
snejana.mgdn@mail.ru  
(Магадан, Россия)*

Временная перспектива (ВП) – это актуальное представление индивида о прошлом и будущем, влияющее на поведение (К.Левин). Сформированная ВП является одним из возрастных новообразований

юношеского возраста. По мнению Н.Н. Толстых, ВП может изучаться с позиций культурно-исторического подхода и рассматриваться как высшая психическая функция, развивающаяся в процессе онтогенеза путем присвоения «хронотопа культуры как системы представлений о времени и пространстве, зафиксированных в знаках, орудиях деятельности» [5, с. 9]. Социально-психологические исследования позволяют выявить влияние особых макро- и микро-социальных условий социализации на личностное развитие учащейся молодежи и формирование возрастных новообразований.

Особые макросоциальные условия сложились в Магаданской области – регионе с высоким оттоком населения, особенно молодежи. Следствием этого является ухудшение демографической ситуации, проблемы кадрового обеспечения, а для высших и средне-специальных учебных заведений региона – снижение количества и качества абитуриентов вплоть до угрозы закрытия.

Мы провели ряд исследований связи ВП и миграционных намерений и установок. Миграционные установки определялись в рамках авторской концепции [2]. В исследованиях приняли участие 286 старшеклассников и 100 студентов Магадана. Использовались методики ZPTI Ф. Зимбардо [1] в адаптации А. Сырцовой и авторская методика Шкала миграционных установок [3].

Исследование показало, что у магаданских старшеклассников и студентов старших курсов ориентация на будущее связана с миграционными намерениями. У студентов старших курсов ориентация на будущее связана, в частности, с миграционными установками семьи и ее ожиданиями по отношению к студенту. Видимо, они более реалистично оценивают ограниченные возможности самостоятельного переезда.

Фрустрация миграционных намерений и установок негативно сказывается на развитии ВП у старшеклассников и студентов старших курсов. Отсутствие поддержки миграционных установок со стороны семьи приводит старшеклассников к фиксации на «Негативном прошлом», а студентов старших курсов – на «Фаталистическом настоящем».

У студентов младших курсов выявлена отрицательная связь между миграционными установками и показателями «Позитивное прошлое», а у студентов старших курсов – отрицательная связь между миграционными установками и показателями «Гедонистического настоящего».

Таким образом, результаты показали, что развитие ВП происходит в тесной связи с миграционными намерениями и установками личности и ее ближайшего окружения. Отчасти, миграционные

установки могут быть рассмотрены как частный аспект ВП. У старшеклассников и студентов старших курсов университета получены сходные результаты. Это связано с большим сходством их социальной ситуации развития – завершения одного этапа жизни и подготовки к началу следующего. В этот период активизируются процессы самоопределения, в том числе, территориального, выстраиваются планы на будущее. Учитывая неравномерное развитие регионов страны и разницу в условиях для самореализации молодежи, это приводит к усилению миграционных установок, и будущее у молодых людей связывается с переездом. Однако осуществление переезда – сложная задача, и отсутствие поддержки миграционных намерений со стороны близких для молодых людей, остающихся материально и психологически зависимыми от семьи, фрустрирует потребность в позитивном будущем и негативно сказывается на структуре ВП (фиксация на негативном прошлом или фаталистическом настоящем).

Условиями приверженности региону и выбора регионального вуза, являются: во-первых, ВП позитивного прошлого, характерная для людей сентиментальных, ностальгически настроенных, как правило, дорожащих ближайшим окружением. Во-вторых, ВП гедонистического настоящего, характерная для людей, стремящихся жить и «здесь и теперь», не откладывая ни удовольствия, ни самореализацию на будущее.

### *Литература*

1. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
2. *Кузнецова С.А.* Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований // Социальная психология и общество. 2013, № 4. с. 34-45.
3. *Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Феценко А.В.* Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия психология и педагогика. 2014, № 1, стр.83-90.
4. *Кузнецова С.А., Орехова А.О.* Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно подвижном регионе (на примере Магадана) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т.7. №1. С.56–68.



[http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n1/75639.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75639.shtml) (дата обращения: 18.09.2015)

5. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 2010.

## **К вопросу адаптации студентов в вузе**

***Кузнецова С.А., Чехонина О.Б.***

*Московский государственный областной университет  
(Москва, Россия)*

Проблеме адаптации студентов к обучению в вузе посвящено ряд исследований [1 – 4]. Понимание проблем, с которыми сталкиваются выпускники школ при поступлении в вуз, знание психофизиологических механизмов адаптации позволяет организовать грамотную работу по психологическому сопровождению студентов на начальных этапах обучения, что, в свою очередь, будет способствовать сохранению контингента.

В настоящем исследовании нас интересовал вопрос выявления адаптированности студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Исследование проводилось в период сентябрь-декабрь 2016 г. на базе Московского государственного областного университета (МГОУ) среди студентов 1 курса направления подготовки «Педагогическое образование» двух факультетов: Биолого-химического факультета профиль «Биология и химия», факультета Психологии профили – «Начальное образование и иностранный (английский) язык» (НОАЯ), «Начальное образование» (НО).

Репрезентативная выборка составила 100 человек, из них 32 студента биолого-химического факультета, 33 студента НО, 35 студентов НОАЯ.

Возраст испытуемых – 17-19 лет.

Обучающимся на 1 курсе студентам было предложено написать эссе на тему: «Проблемы адаптации студентов в вузе». Среди причин возникновения тревожности испытуемые указали на:

- боязнь подойти к преподавателю для получения дополнительной информации – 30% (от общего числа испытуемых);
- возросшее количество учебной информации – 25%;
- боязнь быть отчисленным из университета по причине неуспеваемости – 20%;

- трудности общения с преподавателями – 10%;
- резкую перемену социальной среды – 10%;
- необходимость самостоятельного существования – 5%.

Как видим, основные причины тревожности только что поступившие в вуз студенты связывают с неумением выстраивать коммуникативные связи с преподавателями, а также дидактические трудности.

Выявленные причины определили дальнейший ход нашего исследования. Мы попросили студентов-первокурсников указать навыки и способности, которых, на их взгляд, не хватает для успешного обучения в высшем учебном заведении. Ожидаемо, наиболее значимыми для студентов явились:

- развитие коммуникативных способностей (75% - от общего числа испытуемых);
- освоение навыка техники скорописи (52%);
- обучение приёмам развития памяти (45%);
- выработка умения правильно распределять время (30%).

Установленные в ходе эмпирического исследования проблемы в адаптации к обучению в вузе указывают на необходимость выработки недостающих компетенций ещё во время обучения в старшем звене общеобразовательных учреждений и организации специального социально-психологического сопровождения обучающихся, планирующих продолжать обучение в высших учебных заведениях.

### *Литература*

1. *Асеев В.Г.* Теоретические проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к труду и учебной деятельности. Иркутск, 1986. С. 3–17.
2. *Емельянов В.В.* Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. 2001. №9. С. 77–82.
3. *Лахтин А.Ю.* Теоретические основы проблемы адаптации студентов к обучению в вузе средствами физической культуры: монография / А.Ю. Лахтин; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2014. С. 19–31.
4. *Юркина М.С., Смирнов А.А.* Психологическая характеристика вузовской адаптации учебных мигрантов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18911> (дата обращения: 15.07.2017).

## Создание условий для эффективной социализации детей с ОВЗ в ДОО

*Курышева Е.С., Чулибаева О.Р.*

*ГБОУ «Школа №842»*

*(Москва, Россия)*

С 2016 года на базе ГБОУ «Школа №842» действует инновационная площадка Российской академии образования по проблеме: «Современная технология эффективной социализации детей в ДОО и школе: проектирование модели взаимодействия». Объектом исследования является процесс эффективной социализации ребенка.

Эффективная социализация предполагает как интеллектуальное развитие, приобретение навыков в предметном мире, так и умение общаться с людьми, понимание их внутреннего мира, желаний и мотивов поведения, соответствующую культуру общения. Социализация наших воспитанников осуществляется посредством внедрения авторских технологий эффективной социализации Гришаевой Н.П.

В учреждении выделяется достаточно большая группа детей с ограниченными возможностями здоровья, которые не могли быть включены в проектную деятельность на общих условиях вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения.

На сегодняшний момент дети с ОВЗ получают образование не в отдельно взятой группе, а в общей вместе с нормально развивающимися сверстниками. Однако способность включиться в обычную группу детей характеризует не только возможности самого ребенка с ОВЗ, но и качество работы дошкольного учреждения, наличия в нем адекватных условий для развития воспитанников с особыми потребностями. Поэтому для полноценной и эффективной социализации необходимо создавать особые психолого-педагогические и социальные условия.

Основными условиями сопровождения детей с ОВЗ являются:

- включение в занятия всех детей группы, независимо от особенностей развития, в том числе в реализацию технологий эффективной социализации по Гришаевой Н.П.;
- постепенное вовлечение воспитанников с ОВЗ в освоение авторских технологий эффективной социализации через этапы: индивидуальная работа, работа в паре или мини-группе, вовлечение в коллективные занятия;

- создание для ребенка атмосферы доброжелательности, психологической безопасности;
- корректная и гуманная оценка динамики продвижения ребенка;
- сравнение уровня развития социальных навыков ребенка с ограниченными возможностями здоровья не с другими детьми, а с собой на предыдущем уровне развития, считать положительным достижение краткосрочных целей, которые признаны специалистами реальными для данного ребенка на конкретном этапе;
- выстраивание педагогического прогноза на основе педагогического оптимизма, стремясь в каждом ребенке найти сохраняемые психомоторные функции, положительные стороны, на которые можно опереться при педагогической работе;
- информирование родителей о работе инновационной площадки в учреждении, приглашение их к участию в технологиях эффективной социализации по Гришаевой Н.П.; вовлечение родителей в экспериментальную деятельность, общие проекты позволяет им иначе взглянуть на ситуацию, помогает выработать пути совместной работы, сохранив единство и согласованность всех требований к ребенку; родители воспитанников признают необходимость дальнейшего взаимодействия с педагогами, специалистами, поддерживая тем самым тактику преемственности между дошкольными отделениями и школой;
- включение и вовлечение детей с ОВЗ во все мероприятия учреждения при обязательной предварительной работе учителя-логопеда, специалистов детского сада, родителей, их взаимодействии, что позволяет говорить о включении детей в систему эффективных социальных отношений.

Основными задачами сопровождения детей с ОВЗ являются:

- проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушениями развития специалистами и воспитателями;
- разработка индивидуальной образовательной программы, которая направлена на создание условий для движения ребенка в соответствии с его возможностями, способностями и интересами и отражает реализацию принципа индивидуализации дошкольного образования;
- проведение развивающих и коррекционных занятий согласно индивидуальному образовательному маршруту;

- осуществление работы по адаптации, социализации детей;
- включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения ребенка;
- анализ условий и результатов сопровождения с определением дальнейшего образовательного маршрута ребенка.

Таким образом, при целенаправленной методической работе у коллектива формируется внутренняя мотивация работать с детьми с особыми вариантами развития, помогая им занять достойное место в обществе и наиболее полно реализовать свои личные возможности.

### *Литература*

1. *Гришаева Н.П.* Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М.: Вентана-Граф, 2015. 184 с.
2. Московский международный салон образования -2016 // «Современное дошкольное образование. Теория и практика». 2016. №5(67).С. 16-26.

## **Роль профессиональной среды в формировании потребности в непрерывном образовании**

***Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
elen-litvinova@ya.ru, 2133940@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Под **профессиональной средой (ПС)** мы понимаем совокупность всех субъектов профессиональной деятельности, условий, в которых профессиональная деятельность осуществляется, а также все многообразие их взаимодействий и взаимовлияний. Субъектами ПС являются, в частности, профессионалы, как носители компетенций, новички, профессиональные группы и сообщества, обучающие организации и преподаватели.

ПС обеспечивает создание условий для осознания субъектом своей профессиональной принадлежности и принятия им профессиональной роли, ценностей и установок. Она способствует вхождению субъекта в профессиональную культуру, задает стандарты, предпосылки роста и развития профессиональной компетентности.

Анализ исследований ПС позволил нам сформулировать следующие *основные функции ПС*.

- Адаптация новичков. Будучи носителем профессиональных норм и установок, ПС помогает принять и усвоить их для повышения эффективности профессиональной деятельности и развития чувства принадлежности к профессии.
- Мотивация. ПС – один из источников мотивации принадлежности к профессии.
- Коммуникация. ПС обеспечивает взаимодействие с другими профессионалами, обмен информацией, обратную связь внутри ПС.
- Обучение и развитие. В ПС среде рождаются новые идеи, приемы, технологии, которые можно осваивать как в процессе профессиональной деятельности, так и в ходе специального обучения.
- Контроль. ПС имеет возможность поддерживать необходимый профессиональный уровень субъектов профессии, а также защитить при необходимости профессиональную репутацию.
- Эмоциональная поддержка.
- Синергия. В ПС возможна организация совместных проектов, как внутри нее, так и за ее пределами.
- Накопление, сохранение и трансляция профессиональных знаний. В ПС среде обеспечивается преемственность.

Характерной особенностью современной ПС являются ее размытые границы. Субъекты профессиональной деятельности могут встречаться, обмениваться опытом, получать и давать обратную связь не только в рамках собственной ПС. В настоящее время возрастающее количество междисциплинарных связей и проектов демонстрирует, что современная ПС среда все чаще не ограничивается рамками одной или даже смежных профессий.

Профессиональное образование так же становится все менее ограниченным рамками конкретного направления обучения. Не секрет, что сейчас профессионал, в желании усовершенствовать свои профессиональные компетенции, нередко обращается к знаниям, относившимся традиционно к другим профессиональным сферам. Наблюдение за абитуриентами магистратуры позволяет заключить, что выбор «непрофильного» направления обучения зачастую продиктовано желанием получить недостающие для более эффективного осуществления профессиональной деятельности компетенции. Так менеджер, желая улучшить свои управленческие

компетенции, выбирает психологическое направление для дальнейшего обучения.

Еще одной особенностью сегодняшней ситуации в сфере профессионального образования является то, что все чаще выпускники образовательных учреждений выбирают для себя профессиональную деятельность, и, соответственно, ПС, не связанную напрямую с профилем полученного исходного профессионального образования. Вливаясь, таким образом, в соответствующую профессиональную среду, они сталкиваются с необходимостью приобретения и развития новых профессиональных компетенций.

Современные средства коммуникации способствуют выстраиванию межпрофессиональных и междисциплинарных связей и значительно облегчают развитие необходимых компетенции. Существующие технологии предоставляют широкие возможности для обмена информацией, полноценной коммуникации и взаимодействия, в том числе и с представителями образовательных структур практически по всему миру. Доступ к профессиональной литературе и возможность обучения очень многим профессиям с любой ступени, в индивидуальном темпе, а также возможность выбирать обучающие программы различной глубины и продолжительности - все это, на наш взгляд, обуславливает тесную взаимосвязь между ПС и непрерывным образованием.

В современном мире ПС, являясь носителем информации о востребованных компетенциях и возможных перспективах их развития, стимулирует формирование у субъектов потребность в дальнейшем профессиональном обучении. ПС, таким образом, не только сама обладает большим образовательным потенциалом, но также мотивирует к поиску дополнительных путей повышения квалификации и освоению новых компетенций.

Так, требования ПС могут стать стимулом для выбора, освоения и углубления определенных профессиональных компетенций, что, в свою очередь, способствует поиску соответствующих образовательных модулей и программ. В этой связи, актуальным является изучение особенностей и закономерностей развития ПС, ее влияния на субъектов профессиональной деятельности. Тесная связь образовательной среды с различными профессиональными средами, создание разнообразных обучающих программ, направленных на освоение самых разных компетенций, возможность их сочетания с учетом индивидуальных потребностей профессионалов, позволит повысить для них степень привлекательности различных ступеней непрерывного образования.

## *Литература*

1. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 2. С. 5–20. doi:10.17759/sps.2017080201

### **К вопросу о гендерных особенностях профессионального самоопределения старших школьников**

*Литвинова Е.Ю., Полякова П.Д.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*Lina6209@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Динамично меняющиеся социально-экономические условия России обуславливают столь же динамические изменения во всех сферах, в том числе в системе образования. Наиболее проблемное поле – создание непрерывной траектории развития для подготовки квалифицированных рабочих кадров, начиная со среднеобразовательной школы и заканчивая высшим учебным заведением. Оно проблематизируется, в частности, не только стремительными изменениями современного российского общества, но и общей тенденцией ускорения темпов развития, переходом к постиндустриальному обществу, глобализацией отношений [1]. В настоящий момент времени реформа образования направлена на введение новых образовательных стандартов, индивидуализации профильного обучения. В этой связи остро стоит вопрос профориентации молодежи, которая была бы направлена на применение универсальных учебных действий, реализацию необходимых компетенций в реальную практику трудовой деятельности [3]. От выпускников школ сейчас требуется не только сформированность знаний, умений и навыков, но и способность их реализации в условиях изменяющегося рынка труда. Это достигается вводом предметов по выбору школы и самого учащегося, проектной деятельностью, а также специально организованными усилиями педагога-психолога, направленными на профессиональную ориентацию старшеклассников. Следует отметить, что выбор – это не только потенциальное приобретение чего-то, но и отказ от чего-то, что создает определенные трудности у ребенка [4], соответственно, работа специалиста по профориентации должна быть направлена на разрешение потенциальных ценностных конфликтов, учитывая целый



ряд субъективных факторов, таких как интересы, склонности, способности, темперамент, характер. Кроме этого, на выбор профессии влияют и объективные факторы: школьная успешность, состояние здоровья, уровень информированности о различных профессиях. Отдельным блоком выделяют социальные факторы: особенности домашних условий, социальное окружение, образовательно-культурный уровень родителей [2]. Еще одним фактором, который не так часто используется в психологических работах – гендерная принадлежность. В нашем исследовании мы решили выявить взаимосвязь между ней и выбором профессии у старшекласников.

Исследование проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 810». В исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов. Возраст испытуемых от 15 до 17 лет, 63,3% выборки – девочки, 36,7% – мальчики. Цель работы – изучить взаимосвязь гендерных особенностей и выбора профессии у старших школьников. Объект исследования – психология профессионального самоопределения. Предмет – взаимосвязь гендерных особенностей и выбранных профессий у старших школьников. Гипотезой выступило предположение о том, что существуют значимая взаимосвязь между гендерной идентичностью и выбором будущей профессиональной сферы деятельности у старших школьников. Для доказательства выдвинутой гипотезы мы использовали следующие методики: методика на определение гендерной идентичности С. Бэм; методика на изучение сферы профессиональных предпочтений учащихся Л.А. Йовайши; проективный тест «Круги и линии», направленный на определение карьерных ориентаций личности.

Прежде чем мы перейдем непосредственно к результатам, опишем психологические особенности выборки в логике профессионального самоопределения. Если говорить о карьерной ориентации старшекласников, то у 36% опрошенных ярко выражены высокие карьерные ориентации, тогда как 16% респондентов не заинтересовано в том, чтобы активно продвигаться вверх по карьерной лестнице. При этом для 30% респондентов важна индивидуальная работа и независимость от окружающих, а 16% предпочитают работать в слаженном коллективе, где есть распределение обязанностей между сотрудниками.

У большей части респондентов (45%) есть склонность к выбору профессии в сфере эстетики и искусства, в то время как сферу технического труда не выбрал ни один из респондентов. После сферы эстетики и искусства идут сфера умственного труда (18%) и сфера материальных интересов (18%). Далее идет сфера работы с людьми

(13%) и сфера физического труда (4%). Получившиеся результаты, на наш взгляд, можно объяснить особенностью выборки, а не считать следствием какой-то закономерности.

Гендерная идентичность подавляющего количества старшеклассников (как мальчиков, так и девочек) сформирована в форме андрогинности (90% всех респондентов) и по 5% школьников отнесли себя к маскулинному и феминному типу. При этом при сопоставлении значений склонности к выбору профессии и карьерной ориентации в зависимости от гендерной идентичности, статистически значимых различий (использовался критерий Хи-квадрат) выявлено не было. Это говорит о том, что школьники не подвержены гендерным стереотипам при выборе будущей профессиональной сферы деятельности и на первое место у них выходят собственные предпочтения и интересы, а не мнение общества о профессиях, соответствующих их полу.

### *Литература*

1. *Воронин И.В.* Формирование образа эффективной профконсультационной помощи у подростков: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 210 с.
2. *Меркулова Н.Н.* Формирование психологической готовности учащихся профильных учебных заведений к профессиональному выбору: дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. 182 с.
3. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение. Теория и практика. М.: Академия, 2008. 320 с.
4. *Резапкина Г.В.* Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2006. 124 с.

### **Имплицитные представления студентов о культурном интеллекте и межкультурном взаимодействии**

***Лобанов А.П.***

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка*

***Дроздова Н.В.***

*Республиканский институт высшей школы  
(Минск, Республика Беларусь)*

Одним из результатов становления когнитивной психологии на постсоветском пространстве является распространение ее

методологии на исследования некогнитивных феноменов. Наиболее полно такой способ теоретизирования представлен в так называемых теориях метакогнитивизма, согласно которым когнитивные способности определяют (мягкий вариант – предшествуют и превосходят) личностное развитие и профессиональный рост специалистов. Известные постулаты Ч. Спирмена о невключении в структуру интеллекта неинтеллектуальных качеств и его независимости от последних не выдержали напора информационных потоков, исходящих в первую очередь от возглавляемых Д. МакКлелландом и Г. Гарднером исследовательских коллективов.

Теория множественного интеллекта (The Theory of Multiple Intelligences) Г. Гарднера включает семь интеллектов или талантов: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, внутриличностный и межличностный интеллект. Иногда этот список имеет дополнения: в отдельный домен выделяются экзистенциальный интеллект и интеллект натуралиста [2]. Совершенно очевидно, что названный выше перечень содержит и академические, и неакадемические интеллекты. Кроме того, Г. Гарднер приводит 5 типов интеллекта, которые, по его мнению, будут наиболее востребованы в ближайшем будущем: дисциплинарный, синтезирующий, креативный, респектологический (уважительный) и этический типы. Первая тройка интеллектов относится к познанию, два последних – к метапознанию [3].

Д. МакКлелланд, противопоставляя компетентность интеллекту, *defacto* расширяет границы применения интеллекта за счет рационализации и осознания поведения и опыта [4].

С точки зрения цели и задач нашего исследования, непосредственный интерес представляет новый для отечественной психологической науки конструкт «культурный интеллект», который предложили К. Эрли и С. Анг. Тем самым они внесли значительный вклад в культурно-историческую психологию, конкретизировав «размытое» понятие психологической культуры. Разработанный ими тест «Шкала культурного интеллекта» диагностирует его когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, а также суммарный показатель [1].

В нашем исследовании приняли участие 86 респондентов, из них 45 (20 и 25 соответственно) студентов 1 и 2 курсов, обучающихся по специальности «социальная работа и социальная педагогика», и 41 магистрант. В целом культурный интеллект испытуемых соответствует статистической норме, демонстрируя тенденцию роста от 1 (88,9) ко 2 (92,71) курсу и магистратуре (99,72 балла). При этом

все три группы респондентов имеют разную конфигурацию структурных компонентов культурного интеллекта. У студентов наиболее выражен поведенческий компонент (24,45 и 25,83); далее у первокурсников по степени убывания следует мотивационный (22,8), метакогнитивный (20,8) и когнитивный (20,65) компоненты, у второкурсников – когнитивный (24,96), мотивационный (21,5) и метакогнитивный (20,42). Магистранты отдают предпочтение когнитивному (27) и поведенческому (26,95) компонентам, по сравнению с мотивационным (24,07) и метакогнитивным (21,56) компонентом.

В результате проведенного пилотажного исследования можно сделать следующие предположения: во-первых, культурный интеллект можно рассматривать как межличностную компетентность студентов первой и второй ступени обучения в педагогическом вузе; во-вторых, межкультурная коммуникация имеет значение скорее на поведенческом, чем метакогнитивном уровне. Другими словами, студенты белорусских вузов готовы проявлять гибкость поведения в ситуации кросс-культурного взаимодействия, однако не имеют достаточного опыта сознательного понимания культурных особенностей разных народов. В любом случае, исследования культурного интеллекта, межличностных компетенций и толерантности обладают актуальностью, социальной и экономической значимостью.

### *Литература*

1. Беловол Е.В., Шкварило К.А., Хворова Е.М. (2012). Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». №4.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: Вильямс. 2007.
3. Гарднер Г. Великолепная пятерка: Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. М.: Альпина Бизнес Букс. 2008.
4. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Интеллект. Компетентность. Образование. Кто стоит напротив Белой Вежи? Минск: РИВШ. 2013.

## **Добровольческая деятельность как пространство развития лидерского потенциала студентов<sup>1</sup>**

**Логвинов И.Н.**

*Курский государственный университет*

**Богачева Т.И., Логвинова М.И.**

*МБУ ДО «Дворец пионеров и школьников г. Курска»*

*ewredika67@yandex.ru*

*(Курск, Россия)*

Изучение феномена лидерства в современной отечественной и зарубежной психологии остается актуальным в силу ряда обстоятельств. Во-первых, востребованными на рынке труда остаются специалисты, обладающие не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и сформированным лидерским поведением. Во-вторых, по мнению исследователей, феномен лидерства в нашем обществе уже давно вышел за границы психологии и должен рассматриваться в более широком контексте, ведь каждый школьник хочет быть лидером в учебе, спортсмен хочет лидировать в своей профессиональной деятельности, даже организации конкурируют между собой за лидерство в определенной сфере. В широком социальном контексте лидерство стало современным идеалом поведения, одной из ведущих целей молодёжи.

Вопросы психологии лидерства исследовались многими отечественными психологами, такими как Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, Р.Л. Кричевский, А.С. Чернышёв, Т.В. Бендас, И.Н. Логвинов и др. [1; 2]. Среди зарубежных психологов выделяются работы Д. Канджеми, К. Ковальски, Н. Гринлифа, Г. Юкла, Л. Холлона [2; 3]. Сопоставляя современные взгляды на проблему лидерства отечественных и зарубежных психологов, можно утверждать что: современная лидерология в большей степени ориентирована на изучение процесса лидерства, функционирующего в рамках деятельности организаций; отечественные психологи в больше мере исследуют факторы и условия, необходимые для активизации лидерского потенциала личности, в то время как зарубежные значительное внимание уделяют исследованию личности лидера, её специфики, обеспечивающей эффективное руководство [2; 3].

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ проект – а 2 16-36-01019.

Нужно отметить тот факт, что, согласно большинству отечественных и зарубежных теорий, лидером не рождаются, а становятся. В связи с чем необходимо вести целенаправленную работу с молодежью по формированию и развитию у нее лидерских и организаторских качеств. Такая работа может и должна проводиться в образовательных учреждениях, где юноши и девушки проводят большую часть своего времени. Стоит отметить, что формирование лидерского поведения студентов во многом обусловлено развитием у них организаторских и коммуникативных склонностей, которое, прежде всего, осуществляется в рамках внеучебной деятельности в вузе.

Безусловно, широкое пространство для развития лидерского поведения существует в рамках добровольческой деятельности. Ведь сам ее характер связан с проявлением инициативности и самостоятельности. Однако на данный момент количество добровольческих объединений в России не так уж и велико. Е.А. Лебедева указывает на тот факт, что за рубежом волонтерская деятельность является более распространенной, чем в нашей стране. А ведь есть данные о том, что в странах, где процветает добровольческая деятельность, значительно ниже уровень самоубийств, выше уровень психологического здоровья. Именно поэтому необходимо массово вовлекать молодежь в добровольческую деятельность, так как это способствует не только личностному и духовному росту личности, но и улучшению психологического состояния всего российского общества [1].

Исходя из вышеизложенного, целью исследования стало изучение добровольческой деятельности как пространства развития лидерского поведения студентов.

Объектом исследования является добровольческая деятельность.

Предметом исследования выступила добровольческая деятельность как пространство развития лидерского поведения студентов.

Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психология», не вовлеченные в волонтерство, и члены студенческого психологического клуба «Бумеранг», которые занимаются добровольческой деятельностью. Общий объем выборки составил 58 человек. Для достижения цели исследования была использована

методика «Коммуникативные и организаторские склонности», разработанная В.В. Синявским и В.А. Федорошиным.

Сопоставление коммуникативных и организаторских склонностей исследуемых групп показало наличие статистически достоверных различий по обоим показателям ( $\chi^2=6,05$ , при  $p<0,05$ ;  $\chi^2=34,4$ , при  $p<0,01$  соответственно). Следовательно, активное участие в добровольческой деятельности способствует развитию организаторских и коммуникативных склонностей, которые, в свою очередь, способствуют формированию лидерского поведения студентов.

### *Литература*

1. Логвинова М.И., Логвинова Т.И. Психология современного добровольца в контексте духовной культуры общества, молодость. Интеллект. Инициатива // Материалы IV международной научно-практической конференции студентов и магистрантов; Витебский государственный университет им. П.М. Машерова (Витебск). Витебск, 2016. С. 284-285.
2. Логвинова Т.И., Логвинова М.И., Логвинов И.Н. Исследование лидерского поведения студентов - психологов в рамках клубной деятельности // Сборник научных статей I-й международной студенческой научно-практической конференции «Добровольчество в современном мире: нравственный идеал нашего времени». Курск: ЗАО «Университетская книга», 2016. С. 41-44.
3. Логвинова Т.И., Логвинова М.И. Студенческий клуб как средство развития лидерского поведения студентов-психологов в образовательной среде // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Воронеж, 20–22 октября 2016 г.) / [под общ. ред. Т.Л. Худяковой]; Воронежский государственный педагогический университет. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. С. 109-114.

## **Опыт исследования представлений старших дошкольников о предполагаемых стратегиях поведения сверстников с различным уровнем интеллекта**

**Люкишина В.В.**

*МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание»  
violetl@yandex.ru  
(Красноярск, Россия)*

Многомерность и многофункциональность образов «другого», имеющего отличия ментального или физического плана, формирующихся у человека в течение его жизни, вызывают все больший интерес ученых и практиков. Становится очевидным, что понимание особенностей межличностного восприятия, изучение структуры человеческих образов, путей их формирования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности взаимодействия людей друг с другом, будет способствовать созданию и реализации программ по улучшению их взаимоотношений. В этом ключе особую ценность, на наш взгляд, представляет изучение особенностей межличностной перцепции детей дошкольного возраста к людям с ограниченными возможностями здоровья, ведь в действительности, именно в этом возрасте закладываются основные личностные механизмы, возникает первая система ценностных представлений и ориентаций ребенка в окружающей его социальной действительности, оказывающая весомое влияние на всю последующую жизнь. С целью выявления представлений детей старшего дошкольного возраста о предполагаемых стратегиях поведения сверстников с нарушением интеллекта и нормой в различных коммуникативных ситуациях нами использован проективный вербальный тест «*Заверши историю*», сочетающий в своей основе методы незаконченных предложений и проблемных ситуаций. Вариации данной методики предлагаются различными авторами [1; 2]. Преимуществом является ее не директивность, отсутствие прямого обращения, что позволяет испытуемому проявить себя наиболее полно. Каждая из предлагаемых в рамках данной методики ситуация основывается на выявлении стратегий поведения, характеризующих нравственную, волевую и деятельностную составляющую личности. В эксперименте участвовало шестьдесят семь детей 6-7 лет (в том числе, четверо с легкой степенью



умственной отсталости). В индивидуальной беседе с ребенком давалась инструкция: «Я буду рассказывать тебе истории, которые могут случиться с тобой или с кем-то из ребят группы, а ты их закончи так как хочешь». После этого ребенку читают по очереди три ситуации:

Ситуация 1 (выбор активности). Представь, что в нашем саду было решено поставить настоящий театральный спектакль. В нем очень много разных ролей, но могут быть и зрители. Воспитатель спросила ребят, кто хочет быть актером в этом спектакле, а кто решил остаться зрителем. «Я хочу быть...» -...Продолжи, пожалуйста, историю.

Ситуация 2 (волевая регуляция). Дети наводили порядок в группе. Неожиданно воспитательнице срочно пришлось отлучиться на некоторое время. До своего прихода она попросила детей завершить начатое дело самостоятельно, чтобы у них осталось время до конца дня еще поиграть. Няня, которая только что вошла в группу, не успела расслышать последних слов воспитателя, и сказала, что каждый может заняться, тем, чем хочет, лишь бы никто не шумел, не бегал по группе. После ее слов, дети...Продолжи историю.

Ситуация 3 (нравственный выбор). Воспитатель попросила детей на занятие по рисованию принести свою любимую игрушку, чтобы сделать ее портрет, а потом просто поиграть с ней в течение дня. Когда одна подгруппа детей позанималась, выяснилось, что не все ребята слышали о задании педагога, и у некоторых игрушек нет. Педагог предложила детям из первой подгруппы поделиться игрушками с товарищами. Дети, у которых были игрушки, сказали...Продолжи историю.

Ответы фиксируются в протоколе. В результате анализа данных было выявлено, что дети исследуемой группы по-разному прогнозируют предполагаемые стратегии поведения сверстников с нарушенными интеллектом и нормой. Предполагается, что нормативно развивающиеся сверстники займут более активную позицию в демонстрации своих способностей и умений, более склонны регулировать свое поведение и поступки, несколько больше способны оказать поддержку другому. Дети с нарушенным интеллектом предположительно будут занимать пассивную позицию, склонны к ситуативности поведенческих реакций, вместе с тем, также способны к взаимовыручке другого. Полученные результаты дают возможность увидеть психологические основания того или иного поведения детей старшего дошкольного возраста, направленного на сверстника с различным уровнем интеллекта.

## *Литература*

1. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005.
2. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1995.

### **К вопросу о негативной креативности в образовании<sup>1</sup>**

***Мешкова Н.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
nmeshkova@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Под негативной креативностью понимается результат творческого мышления, реализованный в идее/решении и ненамеренно нанесший вред какой-либо группе людей [5] или социуму в целом. Одним из примеров негативной креативности в образовании является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Задуманный как прогрессивная и новая форма оценивания усвоенности обучающимися образовательной программы и как мера, заменяющая вступительные экзамены в вуз и снижающая коррупцию, ЕГЭ привел к «натаскиванию» для сдачи определенных предметов и к придумыванию «креативных коррупционных схем» его обхода, и, что самое важное, легитимных. Так, учащиеся южных республик переводились в школы, в которых отсутствовали камеры наблюдения за ходом экзаменов, что давало возможность получить высокие баллы и пройти в престижные вузы Москвы при не знании русского языка.. Таким образом, даже хорошая креативная идея может иметь неожиданные эффекты в виде негативных последствий, а в данном примере – в виде легитимного преодоления запретов [2].

Конкретно в системе отношений «учитель-ученик» относительно негативной креативности можно выделить реперные точки для

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00608.

внимания социальных психологов. Во-первых, социально-психологические особенности влияния личности учителя как транслятора знаний, норм, ценностей и стратегий поведения на учащихся. Креативные учителя необходимы при обучении одаренных школьников [3] – в проектно-исследовательской деятельности креативность педагога является значимым параметром успешности обучения одаренных. В то же время креативное мышление значимо связано с ложью [6], просоциальным обманом [7], нечестным поведением и способностью оправдывать собственное не этичное поведение [4]. Представляется, что в случае имеющих у креативного педагога нарушений с ценностно-нормативными ориентациями, он может оказывать не целенаправленное влияние на развивающуюся личность. Такое не намеренное влияние не ограничивается только трансляциями просоциального поведения, но также и трансляцией нарушения норм.

Во-вторых, расхождения между личностными характеристиками учителя и ученика могут проявляться в ухудшении креативной и интеллектуальной деятельности последнего в совместной с педагогом работе [1]. Кроме того, в зависимости от преподаваемой дисциплины, учителя поощряют в своих учениках разные качества, часто взаимоисключающие друг друга [3]. Как отразятся предпочтения креативного учителя на не предпочитаемых учащихся еще предстоит выяснить, однако без сомнения, такое влияние оказывается.

Анализ имеющихся данных позволяет выделить следующие особенности негативной креативности в сфере образования. Они состоят 1) в ненамеренном негативном и проявляющемся отсрочено влиянии, которое оказывает креативная личность на объект (человека/группу/социум) и 2) не продуманные до конца легитимные способы при внедрении инновации провоцируют негативную креативность исполнителей.

Исходя из вышесказанного можно предложить следующее понимание термина «негативная креативность»: решение легитимной задачи легитимными способами, в ходе которых обнаружился ненамеренно нанесенный вред людям или объектам. Игнорирование особенностей негативной креативности обрекает на не успех любые мероприятия по модернизации среднего образования и делает не эффективными разрабатываемые регламенты и стандарты.

### *Литература*

1. *Воронин А.В.* Интеллект и креативность в совместной деятельности. Дисс. ...д. психол. н. М., 2004. 376 с.

2. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н.* Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования // Психологическая наука и образование. 2017 (в печати).
3. *Cropley A.* Creativity: A Social Approach // *Roeper Review*. Spring 2006. Vol. 28. Issue 3. P. 125-130.
4. *Gino F., Ariely D.* The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. № 102. P. 445–459. doi:10.1037/a0026406
5. *James K., Clark K., Cropanzano R.* Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension // *Creativity Research Journal*. 1999. № 12. P. 211–226. doi: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1203\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1203_6)
6. *Mayer J., Mussweiler T.* Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101(6). P. 1262-1277.
7. *Walczyk J.J., Runco M.A., Tripp S.M., Smith C.E.* The creativity of lying: Divergent thinking and ideational correlates of the resolution of social dilemmas // *Creativity Research Journal*. 2008. Vol. 20(3). P. 328–342. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410802355152>

### **Трансформация ценностных ориентаций в условиях реорганизации вуза**

***Молчанова Е.В., Лосев Д.А.***

*Одинцовский филиал МГИМО МИД России*

*elvlmolchanova@gmail.com*

*(Одинцово, Россия)*

Главная миссия высшей школы заключается в репродукции культуры и общества в целом, где она осуществляет свою деятельность, на основе формирования тех или иных компетентностей студента. Основой компетентности специалиста является его система ценностных ориентаций, которая связывает воедино личностные и профессиональные компоненты. С переходом на многоуровневые формы высшей школы в содержании образования меняются идеалы и нормы, образовательная картина мира, философская сущность ценностей, структурируемых в образе выпускника. Главное, меняется его ценностная ориентация как действующего лица, ответственного за

перспективу современного общества. Полагаем, что «...все факторы развития общества зависят от результатов позиционирования образовательного пространства, уровня духовности, культуры и образованности исполнителей, осуществляющих факторное взаимодействие» [1, с.40].

Особый интерес вызывает система ценностей студентов на начальном этапе обучения, то, с каким социальным вызовом приходят современные юноши и девушки в университетскую культуру, на каких ценностных основаниях строится отношение студента к познанию, к профессии, к себе и другим, проекция жизненного пути. Исследования показывают, что убеждения и ценности кристаллизуются в возрасте от 18 до 25 лет, период наибольшей умственной пластичности, и остаются в основном неизменными во взрослом возрасте [2]. В связи с этим актуальным становится вопрос изучения трансформации ценностных ориентаций студентов, начинающих свое обучение в вузе, находящемся в условиях реорганизации.

Целью исследования стало выявление структуры ценностных ориентаций студентов на начальном этапе обучения в условиях реорганизации вуза. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование студентов 1 курса (n=64) по методике «Ценностные ориентации» Ш. Шварца, возраст испытуемых 17-19 лет. Все испытуемые на момент исследования обучались в АНОО ВО «Одинцовский гуманитарный университет» (ОГУ) и спустя полгода были переведены на аналогичные направления обучения в Одинцовский филиал МГИМО МИД России, который был создан на базе ОГУ. Результаты исследования представлены в шкале стэнов, сравнительный анализ показателей карьерных ориентаций по t-критерию Стьюдента значимых различий между студентами мужского и женского пола не выявил.

Структура ценностных ориентаций студентов характеризуется преобладанием в ней таких ценностей как «гедонизм» (7 баллов), «власть» (6,2) и «традиции» (5,8), имеющие показатели средних значений выше средних популяционных (5,5). Ориентация на ценность гедонизма характеризует испытуемых как людей, стремящихся к чувственному удовольствию, наслаждению, удовлетворению актуальных желаний и потребностей организма. Власть как ценность характеризуется стремлением к достижению высокого социального статуса, общественного признания, доминирования и самоутверждения во взаимодействии с окружающими, их подчинению. Включение в группу приоритетных ценностей значимости традиций характеризует испытуемых как

людей придерживающихся обычаев, правил и идей, которые существуют в той группе, к которой они относятся, возможно, такое поведение помогает индивиду адаптироваться к условиям этой группы и быть принятым в нее.

Менее значимыми в иерархии ценностей, имеющими средние показатели, являются ценности «достижения» (5,5), «стимуляция» (5,5), «доброта» (5,3) и «универсализм» (5,1). Относительно незначимыми, имеющими значения ниже среднего популяционного, являются ценности «конформность» (4,7), «безопасность» (4,5) и «самостоятельность» (4,4). Социальная справедливость, равенство для данной группы являются ценностями не достаточно важными, они не готовы проявлять усилия для поддержания социального порядка, стабильности общества и взаимоотношений, проявлять терпимость и понимание для защиты благополучия окружающих. Наименьшее значение для них имеет возможность быть самостоятельными в мышлении и выборе способа действия, себя контролировать, самореализовывать, проявлять творческую и исследовательскую активность.

Рассматривая ценности студентов как мотивационный континуум, складывается представление о формировании у них ценностного конструкта самовозвышения с ориентацией на собственное благо, уходом от тревожности в традиционных способах деятельности, с конфликтами в области открытости к изменениям, самозащиты и самоопределения.

Таким образом, ценности, студентов в условиях реорганизации вуза характеризуются эгоистическим фокусом на собственной инфантильной эгоистической позиции, служат индикаторами изменений в обществе и требуют целенаправленного формирования в условиях университетской культуры с ориентацией на универсализм, самостоятельность и заботу об окружающем мире.

### *Литература*

1. Мукин В.А. Жизненные ценности, формируемые в университетском пространстве // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 2. С. 36-40.
2. Alwin D.F. & Krosnick J.A. Aging, cohorts, and the stability of sociopolitical orientations over the life span // American Journal of Sociology, 97(1), 1991. P.169–195.

## **Психолого-педагогическое сопровождение в вузе в условиях компетентностного подхода**

***Морозова Т.Ю.***

*Институт психологии, социологии и социальных отношений  
Московского городского педагогического университета  
morozovaTU@mgpu.ru  
(Москва, Россия)*

До сих пор нет единой чёткой стратегии функционирования психологической службы в высшем учебном заведении. В центре внимания в основном стоят задачи учебной деятельности студентов, тогда как сама личность с ее жизненными и профессиональными проблемами уходит на второй план. Такая ситуация исключает возможность выбора и построения студентом программы профессионального самообразования, снимает с него личную ответственность за процесс и результат профессиональной подготовки.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию.

Начальная цель взаимодействия – определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия – формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию, формирование компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

В каждом вузе должны проводиться профотбор, исследование развития личности студента, пути предупреждения неуспеваемости, ускорение адаптации первокурсников, формирование у выпускников готовности к труду, психологические вопросы методики преподавания, компьютеризации обучения и др.

Исходя из поставленной цели, психолого-педагогическое сопровождение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода должно осуществляться по следующим направлениям:

- *адаптационное*, главной задачей которого является адаптация студентов к условиям обучения в вузе; повышение стрессоустойчивости и адаптация к высоким интеллектуальным нагрузкам. Среди средств и методов: адаптационный «Тренинг первокурсника»; тренинг «Успешный студент»; организация совместной (научной, творческой, спортивной, общественной и т.д.) работы студентов первых и старших курсов; «Школа куратора»;
- *профориентационное*, задачами которого являются тестирование и консультирование по вопросам профессионального становления и путям профессионального развития, формирование готовности выпускников к выполнению будущей профессиональной деятельности (конкурентоспособный, психологически устойчивый профессионал);
- *диагностическое* (анкетирование и тестирование) с целью определения социально-психологического и психолого-педагогического климата в вузе, основных потребностей и запросов студентов в работе службы психолого-педагогического сопровождения;
- *развивающее*, предполагающие развитие различных сторон личности студента. Среди средств и методов: проведение тренинговых занятий, основными темами которых являются: «Тренинг общения», «Тренинг саморегуляции», «Тренинг уверенности в себе», «Тренинг разрешения конфликтов» и др.;
- *консультационное* (работа с преподавателями, студентами и абитуриентами).

Кроме непосредственно психологического сопровождения формированию компетенций в значительной степени способствуют некоторые формы внеаудиторной работы, как формы собственно педагогического сопровождения обучения студентов. К ним можно отнести общественную деятельность, студентов, их научную работу, творчество, спорт.

Вся *общественная деятельность* должна быть направлена на развитие интереса и уважения к выбранной профессии, вузу, факультету, кафедре. Среди форм такой работы могут быть такие, как музей (уголок) истории вуза; доступная информация, рассказывающая о достижениях сотрудников вуза (значимых публикациях, изобретениях, победах в конкурсах), его знаменитых выпускниках. Среди эффективных мероприятий в общественной жизни вуза:



проведение тематических недель (антитабачная, против наркотиков, «мы – за чистый вуз», имидж учебного заведения).

*Научная работа*, осуществляемая студентами, способствует развитию как поверхностных (знания и навыки), так и глубинных компетенций (цели, мотивы, установки, убеждения), необходимых для дальнейшей профессиональной научной карьеры. Исходя из классификации Болонского соглашения, эта работа способствует развитию инструментальных и системных компетенций.

Известно, что одной из форм, объединяющей научную деятельность студентов, является *студенческое научное общество*, работа которого осуществляется в совместных проектах студентов первых и старших курсов, а также участия студентов в реальной научной работе (конференции, круглые столы, конкурсы научных работ, экспериментальная деятельность, исследовательская работа).

Любая форма работы должна быть ориентирована на компетентностный подход.

Служба психолого-педагогического сопровождения обучения студентов в рамках компетентностного подхода в своей структуре может содержать разный набор специалистов. Предлагаемый подход предполагает активное включение в систему психолого-педагогического сопровождения психолога, тьютора и куратора курса. *Психолог* в этой службе является центральным звеном, обеспечивающим психологическую составляющую процесса сопровождения в изложенном нами контексте. *Тьютор*, как функциональная единица, появляется в двухуровневой системе высшего профессионального образования как основное курирующее и контролирующее звено процесса обучения. Тьютор призван обеспечивать наставничество, коучинг для студентов на всех ступенях их профессионального становления в вузе. *Куратор* является посредником между студентом и другими участниками образовательного процесса в вузе. Поэтому именно данные специалисты могут входить в систему психолого-педагогического сопровождения обучения при реализации компетентностного подхода. Психолог, тьютор и куратор находятся в более тесном непосредственном контакте со студентами, что позволит им получать более полную информацию о положении студента в вузе, об особенностях его профессиональной подготовки, успешности его профессионализации и получении в процессе обучения необходимых компетенций.

Данные специалисты, осуществляя свои функции, способствуют наиболее полному и эффективному формированию и развитию

компетенций студентов в процессе их профессионализации. В целом функции психолога, куратора и тьютора реализуются на протяжении всего периода обучения студента в вузе.

В период всего обучения на всех ступенях высшего профессионального образования студент сталкивается со сложными профессиональными задачами, которые влекут за собой трудности профессионального становления. Действующая психолого-педагогическая служба сделает данное становление эффективным и безболезненным.

### **К вопросу о ситуационных факторах агрессивного поведения студентов**

***Наташенков Г.Г.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
grigoriy.natashenkov@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Существует ряд факторов, которые имеют определённое значение в мотивировании агрессивного поведения. В их число входят: агрессивное намерение, которое приписывается другому человеку; ожидания достижения цели и возмездия за осуществленную агрессию; способствующие агрессивному поведению ключевые раздражители; удовлетворение, приносимое достигнутыми в ходе агрессии результатами; самооценка (чувство вины); оценка со стороны других людей [3]. Последовательное рассмотрение этих факторов приводит к следующим выводам. Чтобы у человека проявился агрессивный настрой, может быть достаточно лишь понимания, что другой субъект настроен к нему враждебно [5]. Вероятность нанесения вреда при помощи косвенных агрессивных действий различна, а ожидание их последствий (инструментальность этих действий) – один из главных детерминантов поведения [4]. Чтобы добиться мотивирующего воздействия от ключевых раздражителей, они обязаны соответствовать текущим намерениям [1]. Наибольшим и непосредственным удовлетворением для субъекта становится наблюдение за любыми реакциями страдания жертвы, но в первую очередь за теми реакциями, которые не превышают ожидаемые и свидетельствуют о болевых ощущениях [4]. Благодаря нормативным стандартам, субъект определяет, что рассматривать как дозволенное, а

что нет в плане агрессии; с их помощью он регулирует своё агрессивное поведение [3]. Эффект усиления или торможения агрессии оказывается уже благодаря присутствию посторонних людей, которым приписывается определённый уровень агрессивности [2]. В своём исследовании мы решили измерить уровни восприятия ситуационных факторов агрессивного поведения у студентов в возрасте 19-21 года и выявить то обстоятельство, которое инициирует агрессию сильнее остальных.

Эмпирические данные были собраны в январе 2017 года. Исследование проводилась в индивидуальной форме. Выборка составила 20 человек, все из которых – девушки в возрасте от 19 до 21 года. Предмет исследования – восприятие ситуационных факторов агрессивного поведения у студентов. Гипотезой выступило предположение о том, что фактор ожидания достижения цели агрессии и возмездия за агрессивное поведение с большей силой оказывает инициирующее влияние на студентов, нежели другие. Учитывая тот факт, что степень влияния ситуационных факторов агрессивного поведения на возбуждение в субъектах агрессии можно выявить через уровни их восприятия людьми, мы в работе использовали методики, направленные на выявление уровня агрессивности респондентов и диагностику склонности личности к проявлению агрессии в различных ситуациях межличностного общения: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого; рассматриваемые шкалы: косвенная агрессия, раздражение, подозрительность и чувство вины) и методика определения интегральных форм коммуникативной агрессивности В. В. Бойко (рассматриваемая шкала – удовольствие от агрессии). Поскольку измерение по выбранным показателям проводилось путём использования разных методик, было решено распределять результаты по трём категориям выраженности: низкий уровень, средний и высокий. Таким образом, стало возможно решить задачу на равномерность распределения выборки (преобладание одного из показателей).

Исследуемая группа продемонстрировала, по большей части, невысокий уровень «подозрительности» и «удовольствия от агрессии», что позволило нам не включать их в задачу. Наоборот, по шкале «чувство вины» большинство респондентов (14 из 20) набрали высокие баллы. Данный показатель создаёт тормозящий агрессию эффект: чем выше уровень «чувства вины», тем вероятность проявления агрессивного поведения ниже. Поэтому эта шкала также

была не включена в задачу. По показателям «косвенной агрессии» и «раздражительности» многие из респондентов набрали высокие баллы. Так, по первой шкале высокий уровень продемонстрировали 11 человек, средний уровень – 7, низкий – 2. Высокий уровень «раздражительности» показали 9 респондентов, средний – 6, низкий – 5.

Первая гипотеза: значимых различий между показателями «косвенной агрессии» и «раздражительности», а также преобладания количества высоких результатов по первой шкале над теми же результатами по второй, не выявлено. Вторая гипотеза: значимые различия между показателями «косвенной агрессии» и «раздражительности», а также преобладания количества высоких результатов по первой шкале над теми же результатами по второй – подтвердилась. Результаты исследования показали, что подтверждается только вторая гипотеза. Таким образом, значимые различия между показателями «косвенной агрессии» и «раздражительности» есть, причём количество высоких результатов по первой шкале преобладает над теми же результатами по второй.

На основе приведённого выше исследования можно заключить, что фактор ожидания достижения цели агрессии и возмездия за агрессивное поведение, которому соответствует реакция в виде косвенной агрессии, с большей силой, нежели чем другие, оказывает инициирующее агрессию влияние на обследованных нами студентов.

### *Литература*

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
4. Zumkley H. 1978. Aggression und Katharsis. Göttingen: Hogrefe.
5. Zumkley H. 1979a. Der Einfluß des Zeitpunkts der Attribution einer „bösen» Absicht auf das Aggressionsverhalten und die Aktivierung. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Institut für Erziehungswissenschaften. Unpublished manuscript.

## **Социализация личности и истоки школьного негативизма**

**Наумчик В.Н.**

*Республиканский институт профессионального образования  
viktor\_n@list.ru*

**Метлицкая Т.И.**

*Минский городской институт развития образования  
teresa\_iv@mail.ru,*

**Паздников М.А.**

*Гимназия-колледж искусств им. И.О.Ахремчика  
Mikhail.pazdnikov@list.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

В формировании личности важная роль принадлежит социализации. Термин «социализация» имеет несколько десятков трактовок. Так, например, можно встретить утверждение, что в процессе социализации осуществляется усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Да, действительно здесь много верного. Вместе с тем человек способен многое усвоить: и формы поведения, и стереотипы, принятые в обществе, и варианты жизненного стиля. Но можно ли сказать, что такой человек социализировался в данном социуме? Очевидно, что дать утвердительный ответ нельзя.

Многим известен гражданский и научный подвиг Н.Н. Миклухо-Маклая, который впервые исследовал неизвестный уголок мира — северо-восточный берег Новой Гвинеи. Он вошел в доверие к аборигенам, усвоил и даже принял их стиль жизни, и это дало ему возможность не только без оружия изучить этот маленький этнос, но и по-настоящему подружиться с жителями острова. Ученый установил, что туземцы руководствовались глубоко гуманными принципами первобытной свободы. Они высоко ценили честность, дружбу, взаимную поддержку и помощь. Возникает вопрос: социализировался ли Миклухо-Маклай в среде папуасов?

В письме Н.Н. Миклухо-Маклаю от 25 сент. 1886 г. Л.Н. Толстой отмечает: «Не знаю, какой вклад в науку, ту, которой вы служите, составят ваши коллекции и открытия, но ваш опыт общения с дикими составит эпоху в той науке, которой я служу, — в науке о том, как жить людям друг с другом». А теперь легко ответить на вопрос: социализировался ли ученый среди туземцев? — Он, конечно же, адаптировался, но социализации не произошло, Миклухо-Маклай не присвоил ценности островитян, хотя усвоил их надлежащим образом.

Вот почему социализация – это прежде всего интериоризация, присвоение социального опыта, который становится неписаным законом для индивида.

Таким образом, социализация – это искусство, позволяющее людям «жить друг с другом», – адаптивный процесс, в результате которого человек принимает законы того или иного социума и, как правило, следует им. Социализация – процесс присвоения индивидуумом социального опыта, обусловленный комплексом социально-экономических, социально-психологических, психолого-педагогических факторов, означающий включение личности в систему общественных отношений и деятельность по воспроизводству этих отношений в микросоциуме, включение в систему ролей, прав и обязанностей гражданина Отечества.

Социализация личности имеет прямое отношение к так называемому школьному негативизму. Швейцарский педагог А. Ферьер вспоминает притчу о том, как люди создали школу по наущению дьявола.

И сотворили школу так, как велел дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому устроили все так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения — его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить — ему приказали молчать. Он стремится сам искать знания — ему они даются в готовом виде. И тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться.

И вот что произошло. Как и хотел того дьявол, некоторые люди зачахли, стали вялыми и пассивными, утратили всякий интерес к жизни. Они лишились и счастья, и здоровья. Пропали Любовь и Доброта. Мысли стали сухими и серыми, души зачерствели, сердца озлобились. И погибла школа, которую так ловко придумал дьявол.

В современной школе легко угадываются черты школы начала века. Прежде всего в школе доминирует насилие. Оно проявляется в постоянном долженствовании: ученик *должен* подготовить домашнее задание, он *должен вовремя прийти в школу*, *должен* быть готов отвечать, *должен* иметь хорошую работоспособность, *должен* правильно реагировать на те или иные указания учителя, *должен, должен, должен...* Заметим, что каждое «должен» – это источник стресса, переживаний ученика. Не каждый ученик выдержит задаваемый ему извне темп – появляются отстающие, неуспевающие учащиеся [1].

Школьные программы построены таким образом, что практически на каждом уроке излагается новый материал, т.е. материал, который еще не усвоен учеником. Создается своеобразная «гонка за лидером» – ученик в течение одиннадцати лет поставлен в положение, в котором он постоянно чего-то не знает. Отсутствие ситуации успеха в школе – сильный стрессогенный фактор современной школы. В результате у учащихся формируется негативное отношение к школе в целом.

Если школа не приносит радость детям, не ведет их успеху, она становится источником их душевного дискомфорта, в такой школе чаще всего появляются «трудные» дети.

Известный американский специалист в области образования У. Глассер делает вывод, что основной причиной появления в обществе социально пассивных людей является система образования. Многие подростки потеряли веру в школу, стремятся меньше в ней находиться и сами коллективно организуются. Увеличивается количество бросивших учебу и нигде не устроившихся школьников.

#### *Литература*

1. *Наумчик В.Н.* Воспитание «трудных» детей: Теория. Практика. Эксперимент: пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистрантов, аспирантов пед. высш. учеб. заведений / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2013. 472 с.

### **Психологические новообразования студентов как основа ценностно-смыслового наполнения их личностных ресурсов**

*Недбаева С.В., Недбаев Д.Н.*

*Армавирский социально-психологический институт*

Личностные ресурсы находятся в органичной связи со всей системой психических ресурсов человека. Уровень ресурсности человека определяется теми условиями, которые его окружают и направляют развитие личности.

Рассмотрение развития личностных ресурсов студентов требует конкретизации возрастных границ этого периода. Студенчество является относительно устойчивым объединением, которое базируется на основе взаимоотношений и зависимостей между его членами.

Спектр видов деятельности и соответствующих им сфер жизни, в которые вовлекается студенческая молодежь, достаточно широк. Учебная деятельность студентов в сочетании с другими видами деятельности образует особый пласт их жизнедеятельности. Личностно-развивающую функцию выполняет та деятельность, которая детерминирует характер основных социально-нравственных и профессионально-значимых новообразований личности.

Существенную роль для понимания процесса формирования личностных ресурсов играет анализ противоречий, присущих студенческому периоду. Прежде всего, это социально-психологические противоречия между расцветом физических и интеллектуальных сил студента, строгим лимитом времени, экономическими возможностями, которые недостаточны для удовлетворения возросших потребностей.

Вполне возможны противоречия в системе «преподаватель–студент». К группе социально-психологических противоречий могут быть отнесены и противоречия адаптационного процесса: между новыми для студента требованиями, условиями и сложившимися у него до вуза стереотипами поведения. Студентам свойственны также противоречия между стремлением к самостоятельности в отборе знаний, в способах их приобретения и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля.

Способность личности в этом возрасте разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели, по словам В.М. Розина, является мерилем ее человеческой зрелости [2]. Студенты остро нуждаются в развитии личностного ресурса, так как им приходится выдерживать довольно большие умственные, нравственные, физические и волевые нагрузки. Это относится, прежде всего, к студентам младших курсов, для которых само учебное заведение и реализация различных видов деятельности является новым, требующим ресурсных затрат.

Личностные ресурсы молодого человека в значительной степени связаны с происходящими с ним глубинными внутренними изменениями, с возникающими новообразованиями и формирующимся зрелым мировоззрением. Интенсивное развитие личностных ресурсов студентов может быть увязано с центральными новообразованиями данного возраста: с формированием Я-концепции и развитием самосознания, со становлением идентичности (Э. Эриксон, М. Кле, И.С. Кон, В.С. Мухина, М.М. Рубинштейн и др.); с осознанным стремлением к самореализации и готовности к самоопределению, с самопроекцией в будущее и с формированием



основных личностных позиций (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Х. Ремшмидт, С.Л. Рубинштейн, М.М. Рубинштейн, Г. Хавигхерст, Э. Эриксон и др.); с существенными преобразованиями личностных пространств, с качественными изменениями в системе личных отношений, с развитием саморефлексии, с началом периода жизнеутверждения; с формированием личностных позиций, ценностных ориентаций, жизненных целей и планов (Л.И. Божович, В.И. Бородкин, Л.Г. Десфронтейнес, М.М. Рубинштейн и др.); с высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции, с развитием социального сознания как регулятора поведения (И.С. Кон, Г. Хавигхерст, Д.Б. Эльконин и др.). Развитие ресурсности личности студентов связано также с мыслительными и интеллектуальными процессами.

Многие психологи рассматривают в качестве основного новообразования студенческого возраста становление социально-нравственного и личностного облика человека, которое может быть отнесено к ценностно-смысловому наполнению его личностных ресурсов. Одним из главных ресурсных приобретений студентов является открытие своего внутреннего мира.

Одним из важнейших новообразований студентов является самооценка личности, обладающая значительным ресурсным началом. Психологические новообразования студенческого периода обусловлены чувством обретения адекватности и владения личностью собственным Я, которое свидетельствует о расширении ее ресурсности. Увеличение ресурсности открывает ступень индивидуализации как особого этапа в жизни, связанного с определением своего места в мире, с осознанием собственной самобытности и уникальности.

### *Литература*

1. Котова И.Б., Недбаева С.В., Аванесова Ф.Н., Недбаев Д.Н. Идея развития личности как теоретическая основа личностно-развивающих педагогических технологий // Международный научный журнал «The Unity of Science». 2015. № 5. С. 7-14.
2. Розин В.М. Как можно помыслить представление о будущих поколениях // Мир психологии. 2017. №1. С.78-88.
3. Толстых А.В. Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988. 223 с.
4. Шиянов Е.Н., Недбаева С.В. Личностноразвивающая психологическая практика в российском образовании. Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2002. 432 с.

## **Потребность в самоактуализации в современном обществе**

**Нестеркина О.В., Гурова Е.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*ovnest@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Все большее число специалистов из различных отраслей знаний заявляют о том, что общество развивается только при самореализации отдельных ее членов и основное место в этих изменениях отводится педагогам и психологам, как главным представителям самоактуализирующегося общества [3]. Несмотря на то, что о формировании самоактуализации можно говорить только с подросткового возраста, вся система образования, начиная с дошкольных учебных заведений, может оказывать позитивное влияния на становление тенденции к самоактуализации у воспитанников в будущем, снижая барьеры негативного прошлого опыта и тех привычек поведения, которые он порождает.

История рассмотрения феномена самоактуализации говорит об обширном интересе к этому явлению со стороны как зарубежной, так и отечественной психологии. В рамках зарубежной психологии наиболее значимый вклад внесли представители гуманистического направления, в котором самоактуализация выступала как ключевой мотив жизни каждого человека, достичь который возможно только при реализации потребностей низших уровней и переосмыслении прошлого опыта, достижимого при непрерывном движении к творческой и полноценной жизни, которую можно достигнуть при осознании своих возможностей и несении ответственности за свои решения [4]. Отечественная психология рассматривает данный феномен в парадигмах акмеологического и деятельностного подходов, в рамках которых самоактуализация определяется как деятельность по достижению вершины профессионализма и творческого саморазвития, являющегося смыслом жизни человека. Отечественная наука также характеризуется более широким взглядом на проблему, рассматривая явление самоактуализации через связь с рядом смежных понятий, таких, как «самореализация», «саморазвитие», «самосовершенствование», «самоопределение» и «самораскрытие», а также через направленность и волевые качества личности. Стоит отметить и то, что отечественная психология определяет самоактуализацию, как непрерывный процесс возможный только при достижении зрелости личности, проявляющейся при развитии таких качеств, как способность поставить цель, сформулировать план по ее достижению, самоанализ своих действий и соотнесение этих действий с коллективными и социальными нормами [1].

Подчеркивая не только индивидуальный, но и социально-одобряемый и творческий способ действия самоактуализирующейся личности, представители различных психологических школ говорят об изменении требований социума к личности и, как следствие, изменение структуры самоактуализации, что подчеркивает динамичный характер данного феномена в рамках различных исторических периодов, что рождает острую необходимость непрерывного внимания и изучения [5]. В свою очередь, результаты эмпирических исследований могут быть использованы для пересмотра существующих, либо составления новых образовательных программ, направленных на актуальные аспекты развития соответствующих черт личности в будущем поколении. Изменение вектора развития современного российского общества в сторону личности, развивающей свой потенциал, эффективно воплощающей свои способности в профессиональной и личной жизни, ощущающей удовольствие от своих достижений, позволит говорить о расцвете эпохи нового типа, где живут здоровые и сильные люди, являющиеся хозяевами своей жизни [2].

#### *Литература*

1. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., Питер, 2009.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., Питер, 2017.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., Питер, 2010.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности, СПб., Питер, 2014.
5. Шахова И.П. Самоактуализация современных подростков и юношей в определении взросления. Мир психологии: научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук, №1, 1996, Москва, 1996.

#### **О влиянии социальной установки на восприятие живописи подростками**

***Панасюк А.С.***

*Школа при Посольстве РФ в Греции  
panappa@mail.ru  
(Афины, Греция)*

Традиционно эстетическому воспитанию учащихся уделяется значительное внимание в психологических исследованиях (В.А. Гуружапов, Ж.Ю. Кара, Е.П. Крупник, М.В. Сокольская и др.).

Приобщение современного человека к культуре общества невозможно без знакомства с объектами изобразительного искусства, в том числе – и с произведениями живописи. В то же время, углубленное понимание процесса восприятия живописи было бы неполным без изучения социально-психологических особенностей реципиента и его отношения к произведению искусства [1; 3; 4; 5]. Знакомясь с произведением искусства, реципиент не столько воспринимает заложенные автором смыслы, сколько конструирует свои, свойственные его личности. Кроме того, восприятие искусства может быть связанным и с отношением реципиента к автору художественного произведения, в том числе – с отношением, формируемым социальной установкой.

Такой вывод был сделан в нашем исследовании, проведенном на выборке московских старшеклассников (учащиеся 10-х классов, всего 95 человек, из них 53 девушки и 42 юноши). Часть старшеклассников (25 девушек и 11 юношей) занимаются изобразительным искусством в кружке или в художественной школе. Респондентов просили оценить десять репродукций малоизвестных портретов кисти Н.Н. Ге, И.Н. Крамского, В.Г. Перова, Ж. Энгра) по степени выраженности в них личностных ценностей: «самостоятельность», «универсализм», «традиции», «конформность», «доброта», «стимуляция», «гедонизм», «власть», «безопасность», «достижения» (по Ш. Шварцу). Затем предлагалось ответить на вопрос, насколько в целом понравилась картина. Далее школьники заполняли бланки личностного опросника Ш. Шварца. Для формирования социальной установки школьников знакомили, перед просмотром картин, с «биографией» вымышленного художника, который якобы был автором этих произведений. Одна половина участников исследования знакомилась с «биографией» просоциальной личности, а другая половина – асоциальной.

Результаты показали, что подавляющее большинство школьников оценили произведения «просоциального художника» выше, чем картины «асоциального» автора. Также в картинах первого художника, по мнению участников исследования, были больше выражены ценности доброты, универсализма, стимуляции и самостоятельности. А в картинах «асоциального» автора – ценности конформности, гедонизма, традиций, власти.

Кроме того, была выявлена связь между оценками портретов и личностными ценностями студентов, исследованными по методике Ш. Шварца. Школьники высоко оценили картины прежде всего по тем ценностным шкалам, которые были наиболее выражены у них самих ( $p \leq 0,05$  согласно г-Спирмена). Чаще всего эта закономерность проявлялась у студентов с ярковыраженными ценностями «доброта»,

«универсализм», «самостоятельность», которые, к тому же, дали более высокие, чем другие респонденты, оценки произведениям «асоциального» художника.

Дальнейший анализ данных нашего исследования показал, что старшекласники, занимающиеся изобразительным искусством, и остальные респонденты по-разному реагировали на заданную им установку относительно личности художника – автора портретов. Более выраженную реакцию на установку, создаваемую биографией художника, проявили школьники-«художники». Их отношение к произведениям оказалось более критичным, а оценки ниже по большинству ценностных шкал (исключая «гедонизм» и «власть»). Количественно выраженный показатель общей привлекательности произведения также был значимо ниже, чем при оценке «положительного» художника ( $p \leq 0,05$ ). Сходные результаты были получены нами ранее в исследовании, проведенном на выборке студентов [2].

На наш взгляд, этот результат можно объяснить с социально-психологической точки зрения. Дело в том, что художник, уже в силу своей профессиональной роли является для школьников, увлеченных изобразительным искусством, референтным лицом, представителем одной с ними большой социальной группы. Однако нежелание идентифицировать себя с асоциальной личностью и стремление сохранить нормы и ценности своей группы на высоком просоциальном уровне не позволяют юным художникам положительно оценить продукты его деятельности. Для школьников, не увлеченных изобразительным искусством, личность художника, по-видимому, менее значима, и это позволяет им меньше реагировать на заданную социальную установку. Разумеется, возможны и иные объяснения полученных нами результатов. На наш взгляд, полученные нами результаты могут заинтересовать преподавателей художественных дисциплин при выборе способа подачи учебной информации об искусстве, а также вносят вклад в изучение социально-психологических особенностей восприятия предметов живописи.

Современный человек – это и зритель, и слушатель, и творец. Каждый день он взаимодействует со множеством объектов искусства, в том числе и прикладного характера. Человек создает предметы искусства и сам может меняться, благодаря их воздействию. Человек реагирует на воздействие искусства по-разному, в связи со своими многочисленными, в том числе и социально-психологическими особенностями (осознанием своей принадлежности к определенной группе, характером межличностных отношений с окружающими,

спецификой референтных для него групп и отдельных лиц и т.д.). Искусство может способствовать объединению людей в различные субкультурные группы и может разъединять их, усиливая аутистическую враждебность. С целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, целесообразно учитывать закономерности, в том числе и социально-психологические, формирования механизмов отношения развивающейся личности к предметам искусства.

### *Литература*

1. *Белкина И.Н.* Особенности социальной перцепции портретной живописи различными социальными группами (на материале художественных классических портретов XIX века): дис. ... канд. психол. н. М., 2004.
2. *Крушельницкая О.Б., Панасюк А.С.* Личность художника как фактор восприятия его произведений // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 72–88.
3. *Панасюк А.С.* О некоторых социально-психологических особенностях восприятия портретной живописи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 2. [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53609.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53609.shtml) (дата обращения: 08.09.2017)
4. *Семенов В.Е.* Социальная психология искусства: Актуальные проблемы. Л., 1988.
5. *Стародынова С.М.* Восприятие портретной живописи как средство формирования представлений о человеке: Дисс. ... канд. психол. н. Минск, 2000.

### **Психологическая игра как инструмент развития нормативности студентов**

***Пащенко А.К.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
a.k.pashchenko@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Концепция нормативной ситуации [2] получила свое развитие в формировании практико-ориентированной технологии решения

прикладных задач через описание способов работы в нормативной ситуации.

В исследованиях, проведенных Н.Е. Вераксой, Л.Ф. Баяновой, А.К. Пашенко и др., были описаны характеристики нормативной ситуации и показаны поведенческие особенности актора в нормативной ситуации, а также представлена уровневая структура нормативной ситуации.

Развитие нормативности актора рассматривается как процесс освоения уровневой структуры нормативной ситуации: последовательное прохождение каждого из уровней нормативной ситуации выступает универсальным процессом развития нормативности актора в нормативной ситуации [5].

Анализ индивидуальных, семейный и производственных ситуаций показал, что логика уровней и переходов между уровнями нормативной ситуации является не только уделом теоретических рассуждений, но и подвергается технологизации.

Вместе с тем, одной из проблем, которая возникает при технологизации процесса освоения нормативной ситуации, может быть представлена как проблема категоризации уровней, т.е. описания «чистых» характеристик уровней нормативной ситуации.

Эта проблема возникает при попытке проинтерпретировать поведение человека [1] в реальной ситуации в терминах, описывающих уровни нормативной ситуации. Указанное затруднение создает необходимость при определении технологии развития нормативности конкретного актора исходить из двух пониманий [3]: первое – нормативная ситуация в своем формальном понимании характеризуется стабильностью за счет нахождения в ней стабилизирующего элемента, а именно – актора нормативной ситуации; второе – нормативная ситуация в конкретный момент ее восприятия является одной из возможных ситуаций пространства возможностей нормативных ситуаций, что указывает на ее диалектическую структуру, в которой «центром меры» выступает сам человек со всей своей динамической характеристикой.

В результате проведенных исследований и реализованных проектов в рамках прикладных профессиональных задач была создана психодиагностическая технология ИПРН, которая выявляет отношения участников нормативной ситуации и направлена на определение эффективных стратегий развития нормативности актора. ИПРН выявляет уровень нормативности как всей группы в нормативной ситуации, так и отдельного представителя этой группы. На основе анализа показателей ИПРН определяется потенциал

освоения нормативной ситуации, и предлагаются алгоритмы развития нормативности актора [4].

ИПРН – интегративная психодиагностическая технология, объединяющая возможности структурно-диалектического и психосемантического методов (на основе техники репертуарных решеток, предложенной Дж. Келли).

Примером инструмента, реализующего принципы технологии ИПРН, при работе со студентами является психологическая игра. Под «психологической игрой» понимаются последовательные ходы участников игры, которые реализуют как цели игры (социальные цели), так и свои субъективные (психологические цели). «Объектом игры» выступает сознание актора (человека, группы), проявляющееся в поведении (внешняя и внутренняя активность) в нормативной ситуации.

Игру организует ведущий. Опираясь на характеристики уровневой структуры нормативной ситуации, ведущий управляет игрой таким образом, чтобы игроки последовательно проходили все уровни нормативной ситуации: разделяет участников на группы, распределяет роли, определяет правила каждой роли, следит за соблюдением правил всеми участниками игры. Для достижения эффекта игры происходящее фиксируется на видеозапись для последующего группового обсуждения.

По завершении игры ведущий проводит ее групповое обсуждение.

Значимым моментом обсуждения выступает способность ведущего применять такие исследовательские методы работы, как наблюдение и архивный метод, поскольку в обсуждении разбираются «предметы игры» – особенности активностей акторов и продуктивность поведения акторов. Ведущий оценивает поведение актора по 4 типам характеристик, соответствующих описанию уровней структуры нормативной ситуации.

Основным «средством игры» выступают вопросы, задаваемые как ведущим, так и самими участниками на этапе обсуждения. Направленность вопросов соответствует характеристикам уровневой структуры нормативной ситуации: для импульсивного вопросы направлены на способность различать объекты; для полевого – на понимание связи признаков в ситуации; для ролевого – на понимание отношений различных сюжетов в ситуации; для нормативного – на понимание имеющихся смыслов и создание собственных смыслов.

Использование психологической игры как инструмента развития нормативности студентов в рамках учебных занятий показало ее эффективность в определении уровня нормативности студентов и



проектировании поведенческих стратегий студентов, направленных на развитие их нормативности.

### *Литература*

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. Philology and Culture. 2012. № 3 (29). С. 294–299.
2. Веракса Н.Е. Структурные особенности диалектического мышления // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 3 (33). С. 303–312.
3. Пащенко А.К. Диалектическая структура нормы // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. I. Москва: Российское психологическое общество, 2012. С. 155–156.
4. Пащенко А.К. Математическая модель нормативной ситуации // Филология и культура. Philology and Culture. 2016. № 4 (46). С. 296–304.
5. Пащенко А.К. Структурно-диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения личности // Филология и культура. Philology and Culture. 2012. № 3 (29). С. 299–304.

### **Образование как социализация учащихся с разными образовательными потребностями**

***Подольская И.А.***

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
ingapodolskaya@yandex.ru  
(Калуга Россия)*

Образование можно понимать по-разному. Словарь Ушакова дает определение данного понятия как процесса усвоения знаний, обучения и просвещения. Образование может рассматриваться не только как процесс, но и результат приобщения человека к знаниям о мире, ценностям, опыту предшествующих поколений.

Опыт поколений показывает, что образование всегда ставит своей целью овладение нормами, ценностями и умениями, то есть тем, что поможет человеку включиться в систему общественных отношений и

активно и плодотворно взаимодействовать с социальной средой. Назначение образования остается неизменным, в то время как содержание норм, умений и ценностей обусловлено изменениями, происходящих в жизни общества.

Что меняется в общественном устройстве сейчас и как это влияет на систему образования?

В условиях информационной открытости и взаимопроникновении культур очевидно, что основными задачами образования становятся умение общаться, взаимодействовать и самостоятельно добывать знание.

Понятие о полноценности человека и его способности к обучению и развитию также претерпела существенные изменения. Вызов современности системе образования – разные возможности людей делают необходимым поиск общего пространства взаимодействия. Социальная среда образования становится «мастерской» для развития навыков взаимодействия.

Высказывая взгляды на контекст и назначение образования, нельзя игнорировать необходимость глубинных изменений в организации самого процесса образования.

Создание единого образовательного пространства для детей с разными возможностями здоровья требует длительного срока решения с одной стороны, с другой – не имеет времени для отсрочки. Согласно Закону об образовании Российской Федерации, любой ребенок с различными нарушениями развития имеет право на образование и создание условий, необходимых для того, чтобы это право могло быть обеспечено.

Говоря о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную деятельность необходимо понимать, что успешность этого процесса будет зависеть от создания комплекса условий, начиная организационными и заканчивая содержательными.

Необходимо учитывать интересы и потребности всех участников образовательного процесса: учащихся с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, их родителей (законных представителей), педагогов и администрации школы.

Во-первых, совместное обучение детей с разным уровнем здоровья должно учитывать разницу образовательных потребностей. Реализация индивидуального подхода возможна при организации работы по группам, принципом формирования которых может быть общий интерес учащихся к теме, уровень подготовленности по определенному предмету или теме или предпочтения в межличностном общении.

Во-вторых, большое значение играет включенность родителей или

законных представителей учащихся с ОВЗ. Под включенностью мы понимаем: информированность родителя о том, как протекает процесс обучения его ребенка; заинтересованность в совместном обучении его ребенка со здоровыми детьми; готовность участвовать в процессе обучения в той мере, в которой это необходимо.

Третьим важным условием является психологическая готовность педагогического состава и администрации школы к обучению детей с ограниченными возможностями совместно со здоровыми. Неготовность мы связываем с такими понятиями, как боязнь, страх, нежелание проводить совместное обучение детей с разными образовательными потребностями. Педагогу, кроме повышения квалификации необходима эмоциональная поддержка. Хорошим подспорьем в плане психологической поддержки станут групповые тренинговые занятия, а также занятия по типу «Балинтовских групп».

Выводы:

- изменения в содержательном и организационном плане процесса обучения с учетом индивидуального подхода к обучающимся;
- включенность родителей (законных представителей) детей с ОВЗ в образовательный процесс;
- психологическая поддержка педагогов, осуществляющих совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ.

Поскольку идея совместного обучения согласуется с реализацией прав всех детей на образование, на участие в жизни общества, то верным, на наш взгляд, будет постепенное, продуманное и планомерное выстраивание системы доступного общего образования.

Образование – не самоцель, а ресурс для социализации личности.

### **Исследование профессиональных предпочтений личности с различными типами акцентуаций**

***Пряжникова Е.Ю., Сапегина Л.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
pegge12@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Как известно, особенности поведения человека находятся под прямым влиянием характера, поэтому очень важно вовремя выявить противоречия профессиональных планов человека с его стойкими личными качествами. Характер является каркасом личности, это наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные свойства личности, которые четко проявляются в различных видах деятельности. Поэтому

естественно характер человека связан с его потребностями и более всего проявляется в его интересах, именно в том, что для человека действительно важно.

К сожалению, в настоящее время очень многие области трудовой деятельности человека стали связаны с нервно-психическим напряжением. Неимоверное ускорение темпа жизни, частые информационные перегрузки способствуют возникновению и развитию пограничных форм нервно-психической патологии. Поэтому проблема психогигиены и психопрофилактики на различных предприятиях и в организациях правомерно входит в ряд важнейших задач охраны психического здоровья человека. Но для решения этих задач прежде всего необходима возможность ранней диагностики субклинических проявлений такого рода состояний и предрасположенности к ним. Известно, что точные диагностики акцентуаций характера и патологических отклонений психики имеют очень тонкую грань, и этот факт позволяет предполагать наличие между ними связи. Поэтому важно отметить, что очень большую роль играет диагностика акцентуаций характера, которые способны переходить в патологическое состояние под воздействием психотравмирующих факторов, отчасти к таким факторам можно отнести противоречия личностных качеств человека к выбранной профессии.

Как отмечают современные исследователи в области психологии труда Пряжников Н.С. и Пряжникова Е.Ю., «профессиональное самоопределение, профессиональные предпочтения личности – это не просто выбор профессии или альтернативных сценариев профессиональной жизни, а своеобразный творческий процесс развития личности» [2].

Самоопределение может быть адекватным – и тогда происходит развитие личности, а может быть и неадекватным – тогда оно порождает внутренний конфликт, активизируя защитные механизмы вместо процессов развития. Известно, что люди, не имеющие данных к выбранной области деятельности, не только овладевают ею с большим трудом, но и показывают худшие результаты, и в итоге могут навредить своему психическому здоровью, например, ради престижности профессии.

В научной литературе довольно глубоко исследовались вопросы типологии черт характера. А.Е. Личко в своей книге «Психопатии и акцентуации характера у подростков» дает разработанный патохарактерологический диагностический опросник, ориентированный, правда, в основном на подростковый возраст. Также существует широко известная теория акцентуаций личности

немецкого автора К. Леонгарда. По мнению К. Леонгарда, можно предположить, что акцентуации существуют у каждого человека, но при незначительной степени они остаются незаметными для окружающих: «Если же эти черты достигают определенной силы, они накладывают уже свой отпечаток на личность и при еще большей выраженности отражаются уже как помеха на всем складе личности» [1].

Поэтому в рамках данного исследования мы поставили *цель*: изучив типы акцентуаций, определить их влияние на профессиональные предпочтения личности в разном возрастном диапазоне, для наглядного определения оптимального типа трудовой деятельности.

Нами было выдвинуто предположение, что акцентуации характера, в силу своей яркости на фоне других черт характера, могут зависеть от возраста человека и оказывают определенное влияние на профессиональные предпочтения личности, также был выдвинут ряд частных гипотез, соответствующих типам акцентуаций.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез был использован теоретический анализ литературы по проблеме профессиональных предпочтений личности с различными типами акцентуаций; а также стандартизированный комплекс следующих психодиагностических методик.

1. Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши (в модификации Г.В. Резапкиной).

2. Тест-опросник Леонгарда-Шмишека (акцентуации характера).

В эмпирическом исследовании приняли участие 24 человека (жители г. Москвы) из них 8 мужчин и 16 женщин, которые были поделены на 2 возрастные группы: 25-40 лет; 40-55 лет.

И в первой, и во второй возрастной группах нами были получены идентичные результаты. У каждого испытуемого присутствует по две акцентуации. Результаты диагностики второй группы совпадают с результатами диагностики первой группы, поэтому мы можем сделать вывод, что возраст не влияет на тип акцентуации. Что же касается склонности к профессиональной деятельности, то у более молодых испытуемых больше просматривается тенденция к практической и экстремальной сферам деятельности. Это лишний раз доказывает, что особое место в процессе профессионального самоопределения личности занимает тема «профессиональной активности». Можно сказать, что роль активности является определяющей в отношении профессиональной деятельности человека.

По данным эмпирического исследования мы также определили, что люди, имеющие *демонстративный тип* акцентуации, склонны к

экстремальным видам профессий, впрочем, то же характерно для *возбудимого* и *гипертермического типа*. Предположение, что для людей *педантичного типа* акцентуации характерны профессии, не связанные с большой ответственностью, не подтвердилось: люди с этой акцентуацией склонны к достаточно ответственной работе, но в сочетании с другими акцентуациями. Люди с *тревожным типом* акцентуации не хотят быть руководителями и принимать ответственные решения, но, в сочетании с другим типом акцентуации, могут быть хорошими исследователями. Люди *эмотивного типа* акцентуации действительно предпочитают творческие профессии и в сфере медицины.

В ходе данного исследования просматривается тенденция возможности уравнивания акцентуаций за счет выбора профессиональной деятельности, чтобы не создавать условий для развития психопатий. Поэтому, чтобы избежать внутренних конфликтов в наше и без того трудное время, надо более разумно подходить к выбору профессии, а иногда и вовремя переквалифицироваться, чтобы как можно дольше сохранить свое здоровье и в итоге принести больше пользы обществу.

### *Литература*

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев. 1989. С.284.
2. Пряжникова Е.Ю. Психология труда: теория и практика. М.: Юрайт, 2016.
3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Психология труда. М.: Академия, 2012.

### **Социализация личности в процессе экологического воспитания**

***Сапунова М.Е., Рогодень Н.Н.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Природно-ресурсные, экологические и социально-политические реалии современного мира остро ставят вопрос о повышении качества жизни и развитии экологического движения, как во всем мире, так и в нашей стране. Специалисты по работе с молодежью отмечают, что «настало время говорить о принципиально новом открытии молодежи, главным в котором является установление точки зрения на молодежь как на наиболее ценный для трансформирующегося общества период

жизни человека, в котором он более чем когда-либо стремится к самоопределению, самоутверждению, саморазвитию и самореализации» [1]. Улучшение качества жизни тесно связано с защитой окружающей среды и формированием экологической культуры населения. Выделяются несколько направлений экологического воспитания:

- научно-просветительская деятельность, в основе которой лежит экологическое образование населения, привлечение широких масс молодежи к природоохранной деятельности;
- проведение практических мероприятий и акций, связанных с сохранением и восстановлением природных объектов. Благодаря практической направленности акций, молодежь не только совместно трудится, занимаясь уборкой реки, родника, парка, благоустройством мест отдыха, но и видит конкретный результат своего труда;
- публикации, репортажи и статьи в СМИ для привлечения общественности к экологической деятельности и экологическое просвещение населения.

При экологическом воспитании проводится обучение экологическим знаниям и бережному отношению к окружающей среде на основе массовых мероприятий и акций на реальных объектах окружающей среды. Эффект от проведения таких мероприятий очень велик, поскольку вовлекает молодежь в процесс понимания природных процессов, способствует формированию активной жизненной позиции и экологической культуры, а также профессионально ориентирует подрастающее поколение.

Основные задачи экологического воспитания как средства социализации личности:

- развитие социальной ответственности подрастающего поколения как одна из ключевых задач для воспитания экологической культуры;
- формирование критического мышления;
- организация общения с природной и социальной средой.

В процессе экологического воспитания молодежь приобщается к общественно полезной деятельности, формируются потребности сохранения природы и соблюдения законов по защите окружающей среды. Молодые люди получают знания о природных и культурных объектах России, о современной концепции устойчивого развития и путях ее реализации, а также получают навыки работы в команде, опыт проведения природоохранных работ.

В соответствии с Указом Президента, в 2017 году в Российской Федерации проводится Год экологии. В план проведения Года экологии включен цикл мероприятий по экологическому воспитанию

молодежи. Проходят экологические конкурсы среди школьников, фестивали и слеты, организованы фотовыставки, проводятся волонтерские акции, организована работа детских и подростковых лагерей [2].

Экологическое воспитание направлено на становление экологического мировоззрения, формирование целостного комплекса знаний о природе. В процессе экологического просвещения формируется определенная эколого-этическая позиция, ответственность за свою жизнь, осмысленное представление о биосфере и роли человека в ней, гражданские и нравственные качества, соответствующие общечеловеческим ценностям, экологической этики и ответственности. Посредством экологического образования создаются условия для развития самостоятельной творческой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды.

Наглядным примером такого влияния на человека экологического воспитания может служить эколого-просветительский центр «Воробьевы горы». Главные цели Экоцентра – экологическое просвещение, повышение экологической культуры граждан. Также Экоцентр предоставляет информацию о природном и культурном наследии Воробьевых гор, экологии Москвы, основных региональных и планетарных экологических проблемах и способах их разрешения. Аудитория, на которую рассчитан Экоцентр, – дети среднего и старшего школьного возрастов. Главной его особенностью является интерактивность. Общую экспозицию Экоцентра составляют несколько интерактивных модулей, взаимосвязанных между собой. На бытовых предметах посетителям показаны примеры рационального отношения к окружающей среде.

Экспозиция состоит из нескольких модулей. На верхнем уровне расположен модуль «Мой дом, мой город». Для того, чтобы облечь процесс обучения в игровую и интересную форму, в экспозиции представлена имитация обычной городской квартиры, где можно обнаружить экспонаты из обычной жизни всех посетителей, доступные для экспериментов и сравнения при более экологичном использовании. Модуль знакомит с элементами экологической культуры, учит сохранять электроэнергию, воду и ресурсы. Понять, зачем и как это следует делать, помогают мультимедийные программы экспонатов. На нижнем уровне расположен модуль «Мой парк, мой город». Он рассказывает о парке «Воробьевы горы», в котором располагается Экоцентр, и об экологических проблемах Москвы. Модуль «Планета Земля – наш дом» освещает глобальные



проблемы экологии и устойчивого развития. В Экоцентре имеется большая видеотека с фильмами на экологическую тематику.

Посещение Экоцентра способствует формированию у посетителей практических навыков на уровне бытовых поступков, обеспечивающих ответственное и бережное отношение к окружающей среде [4].

Экологическое воспитание является средством социализации личности, т.к. под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой [3]. В процессе становления личности на формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения, что существенно изменяет характер его социально-психологических связей и отношений с внешней средой.

### *Литература*

1. Молодежь России: тенденции, перспективы / И. М. Ильинский, В. В. Елизаров, В. М. Моисеенко [и др.]; под ред. И.М. Ильинского. М.: Мол. Гвардия, 1993. 215 с.
2. Распоряжение Правительства РФ от 2 июня 2016 г. № 1082-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в 2017 году в РФ Года экологии».
3. *Соколова О.А.* Экологическое воспитание как средство социализации младших школьников // Школьная педагогика. 2016. №2. С. 12-16.
4. Экоцентр «Воробьевы горы». [ecocenter-vg.ru/ob-ekocentre](http://ecocenter-vg.ru/ob-ekocentre) (дата обращения: 27.09.2017).

### **Влияние психической травмы в младенческом возрасте на проявления ПТСР у взрослого человека**

***Серебрякова К.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*Институт системного консультирования и тренинга*

*[egiazarian@yandex.ru](mailto:egiazarian@yandex.ru)*

*[iskitinfo@gmail.com](mailto:iskitinfo@gmail.com)*

*(Москва, Россия)*

Последнее время во всем мире и, особенно, в нашей стране стремительно растет интерес к изучению травматического и посттравматического стресса. Это обусловлено как высокой

вероятностью современного человека оказаться в травматической ситуации, так и огромной социально-экономической значимостью данной проблемы. Среди важнейших вопросов, изучаемых в рамках психотравматологии, находится проблема возникновения, диагностики и лечения посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), как одной из форм дезадаптации человека вследствие воздействия на него экстремальных, психотравмирующих стрессоров высокой интенсивности [2; 3; 4 и др.].

Классификационный психиатрический стандарт DSM-IV [5], а также Международный классификатор болезней – МКБ-10 [1], в качестве основного критерия ПТСР указывает наличие травмирующего события, исключительно угрожающего или катастрофического характера (МКБ-10), где индивид был участником, свидетелем, либо столкнулся с событием (событиями), которое включает смерть или угрозу смерти, или угрозу серьезных повреждений, или угрозу физической целостности других людей (либо собственной); реакция индивида включает интенсивный страх, беспомощность или ужас (DSM-IV).

Однако, в консультативной и психотерапевтической практике нередко случаи, когда клиент, заявляя первоначальную или очередную проблему, описывает физические, эмоциональные и поведенческие симптомы, соответствующие критериям ПТСР, не имея в анамнезе явного травматического стресса. Некоторые симптомы клиент заявляет сразу в качестве основной жалобы, некоторые проявляются постепенно как упоминание о перманентном состоянии или актуализируются в стрессовых ситуациях или в процессе терапии.

Обнаруженные симптомы ПТСР при отсутствии воспоминаний о травматическом событии, в таком случае, предполагают наличие ранней психической травмы, либо вытесненной из сознания, либо полученной в младенческом возрасте. Доказательство имеющегося раннего травматического опыта сопряжено со значительными трудностями, особенно, если психотравма была получена в младенческом возрасте. В таком случае, воспоминаний, как таковых, не может быть в принципе. Травматический стресс, полученный в младенческом возрасте, запускает патологические физиологические процессы и остается в виде реактивных безусловно-рефлекторных стрессовых реакций на определенные физические и эмоциональные стимулы, которые индивид воспринимает в дальнейшем как угрожающие. Психологическую же картину ПТСР формируют последующие события детства, система воспитания, взаимоотношения со значимыми людьми, прежде всего, с матерью и отцом, нередко повторная травматизация.

Положение о решающем значении психотравмы младенческого возраста на наличие ПТСР у взрослого человека можно проверить только в результате проведения длительной терапии, когда постепенно прорабатываются детские травмы, существующие в сознании, происходит начальная сепарация и значительное укрепление Я клиента, повышается стрессоустойчивость.

Одним из косвенных доказательств данного утверждения может служить слабая эффективность различных психотерапевтических методов, используемых с такими клиентами при работе с симптомами ПТСР, а также необходимость в длительной терапии. При наличии младенческой травмы возникновение стрессогенных триггеров в жизни клиента приводит к усилению симптоматики, вплоть до состояния острого ПТСР.

С целью проверки данного предположения, были проанализированы записи терапевтических сессий 121 клиента, которые велись в течение 11 лет. Симптомы, соответствующие критериям ПТСР, были зафиксированы у 39 человек. Из них 24 клиента работали с травмой первого года жизни физического и/или сексуального насилия, сопряженного с физическим воздействием и нанесенными матерью или отцом/отчимом, или совместно. 15 человек полностью проработали все травмы младенческого возраста: у двух клиентов была травма физического насилия, 3 клиента в младенческом возрасте подверглись сексуальному насилию, у 10 клиентов было и сексуальное и физическое насилие. Количество травм варьировалось от 1 до 4 в течение возрастного периода от 6 дней до 10 месяцев.

У 15 человек, которые проработали все младенческие травмы симптоматика ПТСР больше не наблюдалась. Часть симптомов, как правило, это симптомы повышенной психологической чувствительности и возбудимости, перестали беспокоить клиентов по истечении 1-3 месяцев, остальные – постепенно в течение 4-6 месяцев. У 9 человек, проработавших 1-2 травмы либо сексуального, либо физического насилия, но имеющие, по предварительной оценке, еще травмы, симптомы ПТСР продолжали периодически возникать, хотя в значительной степени снизилась частота и интенсивность их проявления, особенно при стрессовых ситуациях.

Большое значение имеет характер травмы. Наиболее катастрофические последствия имеют травмы сексуального характера, сопряженные с физическим воздействием на ребенка и нанесенные матерью или отцом/отчимом.

Анализ показал, что наличие в младенческом возрасте даже одной травмы насилия физического или сексуального характера, если она

была нанесена матерью или отцом/отчимом, способствует развитию ПТСР и сохранению у человека симптоматики на всю жизнь.

Симптоматика ПТСР особенно ярко проявляется у детей и подростков. Дети, имеющие в анамнезе младенческую травму, составляют группу риска возникновения последующего девиантного и суицидального поведения. К сожалению, проявляющимся симптомам ПТСР у детей и подростков в образовательных учреждениях не уделяют должного внимания, объясняя их различными косвенными причинами. Недооценка серьезности и опасности ранней травматизации приводит к тому, что девиантное или суицидальное поведение ребенка оказывается полной «неожиданностью» для педагогов.

### *Литература*

1. Исследовательские диагностические критерии. Женева, СПб.: ВОЗ, 1995.
2. *Пушкарев А.Л., Доморацкий В.А., Гордеева Е.Г.* Посттравматическое стрессовое расстройство. Диагностика и лечение. М.: Изд-во Ин-та психотерапии. 2000.
3. *Решетников М.М.* Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006.
4. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001.
5. American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3rd ed., revised. Author, Washington, D. C., 1987.

### **Социально-психологическая модель социокультурных потребностей молодежи**

***Стрункина Т.С., Шмелева Е.А.***

*Ивановский государственный университет*

*nos\_shmeleva@mail.ru*

*(Шуя, Россия)*

Важную роль в процессе позитивной социализации и духовно-нравственном становлении подрастающего поколения выполняют социокультурные потребности. Мы определяем социокультурные потребности личности как особый вид синтетических потребностей,

включающий в себя элементы социальных, духовных и материальных потребностей, обусловленный подчинением индивида системе социальных связей и культурных норм и ценностей, характеризующийся стремлением человека найти отражение культуры общества в своем бытии через непосредственное взаимодействие с социумом [1].

В результате применения факторного, кластерного и корреляционного анализа нами построена социально-психологической модель социокультурных потребностей молодежи, включающая ряд компонентов [3].

*Национально-гражданская идентичность* обуславливает наличие у молодежи потребностей в сохранении традиций общества, его институтов и ценностей; в следовании нормам нравственности, в принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям; в защите интересов Родины и своего народа; испытывать гордость за страну, т.е. те потребности, которые позволяют молодому человеку идентифицировать себя как гражданина, выражать чувство патриотизма и желание сохранить и передать это новым поколениям [2; 5]. Национально-гражданская идентичность отражает гражданское сознание, патриотические чувства, осознание молодежью себя гражданами России, разделении ее общегражданских основополагающих ценностей, принятии ответственности за ее будущее.

*Профессиональное саморазвитие* обнаруживает потребности молодежи в получении образования, в культуре общения, в получении новой информации, в работе по профессии, в профессиональном росте. Человек, обладающий высокими показателями таких потребностей, является профессионально ориентированной личностью, стремится к творческому самоопределению, саморазвитию и самореализации в своей профессиональной деятельности, освоению новых профессиональных ролей; переносу профессионального и социально-культурного опыта в реальную профессиональную практику, в которой происходит саморазвитие.

*Социальное принятие* выражается в потребностях в принятии обществом, в уважении другими людьми, в заботе со стороны близких людей. Потребности этой категории предполагают желание о формировании положительного отношения к суждениям и намерениям, способностям, эмоциям и мыслям собеседника в отношении объекта потребности. Стремление к положительному контакту говорит о стремлении человека к эмоционально-благоприятным межличностным взаимоотношениям.

*Приобщение к культуре общества* включает потребности в посещении культурно-развлекательных центров и театров, а также в чтении литературы, выражающие стремления молодых людей раскрыть свои возможности, проектировать новой реальности, изживать стереотипы и устаревшие социально-психологические виды поведения. Потребности данной группы могут служить одной из основ для успешного конструирования образа жизни современных молодых людей, в рамках которого удастся поддерживать и прогрессивно развивать систему общественных отношений, норм и ценностей.

*Семейные ценности* отражают потребности в создании семьи, воспитании своих детей, в работе, наличие определенной готовности к созданию семьи. Личность с высокой выраженностью данных потребностей готова принимать на себя комплекс обязанностей по отношению к брачному партнеру и будущим детям, способна к самоотверженному отношению к партнеру и испытывает потребность в соответствующих видах деятельности в отношении него. Наличие потребности в создании семьи свидетельствует об успешной полоролевой социализации личности, усвоении семейных ролей [4].

Выделенные структурные компоненты обеспечивают *сигнальную* (несоответствие культурной среды возникшим желаниям) и *побуждающую* (проявление активности личности в социокультурной сфере) функции, а представленная модель отражает социально-психологический концепт социокультурных потребностей.

### *Литература*

1. *Стрункина Т.С.* Структурно-содержательное моделирование социокультурных потребностей молодежи // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. № 1 (134). С. 114-23.
2. *Стрункина Т.С., Шмелева Е.А.* Социокультурные потребности молодежи как ресурс формирования национально-гражданской идентичности // Научный поиск. 2015. № 2.1. С. 52-54.
3. *Стрункина Т.С., Шмелева Е.А.* Факторная структура социокультурных потребностей студенческой молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С.91-99.
4. *Strunkina T.S., Shmeleva E.A., Luneva L.F., Belov M.S., Belyakova N.V.* Sociocultural needs of young people in family as

- Russian society values. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Vol. XXVI. pp. 914-920.
5. *Strunkina T., Shmeleva E., Okeansky V., Okeansky Zh., Romanova A.* Sociocultural Needs of Young People as a Resource for the Formation of National Identity // SHS Web of Conferences. 2016. Vol.28. pp. 010593.

### **Выраженность компонентов мотивации к обучению в вузе студентов разных курсов**

***Тихомирова Т.С.***  
*ГБОУ Школа №1321 «Ковчег»*  
*t\_tatyana\_92@list.ru*  
*(Москва, Россия)*

Мотивационная сфера современного студенчества претерпевает изменения вместе с изменениями социально-экономической ситуации в стране. Очевидно, что они не могли не затронуть и сферу мотивации к обучению – как в школе, так и в вузе. Фокус нашего интереса пришелся именно на сферу высшего образования. Мы поставили цель узнать, как выражены теоретически выделяемые компоненты мотивации к обучению у студентов, обучающихся на разных курсах бакалавриата. Выборкой послужили более 300 студентов 9 московских вузов.

Эмпирических работ по мотивации к обучению в психологическом поле исследований достаточно много. Так, например, теоретический анализ литературы показал, что на разных этапах образовательного процесса у обучающихся прослеживаются различия в иерархии учебных мотивов [4], что дало нам возможность заняться более детальным изучением этого вопроса. Кроме этого, можно отметить, что среди поступающих в вузы мало абитуриентов, которые четко представляют конечные цели обучения, поэтому будущая профессия не связывается с конкретными условиями работы, что создает некоторое поверхностное восприятие самой профессии в целом и процесса обучения в частности [3]. Если цели не ставятся, следовательно, мотивы учения либо не были сформированы, либо их не удалось актуализировать. Таким образом, изучение целей и их направленности, а также сам процесс целеобразования становится важным для развития учебной деятельности [1]. Косвенным доказательством этого факта может явиться то, что, если студентов

разбить на четыре подгруппы исходя из того, насколько студент ориентирован на получаемую профессию (студенты, которые собираются работать по выбранной профессии и знают, чем хотят заниматься; студенты, которые собираются работать по выбранной профессии, но не знают точно, чем хотят заниматься; учащиеся, которые не определились с выбором будущей рабочей специальности; студенты, которые не собираются идти в получаемую профессию, но при этом точно знают, где и кем будут работать), то направленность на знания, профессию и адекватность мотивации выше всего оказывается у тех респондентов, кто собирается и знает, где будет в дальнейшем работать [2].

Рассмотрим выраженность составляющих мотивации к обучению в вузе у студентов различной формы и различных ступеней образования. Понятно, что с психологической точки зрения эти три группы будут различаться. Бакалавры очного отделения в большинстве своем приходят из школы. Они оказываются самыми младшими по сравнению с представителями других ступеней образования и не имеют опыта трудовой деятельности. Бакалавры вечернего отделения отличаются от них тем, что их средний возраст чуть больше, а, главное, что почти все они заняты трудовой деятельностью. Магистранты отличаются еще более старшим возрастом, наличием трудовой деятельности и еще одним принципиальным моментом – наличием базового образования (уровня бакалавриата или специалитета). Для диагностики мотивации к обучению в вузе нами была использована методика Т.И. Ильиной, которая включает в себя три шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией», а также «получение диплома». Адекватным автор считает такое количественное значение показателя мотивации, при котором сумма баллов, набранных по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией» больше, чем по шкале «получение диплома». Исходя из полученных данных, самые высокие показатели мотивации у студентов-бакалавров очно-заочной формы обучения и студентов магистратуры.

Статистическая проверка показала, что средние значения выраженности компонентов мотивации у представителей этих трех групп учащихся не различаются. Единственное достоверное различие оказалось по адекватности мотивации между результатами студентов бакалавриата очной формы и студентами магистратуры (использовался U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ ). Объясняется этот факт легко – студенты магистратуры уже имеют базовое образование и, получая второе, они знают, зачем им оно, т.е. цели получения



образования отрефлексированы и, соответственно, адекватность мотивации к обучению будет предельно высокой.

### *Литература*

1. *Бахтина И.А.* Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 1997. 180 с.
2. *Васькова О.В., Кочетков Н.В., Соловьев С.М.* Особенности профессионального самоопределения современной учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №2. <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova,Kochetkov,Solovyev.phtml> (дата обращения: 01.09.2017).
3. *Котов С.С.* Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2003. 138 с.
4. *Марков Д.О.* Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. №4. С. 50–61 [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2016/n4/markov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/markov.shtml) (дата обращения: 01.02.2017).

### **Социализация личности студентов посредством физического воспитания и спорта**

***Трифонов Ю.А.***

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины  
(Гомель, Республика Беларусь)*

Спорт пронизывает все слои населения и охватывает разные аспекты общественной жизни. Во всем мире студенческий спорт представляет собой обобщенную категорию деятельности студентов в форме соревнования и подготовки к нему с целью достижения предельных результатов в избранной спортивной специализации. Он определяет его взгляды, установки, шаблоны поведения, убеждения и в целом ценностные ориентации. Процесс приобретения таких компонентов личности в психологии понимается как социализация.

В процессе своей жизнедеятельности индивид не только приобретает компоненты своей Я-концепции, он сравнивает их с

компонентами других людей, отбирает их в так называемую референтную группу и определяет, какую социальную роль он будет исполнять в ней. Поэтому важным источником социализации является та сфера деятельности, которая и составляет его социальную роль. Именно благодаря социализации человек приобретает свою индивидуальность и, вместе с тем, возможность включаться в социальные отношения.

Спортивная деятельность является мощным механизмом социализации, многими учеными она понимается как один из источников социальных норм и ценностей, а также как средство к достижению цели оставаться здоровыми, формировать здоровую нацию.

Социологические исследования показали, что спорт в большей мере, чем другие виды деятельности, является носителем специфических общественных отношений, так как в этой системе, как и в обществе в целом, можно различить агентов социализации, специфические модели поведения и социальные взаимодействия. Человек, занимаясь спортивной деятельностью, общаясь с людьми, имеющими с ним общие интересы, являясь членом определенной группы и носителем определенной субкультуры, не может избежать влияния принятых в этой группе норм поведения. В этом общении он социализируется и принимает определенные роли через процесс имитации и идентификации [1].

Социализация студенческой молодежи в процессе обучения включает не только усвоение знаний и умений, но приобретение навыков жизни во взрослом обществе, приобретение социально-психологической и профессионально значимой направленности, обеспечивающих успешную деятельность как результат самореализации. При этом спортивная деятельность выступает как средство развития навыков, которые будут способствовать профессиональному развитию студентов. Это активность, дисциплинированность и развитие творческого мышления.

Существует огромное количество критериев социализации студентов в период обучения в вузе: развитие психологической культуры, развитие нравственной системы, развитие творческого мышления, развитие морально-культурной сферы, а также социальная активность и т.д. При этом спортивная деятельность позволяет охватить весь перечень критериев.

Спортивные секции оказывают помощь студентам в самореализации, развитии творческого потенциала. Участие студента

в спортивной жизни университета позволяет воспитать в нем более активную личность, ему необходимо сочетать занятия спорта с учением, освоением профессии, семейными заботами, поддерживать специфические контакты в сфере спорта. В результате он научается организовывать свое время, охотнее выполняет поручения и активнее участвует в общественной жизни [2].

Поэтому вуз берёт на себя немалую ответственность при таком сложном и очень важном процессе. Ведь обществу нужны реализующие свои таланты люди, которые не только хорошо выполняют свою работу, но и вносят вклад во всеобщее развитие и благосостояние.

Следует развести социализацию посредством занятием физической культуры и социализацию при участии в спортивной деятельности. Спорт как деятельность, воспроизводящая определенные базовые механизмы формирования личности, в отличие от социально организованного процесса – физической культуры, включает индивида в социальные общности и общественные организации как полноправного члена общества и формирует определенные социальные отношения. По мнению Л.Ш. Апциаури. «утверждение, что спорт является предметно выраженной сферой общих социальных интересов и фактором, укрепляющим целостность общества, говорит в пользу социальной природы спорта как специфически воспитательного фактора формирования личности...» [1. с.25]. Тогда задачей успешной социализации становится формирование всесторонне развитой личности, способной успешно адаптироваться, включаться в общественные процессы, а также самой становиться носителем социальных норм. Социализация тесно связана с понятием социальная норма, она определяется исходя из общепризнанных правил, образцов поведения, стандартов деятельности, обеспечивающих упорядоченность, устойчивость и стабильность социального взаимодействия индивидов и социальных групп.

Социализация посредством физического воспитания и спорта не только является важным фактором овладения физическими навыками, формирует физическую активность, но и оказывает влияние на социальную активность, морально-этическую сферу и всестороннее развитие личности студентов.

Студенческий спорт играет важную роль в подготовке жизнеспособного и социально активного молодого поколения и здоровой нации.

## *Литература*

1. *Анциаури, Л.Ш.* Спорт как социальное явление и фактор социализации личности // Теория и практика физического воспитания, 2003. №1. С. 25-32.
2. *Носкова С.А.* Физическая культура и социализация личности студента // Теория и практика физической культуры, 2003. №6. С. 24-31.

### **Социально-психологические аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов**

***Хаймовская Н.А, Пряжникова В.Н.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

В настоящее время в психологической науке существует большой интерес к проблеме мотивации учебной деятельности. Однако темы, связанные с индивидуальными особенностями человека, с его мировоззрением, опытом взаимодействия с миром, часто остаются без максимального внимания исследователей. Учитывая небольшое количество работ, посвященных данным аспектам мотивации, и большой интерес к этой проблематике, мы посвятили работу исследованию влияния саморегуляции и локуса контроля на мотивацию в обучении. Мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем мотивации учебной деятельности и особенностями саморегуляции личности, а именно умением планировать, моделировать, программировать, оценивать результаты деятельности, а также гибкостью и самостоятельностью. Также мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем саморегуляции и уровнем локуса контроля (в области достижений, неудач и здоровья, а также в области семейных, производственных и межличностных отношений).

О саморегуляции как основном принципе исследования деятельности говорит в своих трудах К.А. Абульханова-Славская. О.А. Конопкин разработал концепцию осознанной психической саморегуляции деятельности, В.И. Моросанова в своих трудах выделяет отдельно субъекта деятельности и личность. С ее точки зрения, субъект может справляться с трудностями, быть творчески активным и автономным, в то время как личность задает этой деятельности цель и окрашивает ее в стилистические особенности. Барри Дж. Циммерман вывел свою модель эффективного обучения,

которая состоит из трех действий, которые студент постоянно проходит: планирование, совершение запланированного, а затем оценка своей деятельности. Д.Х. Шунк выявил взаимосвязь между особенностями целеполагания и самоподкреплением (тем, что студенты осознают эффективность своей деятельности и награждают себя поощрениями). Признавая побуждающую силу внешних стимулов, он все же склоняется к тому, что осознанная саморегуляция будет наиболее эффективной при актуализации внутренних мотивов.

В рамках нашей работы мы анализировали различные зарубежные исследования, посвященные определению роли локуса контроля в процессе обучения. Sayin, Pannells, Claxton, Nwankwo, Park, Kim сходятся во мнении, что студенты с внутренним локусом контроля творчески подходят к процессу обучения, чаще добиваются своих целей, лучше учатся, а также более успешны в межличностных отношениях. На базе ранее проведенных исследований зарубежных авторов (Е. Sagone, М.Е. de Caroli) можно также резюмировать, что локус контроля находится во взаимосвязи с Я-концепцией индивида, а также с его отношением к обучению и академическому успеху.

В исследовании мы опирались на понятие мотивации, введенное Е.П. Ильиным: он рассматривает мотивацию как динамический процесс формирования мотива как основания поступка. На данный момент особенно широко распространены следующие: теория внутренней и внешней мотивации (Э. Диси и Р. Раян), теория достижения успеха и избегания неудачи (Д. Мак-Клелланд и Джон Аткинс). Суть теории когнитивной оценки (Э. Диси и Р. Раян) сводится к тому, что во время своей деятельности субъект постоянно оценивает, что является причиной его действий (он сам или что-то извне), какой результат приносят его действия, и может ли он, выполняя эту деятельность, поддерживать значимые межличностные отношения. Процесс мотивации в обучении является сложной многоуровневой структурой системой, включающей в себя внешние и внутренние условия, а студент является активным субъектом. Мотив творческой самореализации также можно отнести к ключевым в этом возрасте, он является показателем искреннего внутреннего интереса к предмету. Также для этого возраста характерны мотив достижения и познавательный мотив; они оба связаны с осознанием скорой практической применимости получаемых знаний и навыков. Усвоенные навыки теперь выступают не в роли предмета обучения, а как средство профессиональной деятельности.

В практическом исследовании были использованы методики, определяющие показатели учебной мотивации студентов (методика А.А. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой); показатели

осознанной саморегуляции в учебной деятельности (методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой); показатели локуса-контроля (методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера). Выборка составила 83 человека, среди которых – студенты бакалавриата, магистратуры и специалитета, аспиранты. Для статистической обработки и анализа эмпирических данных мы использовали программу SPSS 23.0.

Обработка полученных данных показала, что среди респондентов много тех, для кого характерен средний общий уровень мотивации, низкий уровень мотивации избегания и престижа, средний уровень социальных и учебно-познавательных мотивов, а также высокий уровень профессиональной мотивации, средний и высокий уровни коммуникативной мотивации и мотивации творческой самореализации. Мы ожидали подобных результатов относительно мотивации в обучении у студентов, особенно в отношении уровня профессиональной мотивации, так как период обучения в университете связан с желанием получить знания и освоить профессию. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена позволил выявить ряд взаимосвязей между уровнем профессиональных мотивов в обучении и уровнем интернальности в области неудач, уровнем профессиональных мотивов и уровнем интернальности в области производственных отношений, уровнем мотивов творческой самореализации и уровнем интернальности в области достижений, уровнем оценивания результата и уровнем интернальности в области достижений, уровнем моделирования и уровнем интернальности в области неудач и др.

Сравнивая группы студентов с высоким, средним и низким уровнем мотивации (критерий Краскела Уоллиса), мы выявили, что для 70% студентов с низким уровнем мотивации характерен низкий уровень интернальности, а для студентов с высоким уровнем мотивации – высокий и средний уровни интернальности. Также мы отметили, что для 60 % студентов с низким уровнем профессиональной мотивации характерен низкий уровень интернальности в области производственных отношений и неудач. И, наоборот, для студентов с высоким уровнем профессиональной мотивации характерен высокий уровень интернальности в вышеуказанных областях. Мы также отметили рост общего уровня саморегуляции по мере увеличения уровня профессиональной мотивации. Мы выявили, что у группы студентов с высоким уровнем мотивации творческой самореализации наблюдается высокий уровень интернальности в области достижений (более 50%). А у группы студентов с низким уровнем мотива избегания в обучении

наблюдается высокий уровень интернальности в области достижений (52%) и неудач (40%). Также мы сравнивали группы студентов с разными уровнями оценивания результатов и моделирования: по мере увеличения уровня оценивания результатов и моделирования, количество студентов с высоким уровнем интернальности в той или иной области увеличивается, а количество студентов с низким уровнем интернальности уменьшается.

Делая общие выводы, можно отметить, что существует корреляция между уровнем мотивации учебной деятельности и уровнем локус-контроля (в области достижений, неудач, а также в области производственных отношений), уровнем мотивации учебной деятельности и общим уровнем саморегуляции, уровнем саморегуляции и уровнем локус-контроля (в области достижений, неудач, а также в области семейных и производственных отношений). Уровень мотивации учебной деятельности связан с уровнем интернальности. Студенты, для которых характерен высокий уровень профессиональной мотивации и мотивации творческой самореализации, а также низкий уровень мотивации избегания, склонны чувствовать ответственность за свои действия, они осознают взаимосвязь между теми усилиями, которые прилагают в учебе, и тем результатом, который они получают. Уровень профессиональной мотивации связан с общим уровнем саморегуляции. Студенты с высоким уровнем профессиональной мотивации умеют эффективно организовывать свою учебную деятельность. Уровень саморегуляции связан с уровнем интернальности. Студенты, для которых характерен высокий уровень оценивания результатов и моделирования, склонны оценивать ситуацию с точки зрения внутренних факторов: прежде всего, они видят первопричину происходящих неудач и достижений в самих себе, нежели во внешних обстоятельствах.

### **Социально-психологические особенности профессиональной идентичности студентов в МАСК**

***Цветков Ю.А., Козьяков Р.В., Шевкопляс Н.П.***

*Московская академия Следственного комитета  
Российской Федерации*

*yutsvet@yandex.ru, kozyakovpoman@yandex.ru, sh.nik.96@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Ведомственный формат обучения студентов в Московской академии Следственного комитета Российской Федерации (далее –

МАСК) предопределяет определённую специфику подготовки будущих следователей.

Теоретико-методологические основания организации исследования составили работы следующих авторов: Багмета А.М. [1; 2], Володарской Е.А. [3], Карагодина В.Н. [4], Козьякова Р.В. [5], Орловой Е.А. [6], Поварёнкова Ю.П. [7], Цветкова Ю.А. [8; 9], Эриксона Э. [10] и др.

В ходе исследования, в котором участвовали студенты 1-3 курсов МАСК, на основании анкеты, разработанной авторами, были получены следующие результаты: выявлено снижение оптимистического отношения и появление реалистичного отношения к обучению; студентов в процессе обучения в МАСК больше волнует проблема дефицита времени, а по мере роста «старшинства» курсов возрастает приоритетность бытовых проблем в среде студенчества.

Вначале стоит отметить процессы роста «неуверенности» на 2 курсе, которые могут быть связаны с отсутствием опыта прохождения практики.

На 3 курсе выявлено укрепление индивидуальной профессиональной идентичности, в результате более обширного ознакомления со следствием и убыванием «романтизма».

Выявлено, что подавляющая часть всех студентов МАСК сделали свой выбор в пользу профессии «следователь» самостоятельно. Это позволяет говорить об установке студентов «хотеть быть следователями».

Резюмируя все вышеперечисленное, можно сделать следующие выводы. Нами выявлены наиболее высокие положительные оценки по показателям желания идентифицироваться с профессией следователя и обучаться в МАСК на 1 курсе, взятом нами в качестве исходного критерия идентификационных изменений в вузе. Впоследствии на старших курсах происходило снижение «романтических» установок, рост неуверенности в будущем, данные изменения вызывают у небольшого процента обучающихся желание отказаться от своего профессионального выбора.

Для повышения степени успешности профессиональной идентичности нами предлагаются следующие рекомендации.

1. Необходимо периодически проводить мониторинг общественного мнения студентов, в том числе и для выявления «латентных настроений», а результаты следует учитывать при управлении процессом обучения на базе академии.

2. Внедрить при обучении курс «Тайм-менеджмент следователя», посвященный рациональной организации времени.



3. Стоит внести корректировки в кадровую политику по отбору кандидатов на обучение путём введения предвузовской стажировки в следственных органах (экскурсии для абитуриентов на базы организаций следственных органов), что позволит абитуриентам больше узнать о профессии и минимизирует риски ошибок в выборе профессионального пути.

4. Следует активнее развивать институт наставничества в следственных органах и издавать методические рекомендации по работе с кандидатами на получение профессии «следователь».

Все вышеперечисленное, на наш взгляд, укрепит чувство профессиональной идентичности студентов с профессией «следователь».

### *Литература*

1. *Багмет А.М., Цветков Ю.А.* Мотивация профессиональной деятельности следователя // *Юридическая психология.* 2013. № 3. С. 5-9.
2. *Багмет А.М.* Организация обучения сотрудников Следственного комитета Российской Федерации. Проблемы становления и развития института повышения квалификации // *Вестник Следственного комитета при прокуратуре Российской Федерации.* 2011. № 4 (14). С. 13-19.
3. *Володарская Е.А., Мещерякова Ю.С., Козьяков Р.В.* Мотивационные факторы воинской дисциплины современного военнослужащего // *Вестник Академии права и управления.* 2016. № 44. С. 163-167.
4. *Карагодин В.Н.* Развитие творческой самостоятельности у студентов юридических вузов // *Вестник Академии СК России.* 2015. 4 (6). С. 123- 127.
5. *Козьяков Р.В., Акимов Н.Н.* Проблемы и методы преподавания психологии в вузе // *Вестник Академии права и управления.* 2014. № 36. С. 257-265.
6. *Орлова Е.А., Шкурко Н.М., Козьяков Р.В.* Психолого-педагогические особенности самоотношения и норм дистрибутивной справедливости у юристов мужского и женского пола // *Вестник Академии права и управления.* 2017. № 2 (47). С. 140-151.
7. *Поварёнков Ю.П.* Психологическая структура субъекта профессионального пути // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета* № 2. 2008. С. 139-144.

8. *Цветков Ю.А.* Управление в следственных органах. Курс лекций. М.: Юнити-Дана. 2016. С. 335.
9. *Цветков Ю.А.* Образовательная стратегия в системе Следственного комитета Российской Федерации // Вестник Академии СК России. 2014. № 1. С. 114-119.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс». 1996. С. 344.

### **Когнитивная концепция социально-творческого развития студенческой молодежи**

***Чернышева Н.С.***

*Гуманитарный институт Владимирского государственного  
университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
chrnshv@yandex.ru  
(Владимир, Россия)*

Обращение к вопросам социально-творческого развития студенческой молодежи является актуальным и закономерным в свете тех изменений, которые происходят в современном российском обществе. Социальные трансформации, ставшие его стабильной характеристикой, изменили взаимоотношения человека с миром и преобразовали систему координат, в которой осуществлялось развитие молодых поколений. Новая социальная действительность, утратившая черты устойчивости и постоянства, приобрела неоднозначный, противоречивый характер. Понятия «транзитивность», «трансформации», «неопределенность», характеризующие современность, получили статус научных дефиниций и широко используются в изучении новой социальной реальности, влияющей на психологическое развитие личности. Они позволяют объяснить процессы, меняющие картину современного мира, и то, как эти процессы понимаются людьми, вовлеченными в глобальные социальные изменения. К числу групп, обладающих социальной активностью и способных влиять на общественные и политические события, относится студенческая молодежь.

В ее социальном развитии усиливается творческая составляющая, возрастающая в процессе индивидуализации. Студенческая молодежь вынуждена отказываться от традиционных норм и социальных значений. Ее социальное творчество вызвано необходимостью самостоятельно осмысливать социальный мир и применять стратегии

социального творчества для конструирования позитивных социальных отношений.

Взаимосвязь социальной и творческой линий развития делает молодежь сензитивной к социальному творчеству, что является социально-психологической закономерностью личностного развития студенческой молодежи. Однако в силу отсутствия реальных возможностей действовать как самостоятельный зрелый субъект социальных отношений, студенческая молодежь способна к творчеству на когнитивном уровне, на уровне сознания, а не активного действия.

Объектом исследования когнитивной концепции социально-творческого развития студенческой молодежи является процесс социально-творческого развития студенческой молодежи посредством образования. Предметом исследования – когнитивные детерминанты, механизмы, уровни и показатели социально-творческого развития студенческой молодежи средствами образования.

Общая гипотеза исследования заключается в том, что социально-творческое развитие студенческой молодежи имеет когнитивные детерминанты, механизмы и способы активизации, так как осуществляется на основе творческого осмысления накопленного обществом социокультурного опыта и создания новых представлений о современности.

Социально-творческое развитие личности представляет собой становление ее субъектности, движение к социальной зрелости и формированию творческой индивидуальности. Социально-творческое развитие предстает как осознанное самоизменение личности в процессе социализации, возникающее в результате самостоятельных усилий, направленное на достижение субъектности, социальной зрелости и творческой индивидуальности.

В концепции дано определение *социально-творческого развития студенческой молодежи* (СТРМ) как многоуровневого процесса осознанного самоизменения личности в процессе социализации, обусловленного внешними социальными факторами и внутренними личностными предпосылками, направленного на расширение процессов индивидуализации и обретение социальной субъектности и творческой индивидуальности. *Социальное развитие* характеризуется изменениями в системе социальных отношений личности и социально-психологических свойств, обуславливающих ее социальную эффективность. *Творческое развитие* характеризуется способностью конструировать новые представления о современной социальной действительности и осуществлять их первичную концептуализацию.

Когнитивная концепция СТМ под *социальной субъектностью* понимает способность индивидуального или коллективного субъекта к проявлению самостоятельной инициативы в социуме, обусловленной наличием конкретной цели, соответствующей мотивацией, развитым механизмом саморегуляции, осознанием своей социальной роли и ответственности, а также наличием осознанной позитивной жизненной стратегии.

Условием интенсификации социально-творческого развития студенческой молодежи является коллективная творческая деятельность учащихся. Она охватывает три взаимосвязанных топоса социального: мифосимволический, характерологический и идентификационный.

Результатом социально-творческого развития студенческой молодежи являются: новые социальные смыслы, отражающие социальные знания и представления личности; социальные отношения личности, имеющие позитивную социальную модальность; стратегии нравственного развития; личностные качества, способствующие социальной успешности в условиях нестабильной социальной среды.

### **The relationship between personality traits and attitudes towards criminal violence researched with implicit and explicit methods**

*Simane-Vigante L.V., Kovalenko N.G., Plotka I.D.  
Baltic International Academy  
(Riga, Latvia)*

The relationship between personality traits and attitudes towards criminal violence have not been sufficiently explored, despite the fact that the phenomenon of violence in society tends to grow every year. There is a lot of research related to the causes of criminal behaviour, but there is very little research on the understanding the relationship between criminal attitudes towards violence and personality traits.

*The aim* of the study is to explore the relationship between personality traits and attitudes towards criminal violence with implicit and explicit methods.

*Research questions:* 1. Are there any differences between the groups «Sentenced» and «Not-senteced» obtained by the implicit method (self-concept IAT) and self-assessment methods - criminal attitudes towards violence scale (CAVS) and Eysenck's personality survey? 2. Is there a relationship between the measurement methods of criminal violence gained

by implicit method (self-concept IAT) and the self-assessment procedure (Criminal attitude towards violence scale CAVs)? 3. Is there a relationship between the measurement methods of criminal violence obtained by implicit measurement results (Self-Concept IAT) and personality traits (Extraversion, Psychoticism and Neuroticism)? 4. Is there a relationship between criminal attitudes towards violence scale (CAVS) measurement results and personality traits (Extraversion, Psychoticism and Neuroticism)?

The study included 91 *participants*: group «Sentenced» men aged 20-76 (Mdn=34); group «Not-sentenced» men between the ages of 18-56 (Mdn=36).

*Methods*: explicit methods: Criminal attitudes towards violence scale (CAVS); Eysenck Personality Questionnaire (EPQR). Implicit method: Self-concept Implicit Association Test (Self-concept IAT).

*Results* showed that there are statistically significantly different explicit and implicit measurement results between the groups «Sentenced» and «Not-sentenced». For participants with medium level of Psychoticism positive correlation between attitudes towards criminal violence measurements using the implicit method (self-concept IAT) and the self-assessment procedure (CAVS) was observed. In other cases, the relationship was not found. Several correlations were found between personality characteristics and self-concept IAT measurement results as well as personality characteristics and CAVs measurement results.

The study results may be useful in the process of re-socialization for current and former convicts, because there have been new, innovative methods for measuring attitudes towards violence used, which may help to assess the effect of re-socialization. Taking in to account the relationship of attitudes towards violence and personality characteristics, it can help to explain the root of the pro-violence that can contribute to the successful re-socialization process.

### **III. УЧЕНИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

#### **Сплоченность как фактор учебной мотивации ученической группы**

*Графодатская А.Г., Орлов В.А.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

В настоящее время российская школа находится в процессе реорганизации, поэтому исследования учебной мотивации и сплоченности ученического коллектива сегодня по-прежнему актуальны. Закономерности развития малой ученической группы в социальной психологии рассматриваются как сочетание процессов групповой дифференциации и интеграции, а за основной параметр процесса развития малой группы предлагается принять групповую сплоченность. Сплочённостью принято называть такие социально-психологические характеристики малой группы, как степень психологического единства членов группы, устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, а также степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов. В нашем исследовании мы опирались на классические исследования взаимосвязи мотивации и сплоченности ученической группы.

Л.И. Божович, на основе своих исследований, предложила классификацию учебных мотивов по двум типам: внутренние (узлоичные) и внешние (социальные мотивы), связанные с общением и взаимодействием с другими людьми. В последующих исследованиях она показала, как развиваются широкие социальные мотивы на разных этапах обучения школьников, как они осознаются и соотносятся друг с другом, образуя разного рода иерархии. Следует отметить, что другие исследователи (П.М. Якобсон, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.И. Савенков) также поддержали идею о том, что различные социальные мотивы более эффективны, чем узлоичные (внутренние) [1].

По мнению А.И. Донцова, силы сплочения имеют два образующих фактора: степень привлекательности собственной группы и силу притяжения других доступных групп. При этом непосредственная техника измерения групповой сплоченности включает два методических подхода: измерение эмоциональной привлекательности членов самой группы и определение индекса сплоченности класса с

точки зрения педагогов [3]. Для повышения надежности результатов в нашей работе использовались оба метода.

В результате теоретического анализа в нашем исследовании были сформулированы следующие гипотезы.

Основная гипотеза исследования: существует взаимосвязь между мотивацией учебной деятельности школьников и уровнем сплоченности ученической группы.

Частные гипотезы исследования:

- у разных возрастных групп школьников существуют особенности соотношения внутренней и внешней учебной мотивации;
- мотивация учебной деятельности школьников имеет гендерные различия;
- существует взаимосвязь между внешней мотивацией учебной деятельности и уровнем сплоченности ученических групп во всех возрастных группах испытуемых;
- взаимосвязь между внутренней мотивацией учебной деятельности и уровнем сплоченности ученических групп отсутствует.

В исследовании использовались следующие психодиагностические средства: методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова), методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова); определение индекса групповой сплоченности «Психометрический тест К.Э. Сишора»; методика «Экспертная оценка сплоченности учебной группы».

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе средней общеобразовательной школы (СОШ) №11 города Пушкино в марте-апреле 2016 года. В исследовании приняли участие 301 ученик (учащиеся 1-11 классов данной школы), психологи и педагогический состав школы.

В результате статистической обработки и анализа полученных данных исследования были доказаны основная и частные гипотезы.

В нашем исследовании были выявлены возрастные особенности развития мотивации учебной деятельности, направленной как на получение знаний (внутренняя мотивация), так и на получение отметки (внешняя мотивация). Уровень выраженности учебной мотивации, направленной на получение знаний, в различных возрастных группах был достоверно выше, чем уровень учебной мотивации, направленной на получение отметок. Данные показали гендерные различия в мотивации учебной деятельности у школьников разных возрастных групп. Исследование групповой сплоченности в ученических группах показало дифференциацию ее уровня на

средний, ниже среднего и низкий. Результаты, полученные в процессе исследования, характеризуют групповую сплочённость как один из социально-психологических факторов, оказывающих влияние на внешнюю мотивацию учебной деятельности у школьников разных возрастных групп, и доказывают эффективность разделения учебной мотивации на две основных категории: мотивация, направленная на получение знаний (внутреннюю мотивацию) и мотивация, направленная на отметку (внешнюю мотивацию).

Полученные результаты исследования могут помочь педагогам-психологам эффективно сопровождать учебно-воспитательный процесс в учебных заведениях, использовать сплоченность ученической группы для повышения эффективности учебной деятельности, а также могут быть использованы для коррекции отдельных аспектов деятельности образовательных учреждений с целью повышения значимости обучения для школьников.

### *Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. Воронеж, 2008.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2006.
3. *Донцов А.И.* Проблемы групповой сплочённости. М.: МГУ, 2009.

### **Социально-психологические особенности динамики социометрического статуса подростка в результате различных видов тренинга**

***Журавлева Л.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Процессу взаимодействия человека и группы отводится одна из главных ролей на любом возрастном этапе человеческой жизни. Однако особую силу этот процесс приобретает в подростковом возрасте.

В социальном взаимодействии подростком выстраивается своеобразная модель общества. Процесс выстраивания модели протекает не всегда успешно. Вероятность встретиться во взрослой жизни с проблемами социального характера гораздо выше у подростка, имеющего проблемы с социализацией на этапе взросления.



Становление личности подростка неразрывно связано с обществом, в котором он живет, с системой отношений, в которую он включен. Вместе с официальными, формальными структурами общения, отражающими рациональные, нормативные, обязательные стороны взаимоотношений между людьми, любая социальная группа всегда имеет неофициальную, неформальную психологическую структуру. Психологическая структура неформального порядка формируется на основе симпатий и антипатий участников группы. Ценностные ориентации участников, оценивание друг друга и самооценка каждого из них оказывают влияние на психологическую структуру.

Определяющим показателем включенности подростка в группу является его социометрический статус. Социометрический статус является свойством личности, как элемента социометрической структуры, занимать определенную пространственную позицию в ней, то есть определенным образом соотноситься с другими элементами.

На базе ГБОУ СОШ № 2009 г. Москвы нами было проведено социометрическое исследование (параметрическая процедура исследования) 8 «А», 8 «Б» и 8 «К» классов. 8 «К» является кадетским классом с существенным численным перевесом юношей – из 25 учеников 23 юноши. В исследовании принимали участие подростки в возрасте 13-15 лет.

Количество испытуемых составило 78 человек, в числе которых 27 девушек и 51 юноша.

Спустя неделю после проведения социометрии в 8 «А» классе, был проведен тренинг командообразования. После тренинга было проведено второе социометрическое исследование в 8 «А» классе.

Далее проводилась социометрия в 8 «К» классе. Спустя неделю после социометрического исследования в 8 «К» классе был проведен тренинг коммуникативных навыков, и далее второе социометрическое исследование.

8 «Б» класс являлся контрольной группой, в которой тренинговое занятие не проводилось.

После проведения второго социометрического исследования мы получили следующие результаты: после тренинга командообразования в 8 «А» классе уменьшилось количество респондентов в крайних группах – высокостатусных и низкостатусных, следовательно, увеличилось количество среднестатусных участников группы. После проведения тренинга коммуникативных навыков количество низкостатусных подростков в аттракционной структуре также уменьшилось. Однако количество высокостатусных респондентов осталось неизменным. Важно отметить, что аттракционная структура контрольной группы не

изменилась. Полученные данные могут говорить о том, что воздействие социально-психологического тренинга направлено на нормализацию интрагрупповой структуры.

Помимо социометрического статуса, нами была исследована динамика взаимности социометрических выборов в группах. В 8 «А» классе, до проведения тренинга командообразования, коэффициент взаимности был равен 0,56 (56%), после тренинга 0,7 (70%). Данное различие проверено на статистическую достоверность с помощью U-критерия Манна-Уитни. По общему количеству выборов различия не достигают уровня статистической значимости ( $U_{\text{эмп.}}=451$ ;  $U_{\text{кр.}}=363$ ). Такая же «картина» и по количеству взаимных выборов ( $U_{\text{эмп.}}=423,5$ ;  $U_{\text{кр.}}=363,0$ ). Следовательно, можно говорить о том, что наблюдается тенденция к увеличению количества взаимных социометрических выборов в классе.

В 8 «К» классе, до проведения тренинга коммуникативных навыков, коэффициент взаимности был равен 0,43 (43%), а после проведения 0,52 (52%). Мы видим, что коэффициент взаимности увеличивается. С помощью вышеуказанного критерия, полученные нами данные были проверены на достоверность. По общему количеству выборов различия не достигают уровня статистической значимости ( $U_{\text{эмп.}}=298$ ;  $U_{\text{кр.}}=227$ ). По количеству взаимных выборов различия также не достоверны ( $U_{\text{эмп.}}=288,5$ ;  $U_{\text{кр.}}=227,0$ ). Несмотря на это, мы можем сказать, что существует тенденция к увеличению количества взаимных выборов в обоих случаях. В первой группе коэффициент взаимности вырос в большей степени. Мы объяснили это тем, что тренинг командообразования более «полезен» для устойчивости аттракционной структуры подростковой группы.

В третьей, контрольной группе, по сравнению с экспериментальными, коэффициент взаимности почти не изменился. Это подтверждается и статистикой: в случае с общим количеством выборов различия не достоверны ( $U_{\text{эмп.}}=217$ ;  $U_{\text{кр.}}=154$ ), равно как и в случае с количеством взаимных выборов ( $U_{\text{эмп.}}=213,5$ ;  $U_{\text{кр.}}=154$ ).

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы: 1) как тренинг командообразования, так и тренинг коммуникативных навыков оказывают влияние на социометрический статус низкостатусных и высокостатусных подростков. краткосрочный социально-психологический тренинг действительно влияет на социометрический статус в группе школьников, однако специфичное влияние его различных видов еще предстоит доказать; 2) разные виды социально-психологического тренинга дают разное изменение коэффициентов взаимности, однако эти изменения не достигают уровня статистической достоверности, что объясняется

зависимостью количества выборов от постоянства состава класса, а также тем, что коэффициент взаимности не может являться средством, с помощью которого можно выявить эффективность однократного тренингового занятия.

### *Литература*

1. *Морено Дж.* Социометрия. Экспериментальный метод в науке об обществе / пер. с англ. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 329 с.
2. *Сачкова М.Е.* Статусные отношения в подростковых ученических группах// Вопросы психологии. 2006. №4
3. *Фопель К.* Технология ведения тренинга. Теория и практика. М., 2004.
4. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды. М.: Приор-Издат, 2009. 329 с.

### **Анализ мотивации социального взаимодействия со сверстниками детей четырех-шести лет**

***Леганькова О.В.***

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка*

***Гриневич А.И.***

*ГУО «Ясли-сад №279 г. Минска»*

*leganykova@mail.ru*

*(Минск, Республика Беларусь)*

Мотивация социального взаимодействия выступает основой формирования личности. Формирование конструктивных типов мотивации выступает важной составляющей процесса воспитания и основой общественного развития. Л.И. Божович выделяет социальные мотивы как ведущие для формирования личности и перехода дошкольника на следующий возрастной этап. Российские и белорусские психологи традиционно большое внимание уделяют формированию разных видов мотивации в период детства и указывают на существенные изменения, происходящие в мотивах поведения дошкольников, обусловленные расширением сфер социализации (А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Е.А. Панько, Д.Б. Эльконин). Считается, что к концу

старшего дошкольного возраста формируется иерархия мотивов, во главе которой, при условии успешной социализации, стоят мотивы социального взаимодействия.

Сверстник на протяжении всего дошкольного детства выступает партнером по деятельности и объектом для сравнения при становлении идентичности. Изменения современной социокультурной ситуации на постсоветском пространстве связано со снижением частоты и разнообразия нерегламентированных контактов, как разновозрастных, так и со сверстниками. Повсеместное увеличение количества нуклеарных и малодетных семей, снижение количества дворовых детских сообществ и качества общения в них, изменение базовых средств коммуникации, увеличение темпа жизни – все это может негативно сказываться на развитии качественных характеристик мотивации социального взаимодействия (содержание, структура) подрастающего поколения. При этом на современном этапе развития общества недостаточно уделяется внимания изучению тенденций развития мотивации социального взаимодействия со сверстниками у детей дошкольного возраста.

Цель реализованного в 2017 году эмпирического исследования: определить основные тенденции в развитии мотивации социального взаимодействия со сверстниками у детей 4-6 лет. Выборка составила 4 группы детей дошкольного возраста: 2 среднего и 2 старшего дошкольного возраста (всего 70 детей). В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Выбор в действии» (Я.Л. Коломинский) для выявления мотивации социального взаимодействия и особенностей межличностных отношений, «Лесенка» (В.Г. Щур) для характеристики самооценки детей, «Закончи историю» (Р.Р. Калинина) для изучения осознания детьми нравственных норм.

На основе результатов эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Дети в период 4-6 лет вступают во все виды социального взаимодействия со сверстниками, предпочтения в том или ином виде взаимодействия связаны с самооценкой, положением в группе, уровнем осознания нравственных норм и ценностей. Благополучные отношения в группе сверстников в целом создают условия для проявления детьми 4-6 лет разных видов мотиваций социального взаимодействия при выборе партнера для совместных действий. Имеются гендерные и возрастные различия в преобладании и специфике проявления определенного вида мотивации социального взаимодействия, которые в том числе демонстрируют динамику ее становления.

Несколько более выраженными на изученной выборке в целом оказались мотивации индивидуализма (24%) и конкуренции (21%).

Далее следуют, мотивации кооперации (20%), равенства (20%), альтруизма (10%). Мотивация кооперации более выражена у девочек, не зависимо от возраста. Выраженной только у мальчиков оказалась мотивация агрессии (4%). Значимые достоверные различия между выраженностью конструктивных и неконструктивных видов мотивации, оказались связаны с возрастом детей: конструктивные виды мотивации преобладают в выборке детей старшего дошкольного возраста (62%) в сравнении со средним (39%).

Качественный анализ ответов детей позволяет выделить тенденции формирования в каждом представленном виде мотивации социального взаимодействия. Например, в мотивации альтруизма наблюдается два типа объяснений выбора: сочувствие (эмоциональная основа) и долженствование (принятие социальных ценностей). При этом в среднем дошкольном возрасте преобладает только переживание сочувствия и оказания помощи сверстнику. В старшем дошкольном возрасте формируется принятие социальных ценностей на основе ранее испытываемых переживаний.

В структуре мотивации личности не может быть представлен лишь один из видов мотивации взаимодействия, они разнообразны и дополняют друг друга. Однако важным для полноценной социализации детей дошкольного возраста является целенаправленное создание в группах учреждений дошкольного образования условий для приоритетного формирования конструктивных видов мотивации социального взаимодействия.

### **Межличностные отношения как условия личностной и профессиональной социализации в студенческой группе**

*Леганькова О.В., Ян И.*

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка  
leganykova@mail.ru  
(Республика Беларусь)*

Общение – один из первых видов деятельности, который осваивает и постоянно совершенствует человек в процессе онтогенеза. Общение сопровождает все человеческие виды деятельности и выступает одним из залогов их продуктивности. Предпосылкой освоения данного вида деятельности выступает формирование внутренней стороны общения, которую называют межличностными отношениями (Я.Л. Коломинский). Качество межличностных отношений выступает

условием конструктивной социализации личности на всех возрастных этапах.

Как зарубежные (Д. Майерс, Э. Мэйо, Т. Ньюком, Т. Шибутани и др.), так и отечественные психологи (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский и др.) традиционно большое внимание уделяли разработке теории межличностных отношений, изучению их видов и указывали на определенные возрастные тенденции их развития. Считается, что межличностные отношения задаются рамками социальных ролей и стереотипов, вариативность же задается индивидуальными особенностями и способами деятельности. Социально-психологическое исследование видов отношений отличается интересом к личности как непосредственному их продукту, результату, качества которой кристаллизуют, неся отпечаток вовлеченности в разные их виды.

Разные ступени процесса социализации соотносимы с вхождением в те или иные социальные институты, которые задают рамки, в том числе и для становления новых видов межличностных отношений. Студенческий возраст – период получения высшего образования в выбранной сфере деятельности, как правило, приходится на период 17-23 года (юношеский возраст). Юность оценивается как этап завершения физического, полового созревания и закрепления взрослого социального статуса, самоопределения в разных жизненных сферах.

Межличностные отношения студентов, согласно исследованиям (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и другие) обуславливаются возрастными особенностями данной социальной группы (описанными выше) и спецификой ведущей профессионально-учебной деятельности.

На основании обобщения имеющихся теоретических и эмпирических данных можно выделить две группы условий, в которых реализуются и приобретают специфичность нормативно прописанные отношения студентов. Объективные условия связаны с характеристиками образовательной среды учреждения: физическое окружение (организация пространства), проектно-процессуальное окружение (организация, содержание и формы образовательного процесса), личностное окружение (количественный и качественный состав обучающихся, сотрудников) (Г.А. Ковалев). Наибольшее влияние в зависимости от специальности, учреждения и периода обучения оказывает сама студенческая академическая группа, которая обладает вариативными, динамическими характеристиками.

Субъективные факторы, связаны с характеристиками субъектов взаимодействия, то есть самих членов студенческой группы. Высокая

академическая мобильность, разнообразие форм и методов воспитания молодежи, принятых на современном этапе развития общества, делают социально-психологические характеристики студентов, поступающих на первый курс, чрезвычайно разнообразными. Социализирующее воздействие на личность студента преломляется через его индивидуальную готовность к установлению контактов в основных видах активности (учебной, научно-исследовательской и общественной), выделение референтных отношений.

Таким образом, продуктивность личностной и профессиональной социализации студентов в период обучения в учреждении высшего образования подвержена действию объективных и субъективных условий, относимых к сфере их межличностных отношений. В качестве основных можно выделить: наличие интерактивных форм и методов в организации образовательного процесса; реализация групповых форм работы в основных видах деятельности студентов; сформированность и эффективность межличностных отношений студентов в академической группе; удовлетворенность качеством отношений с однокурсниками и преподавателями вуза; формирование студенческих сообществ по интересам; развитие у студентов личностных свойств, связанных с реализацией конструктивной коммуникации в образовательном процессе.

Совершенствование межличностных отношений студентов согласно данным многочисленных исследований, создает условия для формирования их субъектности, психологического здоровья и формирования профессиональных карьерных намерений как критериев удачной социализации в личностной и профессиональной сферах.

### **Социальный интеллект и стратегии поведения в конфликте у студентов творческих специальностей**

**Макушина О.П.**

*Воронежский государственный университет*

*helga00@yandex.ru*

*(Воронеж, Россия)*

Происходящие в российском обществе социально-экономические перемены обострили проблему обезличивания человека во взаимодействии с социальной средой. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности к активной социокультурной

адаптации; также проблема обезличивания может решаться через развитие у личности творческих способностей. Существует такое представление, что творческие личности, например, выдающиеся актеры, художники, подчас ведут себя в социальных ситуациях неадаптивно, в частности, это может проявляться в конфликтных ситуациях, что и подтолкнуло нас к проведению исследования.

Целью нашего исследования выступило выявление связи социального интеллекта и стратегий поведения в конфликте у студентов творческих специальностей.

В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что представители творческих видов деятельности отличаются от «обычных» людей более высоким уровнем социального интеллекта и большим набором стратегий поведения в конфликте. В нашем исследовании участвовали студенты 2-4 курсов театрального факультета и факультета живописи Воронежского государственного института искусств (как представители творческой молодежи) и юридического факультета, факультета философии и психологии Воронежского государственного университета (контрольная группа). Общий объем выборки составил 75 человек.

В ходе эмпирического исследования были использованы: 1) методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена; 2) опросник стратегий поведения в конфликте К. Томаса.

Нами установлено, что у всех трех групп испытуемых, а именно – художников, театралов и студентов нетворческих специальностей, общий уровень развития социального интеллекта выше среднего. Однако у студентов-художников преобладающим является невербальный компонент социального интеллекта. То есть в повседневной жизни при взаимодействии с окружающими людьми художники придают большее значение невербальному общению, обращают внимание на невербальные реакции участников коммуникации.

Стратегии поведения в конфликте у студентов творческих и нетворческих специальностей также обнаружили свою специфику. Студенты театрального отделения в равной, сильной мере склонны прибегать к таким стратегиям поведения в конфликте как соперничество, сотрудничество и избегание. Можно предположить, что учебно-профессиональная деятельность студентов-театралов развивает у них умение в спорной ситуации приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон, т.е. обучает сотрудничеству (например, во время постановки спектакля). Необходимо также отметить и тот факт, что другая сторона этой



учебно-профессиональной деятельности предполагает определенную конкуренцию между студентами и использование ими стратегии соперничества (например, во время назначения на роли). Чему мы и находим подтверждение в результатах исследования.

У студентов-художников доминирующим является такой способ поведения в конфликте, как компромисс.

Студенты нетворческих специальностей в конфликтной ситуации используют две основные стратегии поведения – компромисс и избегание. Таким образом, мы можем говорить о некоторой пассивности студентов нетворческих направлений в ситуации конфликта и о большом разнообразии поведенческих стратегий – от избегания до соперничества – у студентов-театралов.

Нами также был проведен корреляционный анализ результатов (с использованием коэффициента корреляции Пирсона), полученных при изучении социального интеллекта и стратегий поведения в конфликте у студентов творческих и нетворческих специальностей. У студентов театрального отделения не обнаружилось ни одной значимой корреляции между компонентами социального интеллекта и стратегиями поведения в конфликтной ситуации. У студентов-художников присутствует значимая связь всех компонентов социального интеллекта с такой стратегией поведения в конфликте, как компромисс. У студентов нетворческих специальностей существуют значимые корреляционные связи между вербальным компонентом социального интеллекта и стратегией избегания. Итак, студенты нетворческих специальностей чаще прибегают к пассивному поведению в конфликте, чем художники и актеры.

В заключение констатируем, что выдвинутая гипотеза подтвердилась частично. Уровень социального интеллекта не выявил значимых различий у студентов творческих и нетворческих специальностей. Однако студенты, занимающиеся творческими видами деятельности, характеризуются большим спектром поведенческих реакций в конфликте, особенно студенты-театралы, а также использованием более активных стратегий. Студенты контрольной группы чаще в конфликте ведут себя пассивно, чем творческие личности.

Полученными нами результаты подтверждают значимость творческой активности для человека, указывают на то, что занятия творчеством расширяют диапазон поведенческих реакций человека и повышают возможности использования его социального интеллекта.

## **Адаптация первокурсников к обучению в вузе**

**Марков Д.О.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*do.markov@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Адаптация первокурсника к новой образовательной среде рассматривается как процесс его приспособления к условиям вуза. Вследствие овладения соответствующими компетенциями у студента развиваются самоорганизация, внутрипрофессиональный и общий кругозор, а также коммуникативные навыки [2, с. 41].

В качестве одной из центральных проблем адаптации первокурсников можно обозначить противоречие между требованиями к выпускникам школ со стороны образовательного учреждения и адаптационными возможностями обучающихся, к которым можно отнести особенности поведенческой регуляции и мотивации учебно-профессиональной деятельности, коммуникативные характеристики, ценностную ориентацию [3, с.317].

Процесс адаптации непрерывен в течение всего периода обучения в вузе, но наиболее сензитивным промежутком для развития адаптивности является учебная деятельность в течение первого курса. К уровням адаптации первокурсников к образовательной среде можно отнести приспособление к новой учебной системе, к изменениям в режиме обучения, а также вхождение в новый коллектив [2, с. 41]. В ходе данной адаптации оказываются задействованы психофизиологические резервы пока только формирующегося организма; с другой стороны, параллельно проходит важнейший кризис юношеского возраста. Большинство трудностей первокурсников носит внешний либо внутренний характер. Более того, субъективные (внутренние) факторы могут быть связаны со степенью довузовской подготовки обучающегося, с личностными особенностями первокурсника, а также с условиями жизни в семье. Важно понимать, что процесс вузовской адаптации подразумевает не пассивное приспособление обучающегося к условиям образовательной среды, а, наоборот, именно через активное взаимодействие студента и среды вуза происходит профессиональное и личностное развитие обучающегося [1, с. 4].

Согласно результатам исследования, проведенного А.А. Машановым, М.В. Ростовцевой и В.А. Помазан, число обучающихся, для которых характерен низкий уровень адаптированности, существенно снижается к третьему курсу. Тем не менее, для более чем

трети опрошенных третьекурсников были актуальны невысокие показатели адаптированности по причине низких уровней коммуникативной компетентности и мотивации учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, проблема адаптации в вузе актуальна не только для первокурсников, но и для обучающихся старших курсов [3, с. 319].

В соответствии с исследованиями В.Ю. Хицкой, составление адаптационной программы для первокурсников требует сведений об их жизненных целях и интересах, об уровнях самооценки и саморегуляции деятельности [4].

Таким образом, противоречие между характеристиками образовательной среды и адаптационными возможностями абитуриентов может быть разрешено путем формирования и постоянного развития социально-психологической адаптивности как особого вида взаимодействия обучающегося и среды вуза [3, с. 319].

### *Литература*

1. *Гречкина Л.Ю.* Изучение процесса адаптации студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. Вып. 1. С. 3–9.
2. *Ермаченко Н.А., Зайцева О.В., Серeda В.А.* Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 39–45.
3. *Машанов А.А., Ростовцева М.В., Помазан В.А.* Социально-психологическая адаптивность как фактор социализации студенческой молодежи // Вестник КрасГАУ. 2013. № 9. С. 316–320.
4. *Хицкая В.Ю.* Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та. 2008. С. 128.

### **О социально-психологических феноменах в виртуальных ученических группах**

***Полежаева Л.В.***

*независимый психолог-консультант*

*polezhayeva@hotmail.com*

*(Днепр, Украина)*

Дистанционное образование сейчас реализуется в вузах, но не исключен охват им в будущем и других типов учебных заведений. О

том, какие изменения наступают в виртуальных ученических группах, – в данном материале. В эксперименте участвовали студенты-«дистанционники» и студенты традиционного вуза (далее «традиционники»). «Дистанционники» показали динамику уровня группового развития, аналогичную реальным производственным коллективам, что выше, чем у «традиционников». Обычно традиционные студенческие группы относят к типу «просоциальная ассоциация». Казалось, при дистанционном обучении уровень развития группы мог остаться на уровне диффузной группы, как при поступлении, но нами был зафиксирован рост уровня группового развития. Еще один неожиданный результат – увеличение уровня групповой сплоченности. Групповая сплоченность, как известно, возникает тогда, когда появляется общая цель группы, которая одновременно является и личной целью каждого участника. Объяснение данной тенденции может быть дано через включение процесса социальной само модернизации [1; 2; 6]. При этом зафиксировано двукратное повышение уровня «сингуляризации» на последнем году обучения по сравнению со стартовым годом, что может быть интерпретировано как психологическая само модернизация [2; 4]. Отметим, что результаты «дистанционников» и «традиционников» полярны. Сотрудники, помогающие «дистанционникам» в работе, – это администраторы-консультанты, а не преподаватели с функцией контроля. Задача каждого студента – выполнить задания до определенного срока. Он может это делать в любом порядке, в удобное время, используя нужное количество времени. Оценки и замечания к своей деятельности знает только сам студент. По окончании контрольного времени администратор-консультант технически теряет возможность влиять на образовательный процесс студента, о чем оба знают заранее. Но при этом невозможно не выполнить задание – автоматическая система не допустит студента к другому заданию, если не выполнено предыдущее. Используя нашу терминологию, в деятельности присутствуют только ядерные характеристики социальной роли и отсутствуют шлейфовые. Такая структура деятельности рождает вопросы и желание получить на них ответы, и это уже сформированная потребность, а не обязанность приходить и отчитываться. Студенты-«традиционники» в процессе обучения выстраиваются в социальную иерархию, современная же макросреда представляет собой информационное общество, в котором статическая иерархия (четко закрепленный ранг человека в группе) исчезает [3].

Кратко подведем итоги: дистанционное обучение позволило выявить знаковый феномен: в условиях виртуального обучения и администрирования процесса удалось достичь роста качественных показателей в развитии студенческих коллективов, коммуникаций между ними и личностного развития самих студентов. Впервые студенческие коллективы достигли уровня развития реальных производственных коллективов, еще находясь в процессе обучения. Также зафиксировано полное отсутствие феномена «мутации социальной роли» среди преподавателей и резкое сокращение его среди студентов в дистанционной среде и наличие данного феномена в традиционной.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы и предположения:

1. Процесс любой технологической, в т.ч. и экономической модернизации, протекающий в современном информационном обществе на определенном этапе запускает механизм самомодернизации социальной структуры.

2. Для того, чтобы заработали механизмы запуска самомодернизации социальной структуры и личности, необходимо, чтобы техническая модернизация отвечала интересам микроструктуры (а именно, конкретного человека) по ряду основных (ядерных) параметров.

3. Социальная самомодернизация происходит по схеме: технологическая модернизация начинается с макроуровня и, разумеется, не может не затронуть микроуровень, т.е. уровень конкретного человека. Логичным было бы считать, что взаимодействие между макро- и микро-уровнями чаще всего будет происходить не напрямую, а через так называемый мезоуровень, который должен способствовать оптимизации «отношений» между изменившимся макроуровнем (социумом) и микроуровнем (конкретным человеком). Изменения же на мезоуровне осуществляются снизу – с микроуровня конкретного исполнителя роли. Трансформация ролевого сценария проходит с максимальным учетом требований микроуровня и минимальным – мезоуровня. В результате рождается роль-мутант, в сценарии которой заложено внешнее соблюдение требований мезоуровня при внутреннем стремлении удовлетворения требований микроуровня.

4. Механизмы социальной и психологической самомодернизации не обязательно включаются одновременно, но одновременность включения их крайне желательна.

5. Управление процессом самомодернизации социальной структуры и личности производится в форме организации контроля за сохранением ядерных характеристик социальной роли [1; 3; 5].

### *Литература*

1. *Капустин Г.П., Полежаева Л.В.* Запуск механизма самомодернизации структуры в постиндустриальном периоде как одна из функций современного управления (социальные и психологические аспекты) // Напряги розвитку сучасного менеджменту: проблеми та рішення/ За заг.ред. д-ра екон. наук Л.М. Варави. Кривий Ріг, 2015. С. 346-358.
2. *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., МГУ, 2013. С.199-201.
3. *Полежаева Л.В.* Информационное общество как основа для исчезновения статической иерархии) // Материалы IX Международной научной конференции «Сорокинские чтения» М., МГУ, 2014. С.606-609.
4. *Полежаева Л.В.* Личность как субъектно-ролевое единство // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Личность в межкультурном пространстве». М., РУДН, 2010. Часть II. С.197-204.
5. *Полежаева Л.В.* Филогенез социальной роли // Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы / Под редакцией А.Н. Харитонов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 296-303.
6. *Полежаева Л.В.* Формирование самомотивации к обучению как результат общего онтогенетического развития личности // Материалы Международной научной конференции «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы». М., МГУ, 2014. С.126-128.

## **Система внутригрупповых отношений студентов как ориентир личностной и профессиональной активности преподавателя**

**Расходчикова М.Н.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
marinab7@mail.ru*

**Кондратьев Ю.М.**

*ГБОУ Школа №1315  
ukondratiev@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Психологические основания межличностной значимости студентов разных курсов друг для друга являются содержательно ценным параметром как для характеристики психологической атмосферы в студенческой группе, так и для понимания самоощущения студентом себя в вузе в целом. В то же время без учета того, каким образом относятся к студенту преподаватели вуза, практически невозможно оценить его взаимодействие со своим референтным окружением, а потому и достаточно сложно охарактеризовать специфику социальных условий его развития.

Если обратиться к анализу аттракционных отношений в системе «преподаватель - студент», то следует отметить, что результаты проводимых в этом плане социометрических исследований свидетельствуют о наличии достаточного количества случаев, когда преподаватели не используют в экспериментальных условиях, предоставляемых реализацией параметрической формы социометрии (возможность осуществить до трех выборов включительно) осуществлении своего права на выбор или реализацией этого права лишь частично [2, с.67]. Так, например, в исследовании Ю.М. Кондратьева вместо максимально возможного числа выборов, равного 495, преподаватели реализовали лишь 369 выборов, т.е. был зафиксирован тот факт, что 126 выборов (45,4% от всех возможных) было не использовано. Если говорить еще точнее, то преподаватели не использовали одного выбора в 11 случаях, использовали лишь выбор из трех возможных в 26 случаях, а выбрали только двоих, а не троих, в 41 случае [1, с.186].

В рамках этого исследования было проанализировано, каким образом распределяются зафиксированные факты полного и частичного отказа от выбора преподавателем студентов в качестве возможных курсовиков или дипломников, в зависимости от того, о студентах какого курса идет речь.

В то же время результаты целого ряда исследований показывают, что преподавательские предпочтения достаточно отчетливо связаны с реально существующей интрагрупповой статусной структурой студенческой группы [3, с.71].

При этом ответ на вопрос, каким образом связан интрагрупповой статус студента в учебной группе с преподавательскими предпочтениями можно получить лишь путем детального изучения эмпирического материала, наработанного в рамках различных экспериментальных изысканий. Понятно, что подобный анализ оказывается более информативным, если помимо разностатусности студентов будет принята во внимание и такая немаловажная переменная, как год их обучения.

Если говорить о первом курсе, то, следует отметить, что преподаватели могут судить о студентах исключительно по их активности на лекционных и семинарских занятиях и не имеют практического опыта диадической работы с ними, в том числе и по подготовке курсовых проектов. Нахождение в рамках студенческого сообщества доставляет им самоценное удовольствие.

Если говорить о том, каким образом распределены преподавательские выборы среди разностатусных второкурсников, то картина оказывается иной. Преподаватели значительно чаще выбирают в качестве своих подопечных среднестатусных и даже низкостатусных студентов по сравнению с неофициальными лидерами группы (среднестатусных студентов преподаватели обычно выбирают значимо чаще, чем низкостатусных и высокостатусных, а низкостатусных в свою очередь чаще, чем высокостатусных).

Описывая ситуацию, складывающуюся по четвертому курсу, и пытаясь ее проинтерпретировать, следует не упускать из вида тот факт, что речь идет о группах, традиционно обозначаемых как «умирающие». Таким образом, анализ аттракционных отношений в системе «преподаватель-студент» позволил выявить следующие моменты: эти связи являются достаточно выраженными и эмоционально насыщенными; основания отношений межличностной значимости в аттракционном плане в зависимости от того, взаимодействие с каким курсом преподавателя имеется в виду, различны.

Теперь о референтных отношениях в системе «преподаватель - студент». Если говорить о первокурсниках, то преподаватели, запрашивают, прежде всего, мнение по поводу межличностных отношений в студенческой группе высокостатусных учащихся, порой низкостатусных и лишь в крайне редких случаях среднестатусных студентов.



Среди второкурсников в референтном плане в сфере межличностных отношений в студенческой группе для преподавателей оказываются наиболее значимыми среднестатусные члены сообщества. Однако, в ряде экспериментальных работ были зафиксированы случаи референтной значимости для преподавателей и высокостатусных, и низкостатусных студентов (правда неоднократно было продемонстрировано, что позиция среднестатусных студентов – второкурсников существенно выше для преподавателя, чем позиция высокостатусных и низкостатусных студентов; как правило, различия фиксируются в качестве статистически значимых на уровне  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, анализ отношений референтной значимости в системе «преподаватель - студент» позволяет придти к следующему выводу: референтная взаимосвязь в системе отношений «преподаватель – студент» отчетливо выражена; основания референтности студентов для преподавателя на разных курсах различны.

Что касается решения преподавателем задачи «сходство – различие» относительно студентов четвертого курса, то здесь можно отметить следующее: преподаватель подходит к оценке каждой личности избирательно, ориентируясь, в первую очередь, на накопленный опыт взаимодействия. Практически ни в одном из вариантов триад, составленных по принципу «ААВ», заложенная статусная «подсказка» не выступает в качестве определяющей личностное различие четверокурсников их преподавателями. В данном случае работают, по меньшей мере, две причины: во-первых, для самих студентов – четверокурсников референтность учебной группы существенно снижается, а значит, и факт принадлежности к тому или иному статусному слою также становится малозначительным, что может отследить преподаватель; во-вторых, к четвертому курсу накопленный опыт совместной работы преподавателя практически с каждым студентом заставляет его ориентироваться, прежде всего, на личностные и деловые качества учащегося, а не на его позицию в учебной группе.

### *Литература*

1. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости. М.: ПЕР СЭ, 2006. 272 с.
2. *Кондратьев Ю.М., Расходчикова М.Н.* О роли первичного и вторичного поля деятельности в формировании коллектива // Современные тенденции развития науки и технологий.

Материалы XII международной научно-практической конференции. Белгород, №3-11, 2016. С.67-69.

3. *Расходчикова М.Н.* К проблеме соотносительности инtragруппового статуса развивающейся личности и этапа ее вхождения в ученическую группу // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 6. М., 2008. С. 70-74.

### **Особенности представлений учителя о структуре неформальной власти в школьных классах**

*Расходчикова М.Н., Соловьёва А.А.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

В психологии существует большое количество исследований на тему инtragруппового структурирования ученических групп, но чаще всего такие исследования направлены на поиск взаимосвязи между статусом ученика и какой-либо личностной переменной (тревожность, агрессивность, мотивация и т.п.). И лишь небольшое количество работ направлено на изучение представлений классного руководителя о структуре своего класса и его связи с представлениями учеников (Лисицына, Реан и т.д.), поэтому нам кажется, что данное направление исследований необходимо развивать, т.к. в определенные периоды онтогенеза позиция учителя является определяющей при формировании межличностных отношений. Например, М.Е. Сачкова (2011) пишет, что в младшей школе неформальная и формальная структуры власти практически совпадают, т.е., по сути, классный руководитель «задает» структуру своего класса, и во многом от него будет зависеть, кого дети будут больше уважать и слушать, а кого — наоборот. В средней школе, с началом подросткового возраста, неформальная структура власти может сильно отличаться от формальной, во взаимодействии подростков становится определяющей система «подросток-сверстник». Соответственно, классному руководителю важно быть внимательным, стараться отслеживать перемены в неформальной структуре своего класса для сохранения положительного психологического климата и, как следствие, большей эффективности образовательного процесса.

В данном исследовании нами был рассмотрен статус по неформальной власти учеников как со стороны самих подростков, так

и со стороны классных руководителей. Мы выбрали именно эту подструктуру статуса, т.к. определение социометрического и референтометрического статусов может вызвать у учителей сложности, запутать их. Властные же отношения учеников классные руководители могут наблюдать непосредственно, поскольку они ярко проявляются в учебной жизни подростков. Нами был использован методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе. В исследовании приняло участие 4 школьных класса (5-е и 7-е), среди которых 95 учеников и 4 классных руководителя.

В обыденном сознании может казаться, что чем старше класс, тем точнее будут представления классного руководителя о его структуре. Мы проводили исследование, чтобы это проверить, и в действительности оказалось, что такого не происходит. Нами было получено, что представления о властной структуре руководителей 5-х классов немного точнее (63%), чем представления руководителей 7-х классов (57%). На точность представлений классного руководителя могут оказывать влияние различные факторы, например: возраст и стаж учителя, длительность и частота его контактов с учениками (не всегда классный руководитель ведет учеников с 5 по 11 класс). Кроме того, существуют различные личностные факторы, такие как заинтересованность учителя, социально-психологические особенности, уровень рефлексии и т.п. Поэтому мы считаем, что неправомерно говорить о взаимосвязи номера класса и точностью определения интрагрупповой структуры классным руководителем. В проведенном нами исследовании было получено, что у классных руководителей существует тенденция к занижению статуса высокостатусных учеников, и напротив – завышению статуса низкостатусных. Занижением или завышением считалась ситуация, когда разница между усредненным рангом школьника, поставленным его одноклассниками, и рангом, поставленным учителем, была больше 25% от максимального ранга по данной группе. Такая процедура была необходима для того, чтобы избежать естественной ситуации, когда ошибка при оценке полярных групп проявляется только в большую или меньшую стороны (очевидно, что вероятность более высокой оценки низкостатусного члена группы будет выше, чем вероятность еще более низкой). Среди всех случаев занижения классными руководителями статуса учеников, треть (30%) приходится на высокостатусных (общий процент занижения классными руководителями статуса учеников – 19%). Обратная же ситуация, при которой классные руководители завышают статус учеников, почти

наполовину (44%) относится к низкостатусным (общий процент завышения классными руководителями статуса учеников – 21%).

Таким образом, мы можем видеть, что классные руководители примерно с одинаковой частотой завышают и занижают статусы учеников по неформальной власти. При этом интересна тенденция к завышению или же занижению полярных статусных категорий. Подобные результаты могут говорить о том, что классный руководитель может стремиться минимизировать существующее в классе деление на лидеров и аутсайдеров, и по этой причине выделяющихся учеников старается отнести к среднестатусным. Мы считаем, что для классного руководителя важно осознавать и максимально точно определять интрагрупповую структуру своего класса, поскольку в некоторых ситуациях (например, сильный разрыв между высокостатусными и низкостатусными) возникает потребность в том, чтобы кто-то извне помог сбалансировать, урегулировать такую структуру, и в первую очередь это может сделать именно классный руководитель, что, в свою очередь, позитивно скажется на гармоничности межличностных отношений в школьном классе.

### *Литература*

1. *Лисицына А.А.* Особенности динамики интрагруппового структурирования в классах начальной школы и на рубеже начальной и средней школы: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2012. 131 с.
2. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: «Питер», 1999. 416 с.
3. *Сачкова М.Е.* Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве. М.: изд. СГУ, 2011. 348 с.

### **Особенности взаимоотношений в системе «педагог-учащийся» в современной образовательной организации**

***Сачкова М.Е.***

*Российская академия народного хозяйства и  
государственной службы при Президенте РФ  
msachkova@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Реализация личностно-ориентированного подхода, закрепленного в современном федеральном государственном образовательном стандарте, невозможна без создания социально-психологических

условий, оказывающих наиболее благоприятное воздействие на развитие индивидуальности каждого учащегося. Достичь поставленной задачи можно только через построение эмоционально-положительных, доверительных, уважительных отношений между педагогами и их учениками.

По мнению Т.Г. Панариной, в основе данного процесса лежат эмпатические способности учителей, на которых строятся гуманные, искренние и безоценочные отношения [3]. В работах О.Р. Кокориной подчеркивается, что педагогическое взаимодействие необходимо акцентировать на каждом ученике, в первую очередь, на тех, кто хуже всего социализирован в своих ученических группах [2]. Чаще всего это происходит либо из-за нехватки опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, либо из-за некоторых особенностей личности или поведения. Включенность педагога наиболее важной становится на стадии зарождения ученической группы. Именно на этом этапе учитель должен создать положительный климат, основанный на уважении, поощрении, понимании, а также проявить усилия по развитию креативного потенциала и инициативности его учеников.

К сожалению, в реальных условиях школы или вуза не всегда наблюдается подобная идеалистическая картина. Достаточно часто могут возникать противоречия и даже конфликты. Зачастую они обусловлены эмоциональным «выгоранием» учителей, а также их неспособностью или неготовностью конфликты предотвращать и грамотно решать. На негативные отношения с учениками, по мнению И.А. Чайковской, могут также влиять большая дистанция с учащимися, предъявление к ним завышенных требований и выставление заниженных оценок. Автор считает, что позитивное отношение педагога к самому себе вносит гармонию и в психологические отношения с учениками, способствует эмоциональному принятию и сотрудничеству [5]. Если учитель «открыт» своим ученикам, он становится более объективным, беспристрастным, лучше понимает мотивы поведения и потребности учащихся, а значит и лучше осознает свое личностное влияние на них.

Такие значимые факторы отношений, как кооперация, взаимная референтность, взаимная заинтересованность, открытость и доверие не возникают просто так, а формируются и развиваются в ходе специальной адекватной построенной системы обучения и воспитания. Интересным в данном плане представляется исследование Т.А. Веревкиной, проведенное в педагогических колледжах [1]. Автором было отмечено, что только 8% студентов полностью удовлетворены своими отношениями с педагогами, при этом половина

всех учащихся хотели бы их улучшить, а 42% совсем не устраивают отношения. Исследователь предполагает, что корни такой ситуации следует искать в низком уровне культуры общения, в том, что педагоги не знают продуктивных способов организации эффективного педагогического взаимодействия, а также это может быть связано с низким уровнем учебной мотивации и отсутствием интереса студентов к изучаемым дисциплинам. Еще одной проблемой является то, что обычно отношения строятся в логике формально-деловых, ролевых взаимосвязей. При таком типе общения потребности педагогов и учащихся часто не совпадают, обучение становится репродуктивным, инициативность обучающихся никак не поддерживается, индивидуальные способности не отмечаются, в результате чего ученик или студент превращается в объект воздействия или средство реализации сугубо личностных и профессиональных амбиций преподавателя.

В исследованиях Р.Х. Шакурова были выявлены механизмы отношения студентов к преподавателям: «бумеранг», когда симпатию испытывают к преподавателю, который сам относится с добротой и уважением, «дефицит», когда наиболее ценными становятся качества, которые отсутствуют у самого студента, «интерес», когда преподаватель является источником необходимой информации, с которым интересно общаться и во внеаудиторное время [6]. В результате исследования в рамках магистерской диссертации Л.А. Хайруллиной, проведенном под нашим руководством, было установлено, что студенты вуза больше всего ценят таких преподавателей, которые компетентны, коммуникабельны, хорошо образованы, умеют увлечь и сами при этом постоянно развиваются [4]. При этом больше всего авторитет преподавателя проявляется в учебной деятельности, во внеучебное же время студенты предпочитают обращаться за помощью к одноклассникам или родителям.

Таким образом, на современном этапе особо актуальным становится всестороннее исследование системы отношений «педагог-учащийся», ведь без учета ее психологических механизмов образовательный процесс становится непродуктивным и малоэффективным.

### *Литература*

1. *Вережкина Т.А.* Межличностные отношения педагогов и студентов // Среднее профессиональное образование № 9, 1997. С. 29– 32.

2. *Кокорина О.Р.* Гуманистическое взаимодействие преподавателей и студентов как условие педагогического содействия адаптации студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 1997. № 9. С. 57–60.
3. *Панарина Т.Г.* Социально-психологические основы оптимизации межличностных отношений «учитель-ученик». Автореф. дисс. ...канд. психол. Наук. М., 1996.
4. *Хайруллина Л.Т.* Проявления феноменов власти и авторитета в системе отношений «студент-преподаватель» // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
5. *Чайковская И.А.* Исследование взаимосвязи самоотношения учителя и педагогического взаимодействия в системе «учитель-ученик». Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Самара, 2000.
6. *Шакуров Р.Х.* Психология межличностных отношений в вузах. Казань, 1998.

### **Динамика значимости стратегий решения конфликта у студентов вуза**

***Силаков А.С.***

*Курский государственный университет  
(Курск, Россия)*

Поступая в университет, молодые люди погружаются в новую социальную среду, для них пока еще незнакомую. Начинается период адаптации к ней, построение системы отношений с товарищами по учебной группе, освоение норм и требований, предъявляемых студенту. Идет новый виток социализации личности.

Остановимся на проблеме формирования системы межличностных отношений в группе. Роль преподавателей, как регуляторов этого процесса, намного ниже в университете, по сравнению с аналогичной ролью педагогов в школе, и в большей части случаев происходит стихийное формирование групповой иерархии. Хотя достаточно часто в большинстве вузов проводятся различные мероприятия с целью сплочения студенческих групп, но, на наш взгляд их эффективность недостаточно высока.

Следовательно, если построение системы групповых статусов осуществляется, прежде всего, на базе индивидуально-личностных особенностей студентов и специфики их взаимодействия, достаточно высокой становится и вероятность конфликтов между ними. Хотя сам конфликт часто воспринимается как однозначно негативное явление, тем не менее, надо признать, что он имеет и позитивные стороны. В частности, это возможность решения проблемы, его вызвавшей, более глубокое само- и взаимопознание его участников, возможность построения более эффективной системы отношений. К сожалению, столь же вероятны и обратные последствия – повышение уровня неприязни, ухудшение психологической атмосферы, разрушение системы межличностных связей.

Одним из факторов, определяющих позитивный либо негативный исход конфликта, выступает предрасположенность участников к определённым стратегиям его решения.

Целью нашего исследования было выявление динамики значимости основных стратегий конфликтного поведения у студентов вуза.

Объект исследования выступили учащиеся КГУ первого и третьего курсов. Общий объем выборки составил 223 человека, из них 128 студентов первого и 95 – третьего курсов.

Предметом исследования являлась предрасположенность молодых людей к тем или иным стратегиям решения конфликта.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что по мере обучения в вузе, у большинства студентов будет наблюдаться позитивная динамика выбора стратегии решения конфликтов.

Нами был использован тест К. Томаса, предназначенный для выявления ведущих стратегий поведения в конфликте, а именно: а) соперничество – стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому; б) приспособление – принесение собственных интересов в жертву ради другого; в) избегание, при котором участник стремится уйти из конфликтной ситуации, не решая ее; г) компромисс, характеризующийся тактикой взаимных уступок; д) сотрудничество – участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Были получены следующие результаты. На первом курсе наиболее ярко выделялись 2 ведущие стратегии – это компромисс (32% опрошенных) и соперничество – 26%. Третье место заняла стратегия избегания – 18%; стратегии сотрудничества и приспособления делят четвертое место – их выбрали по 12% опрошенных. Этот результат в целом можно оценить как неоднозначный, так как хотя лидирует



достаточно выгодная для построения отношений в группе стратегия компромисса, но близко к ней стоит наиболее деструктивная в плане потенциала для эскалации противоречий стратегия соперничества. Кроме того, стратегии избегания также может быть оценена как не выгодная для начального этапа формирования группы, ведь вместо решения возникающих проблем она предполагает их игнорирование.

У студентов 3 курса отношение к этим стратегиям оказалось несколько иным. На первом месте мы вновь видим стратегию компромисса, она наиболее значима для 35% опрошенных. На второе место выходят стратегии соперничества и сотрудничества – 21% и 22% соответственно. Стратегия приспособления ближе лишь 12% студентов, а избегания – 10%.

Итак, мы видим, что у студентов старших курсов наблюдаются определенные отличия в степени значимости тех или иных стратегий конфликта, по сравнению с первокурсниками. Прежде всего, это выражается в повышении ценности стратегии сотрудничества – с 12% до 22% и снижении важности стратегии избегания – с 18% до 10%. Однако есть и сходство. Самой популярной стратегией остаётся компромисс, доля его сторонников даже возрастает и достаточно значимым остаётся соперничество.

Тем не менее, в целом мы действительно можем оценить наблюдаемую динамику выбора ведущей стратегии решения конфликтов как положительную. Если суммарная доля сторонников стратегий компромисса и сотрудничества на первом курсе составляла 44%, то на третьем она достигает уже 57%. Можно заключить, что выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение.

### **Инклюзивный класс как объект социально-психологического анализа**

***Старовойт Н.В.***

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

*NStarovoi@kantiana.ru*

*(Калининград, Россия)*

Школьный класс традиционно является объектом социально-психологических и педагогических исследований. Эволюция исследуемых феноменов: «школьное товарищество», «вожачество», «развитие группы как коллектива», «эмоциональная жизнь коллектива», «межличностные отношения в классе»,

«психологический климат в ученическом коллективе», «травля в школе» отражают изменения социокультурной ситуации развития общества. Реализация инклюзивного подхода в образовании определила новый круг исследовательских задач. Межличностные отношения в инклюзивных классах стали объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых.

В исследовании М.В. Швед [5] установлено, что дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. О.О. Бабяк [1] делает вывод о том, что школьники с задержкой психического развития, обучающиеся в инклюзивных классах, в подавляющем большинстве несостоятельны взаимодействовать и строить продуктивные отношения с одноклассниками. Г. Банч и Э. Валео [2] отмечают, что традиционно ученики с инвалидностью имеют более низкий статус, чем остальные сверстники, и становятся объектами насмешек для сверстников. О буллинге в инклюзивных школах пишут Н.Е. Горбунова, Г.К. Труфанова, Е.В. Хлыстова [4].

Проведение социометрии, наблюдений в инклюзивных классах калининградских школ позволяет говорить об отсутствии прямой корреляции между неблагоприятными статусами и наличием особенностей в психофизическом развитии младших школьников. Для анализа «жизни в инклюзивном классе» предлагаем использовать следующую схему М.Р. Битяновой [3, с. 381-383].

1. Системы устойчивых межличностных отношений, основанные на симпатии. Какая конфигурация эмоциональных статусов сложилась в инклюзивной группе? Какой статус (-ы) у обучающегося (-ихся) с ОВЗ? Выборы взаимны? Не является ли он отверженным в группе? Включен ли в устойчивые микрогруппы? Насколько стабильны отношения в микрогруппах? Доброжелательны ли отношения между микрогруппами в классе?

2. Готовность группы к выдвижению лидера в ситуации, требующей управления групповыми действиями. Выдвигается ли обучающийся с ОВЗ на роль лидера класса? В каких ситуациях? Какой тип лидера востребован группой? Какой стиль управления группой приемлет лидер?

3. Уровень сплоченности группы. Разделяет ли обучающийся с ОВЗ ценности, общее настроение, общность оценок группы? Является ли класс для такого ребенка эмоционально привлекательной и референтной группой? Гордится ли своим пребыванием в этой группе? Чувствует ли свое единство, сопричастность с одноклассниками?

4. Готовность к принятию групповых решений. Насколько включен обучающийся с ОВЗ в обсуждение? Прислушиваются ли одноклассники к его мнению? Как ребенок с ОВЗ ведет себя в ситуации неприятия большинством его позиции? Как группа реагирует на его возможные протесты? Как все члены группы выполняют принятые обязательства?

5. Уровень доверия и открытость внутригрупповым конфликтам. Какова природа конфликтов в инклюзивной группе? Какую стратегию поведения в конфликте избирают члены группы, в том числе ребенок с ОВЗ? Готовы ли ребята к компромиссу, сотрудничеству? В каких ситуациях?

6. Принятые способы нормативного контроля. Как в инклюзивном классе относятся к фактам нарушения принятых норм и правил общения? Есть ли специфика нормативного контроля относительно одноклассника с ОВЗ? Как сам этот ребенок относится к групповым нормам? Стремится ли их выполнять?

Очевидно, что совместное обучение детей в инклюзивных классах оказывает влияние на их межличностные отношения, причем не всегда позитивное. Требуется комплексное изучение «явного и скрытого аспектов школьной жизни» (Ф. Джексон) в условиях инклюзивного образования.

### *Литература*

1. Бабяк О.О. Проблема межличностных отношений у детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27-28 окт. 2016 г. Минск: БГПУ, 2016. С. 22-24.
2. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование // Журнал исследований социальной политики. 2008. Т. 6. № 1. С. 23–52.
3. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.
4. Горбунова Н.Е., Труфанова Г.К., Хлыстова Е.В. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 63-68.
5. Швед М.В. Формирование межличностных отношений учащихся в условиях инклюзивного образования. Режим доступа. <https://lib.vsu.by/>

## **Социально-психологические подходы к исследованию представлений о гендерной социализации в раннем юношеском возрасте**

**Счастлиная Т.Н., Гончарова Т.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
Tamara.schastnaya@yandex.ru, gotalec@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

В современных исследованиях основной акцент делается на механизмы формирования гендерной идентичности, ее культурно обусловленные инварианты, на влияние изменений в гендерной социализации, гендерной идентификации, на рассмотрение взаимодействия организмических, социальных и психологических факторов в ходе становления гендерной идентичности.

Одной из существенных характеристик современного российского общества является изменение прежних социальных представлений и стереотипов. Такие результаты можно расценивать как проявление на уровне индивидуальных и групповых убеждений сочетания «традиционности» и «эгалитарности». Согласно выводам, к которым пришли в своем исследовании Счастлиная Т.Н., Мецлер В.В. [3], феномен гендерной социализации рассматривается как сложное «многомерное» образование, на уровне индивидуальных и групповых убеждений сочетания «традиционности» и «эгалитарности», имеющее собственную историю развития, структуру, типологию. Социальные представления о гендерной социализации существенно различаются в зависимости от факторов гендера и группового статуса.

Так, нами проведено эмпирическое исследование в 2017 году, на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга №26», ГБПОУ «26 КАДР», оно производилось в студенческой группе второго курса ГБПОУ «26 КАДР». Выборка состоит из юношей от 15 до 18 лет, обучающихся по профессии «сварщик». В данном исследовании участвовало 19 человек. Основная гипотеза исследования: Особенности гендерной социализации определяются социальными представлениями, культурными традициями и современной социокультурной ситуацией. Были использованы следующие методы: «Опросник определения психологического пола» С.Бэм, тест «Кто я?» М. Куна и Т. Макпарленда, модификация Т.В. Румянцевой; метод параметрической социометрии, референтометрическая процедура. Для сбора и анализа социальных представлений применялся метод анкетирования

(методика свободных ассоциаций) и методика П. Вержеса, с помощью которой можно определить ядро социальных представлений.

В результате анализа полученных свободных ассоциаций была выявлена структура социальных представлений, также было сделано описание этой структуры. Всего было собрано 239 ассоциаций с мужскими характеристиками и собранный словарь понятий включает в себя 239 понятий, относящихся к мужчинам.

Анализ ассоциаций с использованием методики Вержеса позволил описать элементы ядра, 1-й и 2-й периферической системы.

При рассмотрении мужских характеристик мы увидели, что в число элементов зоны ядра попали: человек, умный, личность, спортсмен. В числе элементов 1-й периферической системы: качества личности (плохой), профессия, имя собственное, пол. Вторая периферическая система: ответственный, лидер, студент, отличник.

Как и предполагалось, в структуре социальных представлений о характеристиках мужчин в наибольшей степени представлены традиционные социальные представления, среди самых популярных мужских характеристик: плохой, хороший, личность, спортсмен, крутой. В периферической системе встречаются характеристики, традиционно приписываемых противоположному полу. Из приведенных суждений мужские характеристики, в основном, описывают поведение человека, связанное с деятельностью, особенностями достижения успешного результата в этой деятельности (например, ответственный, целеустремленный настойчивый, лучше всех). Среди всех понятий 45% относятся к деятельности, 15% - к особенностям взаимоотношений, 40% - другие характеристики. Среди наших респондентов, практически не значимы, выражены феминный или маскулинный типом личности (более +2,025 или менее -2,025). Таким образом, в студенческой группе юноши выражены, в основном, андрогенный тип личности. Такие же результаты мы получили при использовании теста «Кто Я». Основная часть студентов выражает себя не через гендерные самоописания, а указывает свои личностные характеристики. В ходе обработки и анализа эмпирических данных мы обнаружили, что групповой статус по всем измерениям (аттракция, референтность, власть) не имеет взаимосвязи с гендерной принадлежностью и гендерными самоописаниями.

Вышесказанное позволяет нам предположить, что особенности гендерной социализации определяются культурными традициями и современной межличностной социальной ситуацией. За время развития общества особенности гендерной социализации и гендерные стереотипы значительно изменились, мы можем говорить о существовании как традиционного, так и эгалитарного подхода.

В социальных представлениях доминируют традиционные гендерные характеристики мужчин и женщин. Однако при составлении ядра социальных представлений мы отмечаем, у юношей встречаются характеристики, относящиеся к противоположному полу. Тенденция, выявленная нами и подтвержденная в целом ряде исследований, заключается в том, что в современном российском обществе становится приемлемым сосуществование маскулинных и феминных качеств, т.е. доминирование андрогенного типа личности.

### *Литература*

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., Аспект-пресс, 2004 г. 288 с.
2. *Донцов А.И., Стефаненко Т.Г.* Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра Социальная психология в современном мире. - М.: Аспект Пресс, 2002. С.76-96.
3. *Счастливая Т.Н., Мецлер В.В.* Особенности гендерной социализации в юношеском возрасте Психологическая наука и образование. 2013, №2. С.135-148.

### **Статусная позиция в ученической группе и её связь с представлениями о статусе в обществе**

***Тимошина И.Н.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
timoshina.psy@gmail.com  
(Москва, Россия)*

Статус является одной из основополагающих дефиниций социальной психологии. В социальной психологии статус понимается как «положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии» [4, с. 145]. Исходя из классификации групп в зависимости от количественного состава и формы осуществления связей, можно разделить статус на групповой и межличностный (личный). Групповой статус – это положение человека в обществе, которое он занимает благодаря принадлежности к какой-либо большой социальной группе. Он зависит от национальной принадлежности, пола, социально-экономического класса, профессии, религии, то есть в целом от

положения рассматриваемой большой социальной группы в социальной стратификации общества. Межличностный статус – это положение индивида в малой группе, которое определяется личностными качествами индивида, а так же зависит от того, как ее оценивают и воспринимают члены малой группы. Статус является многокомпонентным образованием: каждый человек имеет множество как общественных, так и личностных статусов. При этом, являясь как характеристикой межличностной значимости, так и общественного положения, отражается на формировании эмоционального самочувствия [7], психологического благополучия [6], самооценки [2], наконец, социальной идентичности.

Наиболее полно оценка внутригруппового статуса может быть произведена в ученической группе. В таком виде группы доминирует система межличностных неформальных отношений, хотя существуют они в формально заданном учебном пространстве. Это позволяет выявить статусную позицию респондента в группе согласно трехфакторной модели А.В. Петровского, включающую референтность, степень аттракции и статус власти, что вместе дает интегральный показатель статусного положения в группе [3]. Согласно ряду исследований, именно в подростковом и юношеском возрасте мы можем наблюдать развернутую модель статусных отношений внутри группы [1]. Кроме того, молодые люди выбирают свой путь, ведущий во взрослую жизнь, активно формируется их самосознание, убеждения, взгляды, т.е. происходит самоопределение человека, ведущее за собой формирование социальных представлений.

Целью проводимого нами исследования стало изучение структуры и специфики социальных представлений школьников и студентов о высоком статусе в современном обществе и группе, с учетом их интрагруппового положения в учебной группе. Выборку составляют 151 респондент – студенты 2-3 курсов московских университетов; 135 респондентов – ученики 9-10 классов общеобразовательных школ г. Москвы. В качестве методик исследования применен блок социально-психологических методик, направленных на изучение интегрального положения в группе (социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти), а также методика П. Вержеса для выявления смыслового ядра и периферических областей социального представления.

В результате исследования получены следующие результаты.

1. Выявлена структура социального представления студентов и школьников о высоком и низком статусе в современном обществе. В ядро представления студентов о высоком статусе попали категории «авторитет, влияние» и «власть, доминирование». Ядро представлений

старшеклассников о высоком статусе в обществе более расширенно описывает категорию «высокий статус» и включает такие характеристики, как «высокие интеллектуальные показатели», «авторитет и влияние», «деньги, богатство». В ядре представления студентов о низком статусе заключены три взаимосвязанных блока: особенности ведения деятельности – «пассивность, лень», личностные особенности – «низкая самооценка, скромность», а также ситуативные факторы: «неудачник», «бедность». Школьники наряду с группами «пассивность, лень» и «бедность» выделяют категории «низкие интеллектуальные показатели», «закрытость», «алчность, ориентация на собственные интересы», тем самым подчеркивая отсутствие коллективной направленности в личности низкостатусного человека, так важной на данном возрастном этапе.

2. Ядро социальных представлений о статусе отличается у представителей разных статусных категорий по количеству элементов и по их содержательной направленности. При этом ядро социальных представлений высокостатусных студентов о высоком статусе в обществе и низкостатусных студентов о низком статусе в обществе отличается наибольшей содержательной наполненностью в отличие от других статусных категорий. Ядро представления о низком статусе в обществе включает большее количество элементов при оценке низкостатусными студентами группы, при этом периферическая зона — зона возможных изменений — достаточно сужена по сравнению с остальными статусными слоями. Схожая тенденция отмечается при описании высокой статусной позиции лидерами студенческих групп. Однако при оценке группой школьников общая тенденция отличается. Как при описании высокого, так и низкого общественного статуса, наиболее содержательно наполненное ядро представления выявилось у среднестатусных студентов. Это дополняет мысль исследователей о том, что среднестатусные школьники, являясь наиболее многочисленной стратой внутри класса, которая сплавливает, налаживает позитивные отношения, адекватно отражает картину межличностных отношений не только в ученической группе [5], но и на уровне общества.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что формирование социальных представлений о статусе в обществе имеет возрастную специфику, при этом необходимо учитывать интрагрупповой статус респондентов.



## *Литература*

1. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. Москва: АСТ, 2010. 446 с.
2. *Кондратьев М.Ю., Емельянова Е.В.* Социально-психологические особенности взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой самопредставленности студентов // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 56–73.
3. *Петровский А.В.* Трёхфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. №1. С. 7-18.
4. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
5. *Сачкова М.Е.* Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве. Монография. Москва: СГУ, 2011. 348 с.
6. *Сачкова М.Е., Тимошина И.Н.* Психологическое благополучие в контексте представлений студентов о высоком социальном статусе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. №4. С.80-87.
7. *Ханин Ю.Л., Буланова Г.В.* Статус и эмоциональное состояние личности в группах разного уровня развития // Вопросы психологии. 81. №5, с.124-129.

## **Гендерные особенности самопрезентации подростков в ученических группах**

***Федоров В.В.***

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

В подростковом возрасте особенно ярко выражена потребность в индивидуализации [2]. Подростки стремятся быть не такими как все, быть отличными, стремятся «нащупать» своё истинное Я. Несомненно, что данному процессу способствует самопрезентация подростков, в том числе в ученических группах.

Под самопрезентацией, вслед за О.А. Пикулёвой, мы понимаем в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-

информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации [1].

Самопрезентационное поведение на основе мотивов, которые за ним стоят, можно объединить в тактики самопрезентации. В свою очередь набор отдельных тактик может помогать реализовывать определенную самопрезентационную стратегию. Одной из распространенных классификаций стратегий и тактик самопрезентации является модель, предложенная С.-Ж. Ли с коллегами. Данная модель включает 12 тактик, 7 из которых – желание понравиться, запугивание, просьба/мольба, приписывание достижений на свой счёт, преувеличение собственных достижений, негативная оценка других, примероносительство – относятся к ассертивной стратегии, а 5 оставшихся – оправдание с отрицанием ответственности, отречение, оправдание с принятием ответственности, препятствование самому себе и извинение – относятся к защитной стратегии самопрезентации [3].

Целью нашего исследования является выявление специфики гендерных различий в тактиках и стратегиях самопрезентации подростков.

В исследовании приняли участие 230 обучающихся подросткового возраста московской средней общеобразовательной школы с 6 по 9 классы (из них 104 мужского пола, 126 женского пола).

Для измерения тактик и стратегий самопрезентации подростков использовалась Шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли, М. Неслер, А.Корбетт, Дж. Тедеш. Адаптация и модификация проведена О.А. Пикулевой, В.В. Хороших, 2004).

Выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение: были выявлены статистически значимые различия в тактиках и стратегиях самопрезентации у подростков женского и мужского пола.

Подростки мужского пола значимо больше, в отличие от подростков женского пола, демонстрируют тактики «оправдание с отрицанием ответственности», «оправдание с принятием ответственности», «отречение», «желание понравиться», «запугивание», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений», «негативная оценка других», «пример для подражания» и «ассертивную» стратегию самопрезентации. Подростки женского пола значимо больше, чем подростки мужского пола демонстрируют тактику «извинение». По тактике «просьба/мольба» и «защитной» стратегии есть тенденции к преобладанию их демонстрации у подростков мужского пола.

## *Литература*

1. *Пикулёва О.А.* Психология самопрезентации личности: Монография. М.: ИНФРА-М, 2015. 320 с.
2. Социальная психология развития : учебник для бакалаври- ата и магистратуры / под ред. Н. Н. Толстых. М.: Юрайт, 2014.
3. *Lee S.-J., Quigley B.M., Nesler M.S., Corbett A.B., Tedeschi J.* Development of a self-presentation tactics scale // *Personality and Individual Differences*, 1999, 26, pp. 701-722.

### **Субъектность малых учебных групп как фактор субъектного развития и профессиональной направленности будущих специалистов**

***Черный Е.В., Яроцкая А.С.***

*Таврическая академия Крымского федерального университета имени  
В.И.Вернадского  
a.s.yarockaya@gmail.com  
(Симферополь, Россия)*

В современных изменчивых социальных условиях на рынке труда все больше ценятся специалисты, способные к самообучению и осознанному планированию своей карьеры. Существенная доля ответственности за карьерный путь возлагается на личность. Именно поэтому в настоящее время перед высшим образованием стоит комплексная задача – не только формировать профессиональные навыки, но и способствовать субъектному развитию студентов, стимулировать интерес к учебно-профессиональной деятельности.

Малая учебная группа является непосредственной средой для профессионального становления и субъектного развития студентов [1; 2; 3]. Из этого следует, что малые учебные группы досубъектного, квазисубъектного, мезосубъектного, просубъектного, протосубъектного уровня развития могут опосредовать личностное и профессиональное развитие студентов в различной степени. Поэтому цель данного эмпирического исследования заключалась в том, чтобы изучить особенности субъектного развития и профессиональной направленности будущих специалистов в малых учебных группах с различным уровнем развития групповой субъектности.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что в малых учебных группах с различным уровнем развития групповой субъектности уровень субъектного развития и профессиональной

направленности студентов будет различаться. В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: тест-опросник «Уровни развития группового субъекта» К.М. Гайдар; опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» М.А. Щукиной; опросник «Уровень профессиональной направленности (УПН)» Т.Д. Дубовицкой.

Выборку исследования составили 364 студента, 24 учебные малые группы (1-6 курсов обучения) факультета психологии, географического, физического факультетов Таврической академии КФУ имени В.И. Вернадского, г. Симферополь.

Результаты исследования.

1. В выборке из 24 малых учебных групп были выявлены группы квазисубъектного (20,83%), мезосубъектного (50%) и просубъектного (29,16%) уровня развития. Согласно статистическим нормам опросника «УРСЛ» М.А. Щукиной, у 9,89% студентов выявлен низкий уровень развития субъектности, у 69,23% – средний, у 20,87% – высокий. Для выявления различий в уровне субъектного развития студентов в малых учебных группах квазисубъектного, мезосубъектного и просубъектного уровня развития был использован t-критерий Стьюдента. В результате сравнения было установлено, что в малых учебных группах просубъектного уровня развития показатель уровня развития субъектности студентов статистически выше, чем в малых учебных группах мезосубъектного ( $p < 0,01$ ) и квазисубъектного ( $p < 0,02$ ) уровня развития. В тоже время показатели уровня субъектного развития студентов в малых группах квазисубъектного и мезосубъектного уровня статистически не различаются ( $p > 0,05$ ).

2. Согласно статистическим нормам опросника «УПН» Т.Д. Дубовицкой, у 8,24% студентов выявлен низкий уровень профессиональной направленности, у 27,19% – средний, у 64,56% – высокий уровень профессиональной направленности. Поскольку распределение данных в общей выборке не соответствует нормальному, для сравнения малых учебных групп с различным уровнем развития субъектности по уровню профессиональной направленности студентов был использован непараметрический критерий Манна-Уитни. В результате сравнения было установлено, что в малых учебных группах просубъектного уровня развития уровень профессиональной направленности студентов статистически выше, чем в малых учебных группах квазисубъектного уровня развития ( $p < 0,01$ ). Однако также было установлено, что малые учебные группы квазисубъектного и мезосубъектного, мезосубъектного и просубъектного уровня развития достоверно не различаются по уровню профессиональной направленности студентов ( $p > 0,05$ ).

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: в малых учебных группах с различным уровнем развития групповой субъектности уровень субъектного развития и профессиональной направленности студентов достоверно различается.

Исходя из полученных результатов нами были сделаны следующие выводы.

1. Существенное повышение средних показателей уровня развития субъектности студентов выявлено в малых учебных группах, уровень субъектного развития которых превышает средний. Другими словами, взаимосвязь между субъектностью малых учебных групп и будущих специалистов не равномерна. Средние показатели субъектного развития студентов достоверно выше в малых учебных группах, которые обладают достаточно высокой степенью волевого, интеллектуального, эмоционального, организационного единства, проявляют совместную активность, воспринимают себя в качестве единого субъекта внутригрупповых и межгрупповых взаимоотношений.

2. Малые учебные группы квазисубъектного, мезосубъектного, просубъектного уровня развития в меньшей степени различаются по уровню профессиональной направленности. В малых учебных группах просубъектного уровня развития профессиональная направленность студентов статистически выше. Т.е. достаточная зрелость подструктур психологии группового субъекта (волевое, эмоциональное, интеллектуальное, организационное единство, направленность, подготовленность, тип самовосприятия группового субъекта) способствует повышению уровня профессиональной направленности будущих специалистов. Однако достаточно высокий уровень мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности характерен и для малых учебных групп мезосубъектного, квазисубъектного уровня развития.

### *Литература*

1. *Гайдар К.М.* Социально-психологическая концепция группового субъекта. Изд-во: Воронеж. гос. ун-та, 2013. 396 с.
2. *Евтешина Н.В.* Профессиональная идентичность психологов: Учебное пособие. Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2012. 106 с.
3. *Нестерова Н.Б.* Профессиональная направленность студентов технического вуза. Серия «Экономика и экологический менеджмент». Научный журнал НИУ ИТМО. 2014. №2.

#### IV. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

##### **Женская модель управления. Сильные стороны женщины-руководителя**

**Бухарина А.Ю.**

*Ассоциация независимых экспертов в области обучения и развития*

*TnD Association*

*A.bukharina@tndassociation.com*

*(Москва, Россия)*

В докладе Национальной академии наук США (2001) указано, что гендерная принадлежность является одной из важнейших характеристик, определяющих любое научное исследование. Физиологические различия в строении мозга мужчины и женщины закладываются еще в досоциальном периоде: он «отличается не только строением различных отделов, но и структурой нейронных цепей и химических соединений» [1].

Мужчина и женщина исторически и эволюционно развивались как пара, которая дополняет друг друга, не дублируя функций. Поэтому:

- мозг у мужчин и женщин работает по-разному; это уже учитывается в спорте, военном деле, программах тренировок и реабилитации;
- то, к чему у мужчин есть предрасположенность, у женщин развито слабо, и наоборот.

Данная теория актуальна для статистического большинства женщин. Однако, есть исключения, которые составляют 5-7% популяции женщин на планете.

Большинство тиражируемых на сегодняшний день моделей управления разработано и описано мужчинами, являясь рефлексией мужского опыта. Опираясь на тезис, выдвинутый выше, «Что хорошо развито у мужчин – плохо развито у женщин», можно сделать дальнейшее предположение: беря за основу мужскую модель, основанную на мужских сильных сторонах, женщина получает инструмент, который базируется на том, что у нее от природы развито слабо. Более того «женщины, придерживающиеся «мужского» стиля в руководстве, рискуют быть воспринятыми как командирши. Мужчин же, придерживающихся такой же линии поведения, считают просто

решительными» [6]. Таким образом, копирование мужских моделей является для большинства женщин заведомо проигрышным вариантом, приводящим к дилемме: «Либо семья, либо работа».

Альтернативой является модель, опирающаяся на женские сильные стороны. Поведение женщин зависит от сочетания семи различных гормонов [2]. Такая система дает с одной стороны неустойчивость, с другой стороны – вариабельность и гибкость. Она позволяет женщинам принимать более эффективные решения в условиях неизвестности и быть многозадачными.

По утверждению профессора Т.В.Черниговской «У женщин больше связей между полушариями. А у мужчин коммуникация идет внутри каждого из полушарий. [8] Женский мозг изначально заточен на «кросс-функциональные проекты», что дает возможность находить неординарные win-win решения.

У женщин гораздо шире радиус периферийного зрения. Это позволяет мозгу получать до 50% больше информации, что объясняет феномен «женской интуиции», которая также обязана гормону окситоцину. Он отвечает в организме женщины за материнство, общение, привязанность. Именно благодаря ему женщины намного лучше считывают невербалику, которая несет 70% реальной информации [11].

Окситоцин также дал женщинам возможность самомотивироваться. Вкупе с развитой лимбической системой женщины получили высокую эмпатию и развитый Эмоциональный интеллект (EQ) [12].

Живя исторически вместе, женщины умело создают работающие сети контактов (networking), что позволяет им эффективно вести бизнес и справляться с задачами, имея меньший объем фактических знаний, черпая их из сообщества при надобности. Такой тип жизненного уклада сформировал еще две черты женского управления: командность и проактивное поведение.

Женщины более стрессоустойчивы нежели мужчины, что наглядно демонстрируют опыты Трейси Шорз из Университета Рутгерса [5]. Женщина была «запрограммирована», чтобы не только оставить потомство, но и обеспечить его выживание как минимум на 15 лет. Таким образом, исторически и социально мужчина обеспечивал короткие, но сильные броски, прорывы, а женщины – стратегические проекты.

Женщины «трусливы». Отсюда – законопослушие и желание минимизировать риски. Мировая статистика подтверждает, что женщины лучше платят налоги, аккуратнее относятся к юридическим вопросам, являются более ответственными заемщиками средств.

Все это находит отражение и среди прикладных исследований, например, А.Е. Чириковой (1999), посвященному представлениям предпринимателей о необходимых навыках и умениях для достижения успеха в бизнесе [10]. Женщины во главу угла ставят гибкость и возможность находить взаимоприемлемые решения, уверенность в себе и своей миссии. Также стоит обратить внимание на общий созидательный настрой женщин-предпринимателей, желание творить и поддерживать свою команду, в то время как мужчины обозначили в качестве критерия успеха возможность навязать свою позицию, умение использовать чужие идеи и способности других людей [9].

Все вышеперечисленное позволяет выделить сильные стороны, на которые стоит опираться женщине как управленцу:

- многозадачность;
- проактивность;
- эмпатия, высокий EQ;
- гибкость, поиск win-win решений;
- ценностный подход в управлении;
- наставничество;
- networking и командная работа;
- интуиция;
- креативность и генерация идей;
- ответственность;
- самомотивация;
- снижение рисков;
- долгосрочные проекты.

Стоит обратить внимание на результаты Международного экономического форума в Давосе (2016), в рамках которого были выявлены ключевые навыки и компетенции, актуальные в 2020 году:

- решение комплексных проблем;
- критическое мышление;
- креативность;
- управление людьми;
- согласованные действия с другими людьми;
- эмоциональный интеллект;
- экспертная оценка и принятие решений;
- ориентация на оказание услуг;
- ведение переговоров;
- гибкость мышления [7].



Основная часть этих компетенций сопрягается именно с женской моделью развития, возможно, именно этим объясняется растущая роль женщин в экономике и управлении.

### *Литература*

1. *Бутовская М.Л.* Эволюция человека и его социальной структуры // Природа. 1998. № 9. С. 87-99.
2. *Жуков Д.А.* Биологические основы поведения. Гуморальные механизмы. М.: Юридический центр, 2014. 540с.
3. *Иммельман Р.* Boss: бесподобный или бесполезный. М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2014. 382 с.
4. *Кузина С.* Мозг Врет! Тайны мозга. Знаем мозг – управляем собой. М.: АСТ, 2011. 352 с.
5. *Кэхилл Л.* / Larry Cahill / Его мозг, её мозг. «В мире науки», август 2005. С. 20-27.
6. *Медина Д.* / John Medina. Правила мозга. Что стоит знать о мозге вам и вашим детям. / Brain Rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School / - Манн, Иванов и Фербер/ 2014. 304 с.
7. *Станченко А., Богданов Л.* Прогноз Бизнес-компетенции-2020 от АТД. [электронный ресурс] URL: <http://www.hr-portal.ru/article/prognoz-biznes-kompetencii-2020-ot-atd>. дата обращения 15.08.2017
8. *Черниговская Т.* Как научить мозг учиться? // Программа «Правила жизни» на телеканале «Культура», выпуск от 21.04.2015 [электронный ресурс]. [http://tvkultura.ru/video/show/brand\\_id/57402/episode\\_id/1189653/](http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/57402/episode_id/1189653/) дата обращения 20. 08. 2017
9. *Чирикова А.Е.* Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей // Психологический журнал. 1999. Т.20. №3. С.81-92.
10. *Чирикова А.Е.* Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психологический журнал. 1998. Т.19. №1. С.62-74.
11. *Hughes K, Jennings J.* Global Women's Entrepreneurship Research Diverse Settings, Questions and Approaches. Edward Elgar Publishing Limited, 2012. 250с.
12. *Sullivan D.M., & Meek W.R.* (2012). Gender and entrepreneurship: a review and process model. Journal of Managerial Psychology, 27, 428–458.

## **Психологический профиль руководителя учреждений образования в состоянии ролевого конфликта**

*Деревянко О.И.*

*Институт психологии Белорусского государственного  
педагогического университета имени Максима Танка*

*[o.derevianka@yandex.by](mailto:o.derevianka@yandex.by)*

*(Минск, Республика Беларусь)*

Эффективность системы управления в образовании напрямую зависит от уровня управленческой и профессиональной компетентности руководителя. Компетенциарная модель современного руководителя определяется содержанием управленческого труда и системой сложившихся социальных ролей личности в современном обществе, которые в настоящее время характеризуются усложнением.

Профессиональная деятельность руководителя включает в себя основные виды педагогической деятельности, к которым следует отнести: преподавательскую, научно-методическую, социально-педагогическую, воспитательную и культурно-развивающую. Психологический анализ педагогического труда позволяет раскрыть его содержательные характеристики, которые требуют от личности руководителя высокой интеллектуальной и коммуникативной компетентности при соблюдении высоких морально-нравственных и этических норм. Таким образом, управленческая деятельность в образовательной профессиональной среде по своему содержанию отличается широтой ролевого диапазона руководителя, как следствие, отсутствием однородности ролевых ожиданий связанных с исполнением его должностной роли со стороны объектов и субъектов управления, а также большим разнообразием стрессогенных факторов. Обозначенные условия создают предпосылку к возникновению и развитию у руководителя-педагога ролевого конфликта (РК). Под РК мы понимаем состояние психической напряженности, которое возникает у исполнителя социальной роли в ситуации противоречивой и/или несовместимой системы ожиданий и требований, предъявляемых к нему как исполнителю социальной роли, оказывающее определенное воздействие на личностные характеристики человека и систему его межличностных отношений [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование, которое направлено на выявление особенностей РК руководителя в разных профессиональных средах. В процессе проведения исследования нами

были изучены образовательная и медицинская профессиональные среды. Статистический анализ полученных данных позволил выделить профиль руководителя образовательной профессиональной среды с высоким уровнем выраженности РК.

В результате, в образовательной профессиональной среде вследствие высокой степени выраженности РК у руководителя наблюдается отсутствие переживания им полноты реализации своего потенциала в конкретных жизненных условиях, что может проявляться в негативной оценке своего жизненного и профессионального опыта. Снижается способность поддерживать доверительные межличностные отношения, что приводит к невозможности или затруднению в создании группы единомышленников. Руководитель затрудняется проявлять свою независимость, что сказывается на саморегуляции поведения в профессиональной среде.

У руководителя снижается способность оценить, в каком объеме он должен выполнять свои профессиональные и управленческие функции, и насколько важна проделанная им часть работы для общего конечного результата. Это приводит к снижению восприятия своей работы как значимой, ценной. При этом у него снижается уровень персональной ответственности за результаты своей работы, вследствие видимости причин неудач во внешних факторах.

У руководителя понижается общая удовлетворенность работой, которая определяется угрозой потерять работу, отсутствием возможности профессионально расти, низкой удовлетворенностью оплаты управленческого труда. Руководитель не испытывает удовлетворения от сотрудничества с другими сотрудниками организации. Следствием низкой удовлетворенности трудом является постоянное волевое самопринуждение к выполнению работы и высокой психоэмоциональной напряженностью. Нередко это приводит к утрате способности противостоять кризисным событиям профессиональной и личной жизни, и способности действовать в ситуации неопределенности, извлекая и накапливая при этом опыт.

Однако руководитель сохраняет способность к формированию адекватной самооценки, что в свою очередь помогает самопознанию и самореализации личности. В этом случае у личности сохраняется стремление к преодолению и разрешению РК.

С нашей точки зрения, одна из главных задач психологического содействия руководителю – это научить субъекта управленческой деятельности самостоятельно преодолевать неблагоприятные социально-экономические условия исполнения социальной роли с минимальными потерями физического и психологического здоровья.

Реализация психологического содействия возможна при использовании личностно-ориентированных технологий профессионального развития, которые должны быть выстроены в рамках концепции развивающей диагностики.

### *Литература*

1. Деревянко О.И. Ролевой конфликт руководителя-педагога / О. И. Деревянко // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. 2015. № 3. С. 63–67.

### **Актуальные проблемы социальной психологии образования**

***Крушельницкая О.Б.,***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
Social2003@mail.ru  
(Москва, Россия)*

На протяжении последних двух десятилетий активно развивается новая междисциплинарная практико-ориентированная область знания – социальная психология образования. Помимо социальной психологии, она также опирается на достижения педагогической психологии, психологии развития и возрастной психологии, а также педагогики. Задолго до официального «рождения» (первая книжка с названием «Социальная психология образования» вышла в свет в 2000 году [1]) она уже развивалась в рамках других наук, в том числе и во время печально известного перерыва в дискуссии о предмете социальной психологии 30-50-х годов XX столетия.

К настоящему времени опубликовано множество работ, содержание которых направлено на решение задач образовательного пространства средствами социальной психологии [2; 3; 4; 5; 6 и др.]. Действительно, эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от системы взаимодействия обучающихся со сверстниками и взрослыми. Под воздействием референтного окружения ребенка формируются его ценностные ориентации, морально-нравственные качества и направленность личности.

Содержание процесса обучения во многом является коллективной деятельностью учеников с учителем и между собой. Большое значение имеет внутригрупповой статус учащихся, их отношение к лидерам и

аутсайдерам, а также способность педагога учитывать реальную систему взаимоотношений учеников и влиять на нее с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса.

За последние несколько лет появились и успешно реализуются в российских вузах магистерские программы «Социальная психология образования» (например, МГППУ, Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского). В Мурманском государственном гуманитарном университете, Томском государственном педагогическом университете, Челябинском государственном педагогическом университете, Красноярском государственном педагогическом университете социальная психология образования преподается в качестве самостоятельной дисциплины. Выходят в свет книги, посвященные этой научно-практической области знания [5; 6].

Столь большой и устойчивый интерес к социальной психологии образования, на наш взгляд, обусловлен постоянным расширением её проблемного поля, появлением новых задач, требующих социально-психолого-педагогических средств своего решения. Во многом это обусловлено возникновением общественно значимых явлений, на которые должна оперативно реагировать социальная психология – одна из родительских дисциплин социальной психологии образования.

Не секрет, что социальная психология во многом зависит от общественно-политического состояния страны, в которой она развивается. Каждому обществу на каждом этапе его развития свойственны определенные, совсем не обязательно ощущаемые в других частях земного шара проблемы, а также специфический менталитет. В то же время существуют общие для большинства современных людей задачи, такие, как необходимость адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни, обусловленным политическими причинами и научно-техническим прогрессом, в том числе – к глобальной информатизации общества. Происходит ускорение темпа и ритма социальной жизни. Развитие общества приводит к пересмотру социальных ролей человека, изменению норм и ценностей, заставляют переосмысливать формы и содержание межличностного и межгруппового взаимодействия. Иерархическое устройство общества все чаще уступает место сетевому, в котором передача ценностей не обязательно происходит от старших людей к младшим.

Современная система образования вписана в динамично изменяющееся информационное, сетевое общество, в котором виртуальный и реальный миры перестали быть изолированными друг

от друга. Создаются огромные образовательные холдинги, в которых педагогам и психологам приходится решать новые проблемы межличностного и межгруппового взаимодействия. Все более четко осознается влияние межличностных отношений учащихся со сверстниками и взрослыми на учебные результаты. Образование становится непрерывным и необходимым для повышения квалификации и переподготовки людей любого возраста.

В связи с распространением информационных технологий, субъекты образовательного процесса – педагоги, руководители, ученики и их родители – вынуждены действовать иным образом, чем это было целесообразно десять-двадцать назад. Не так давно возник новый термин: информационная социализация.

Для детей открываются новые возможности личностного развития, как в просоциальном, так и, к сожалению, в асоциальном направлениях. Возникают новые формы девиантного и делинквентного поведения. Современный ребенок перегружен информацией, из потоков которой ему бывает непросто отобрать полезную, актуально необходимую. Сложилось парадоксальное явление: при огромном количестве доступной информации, человек зачастую оказывается недостаточно осведомленным относительно важнейших для его развития и благополучия средств и явлений. Формирование системы ценностей развивающейся личности затруднено в связи со сложностями самоопределения, с проблемами выбора во множестве значимых ситуаций.

У современных детей и подростков интересы зачастую меняются стремительно и непредсказуемо для взрослых. Появляются герои и кумиры с, казалось бы, неожиданными характеристиками. Некоторые новые увлечения, буквально захватывающие детей, выглядят как результаты умело разработанных деструктивных психотехнологий. Взаимопереходы реального и виртуального пространств в сознании пользователей интернета приводят подчас к трагическим последствиям.

Задача социальной психологии образования – вовремя заметить, диагностировать явления и найти средства психологической помощи детям, а также психолого-педагогического воздействия, которое помогло бы противостоять деструктивным тенденциям, насаждать просоциальные ценности, помогать всестороннему личностному развитию детей, сделать детей более сильными, защищенными в новых сложных условиях жизни. Для решения этой задачи педагоги и родители должны быть сами способны, во-первых, адаптироваться к

изменяющимся условиям жизни в современном обществе, а во-вторых, адаптировать к этим условиям средства своей профессиональной деятельности.

Наиболее эффективно сделать это можно при условии объединения специалистов разного профиля в сетевое профессиональное сообщество. Именно такая форма сотрудничества позволяет преодолеть инертность иерархического устройства межличностных отношений, открывает возможность не просто для умножения контактов между коллегами, но и создания творческой среды паритетного общения. И тогда можно будет активнее взаимодействовать, чтобы аккумулировать профессиональный опыт, обмениваться результатами исследований и достижений в практической работе. А средства виртуального общения будут работать на развитие и укрепление реальных научно-практических связей между специалистами разных направлений.

### *Литература*

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М., 2000.
2. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. М., 2008.
3. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Актуальные вопросы социальной психологии образования / Личность и группа в образовательном пространстве: Сб. науч. трудов. Вып. 4 / Под ред. О.Б. Крушельницкой. М., 2011.
4. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е.* Социальная психология образования как отрасль научного знания // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» PSYEDU.ru. 2013. №2. С. 1 – 14. [http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2013\\_2\\_3300.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_2_3300.pdf)
5. *Огородова Т., Пошехонова Ю.* Социальная психология образования. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2017.
6. Социальная психология образования: учебное пособие / под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015.

## **Открытое образовательное пространство как фактор развития личности учащихся**

***Минайчева Н.В.***

*Московский институт открытого образования»*

*nminaycheva@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Рассматривая опыт московских школ в контексте создания открытого образовательного пространства можно выделить актуальную тенденцию – создание условий для гармоничного развития личности учащихся на основе осознания и принятия своих особых образовательных потребностей. Смыслом этой работы является развитие мотивации детей к обучению и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации в динамично развивающемся постиндустриальном обществе, приобщение к здоровому образу жизни. Выпускнику современной школы нужнее не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность.

Разумеется, подобное изменение самой сущности образования неминуемо влечет за собой и адекватное изменение применяемых форм образовательной деятельности и типов образовательных пространств. Ключевая социокультурная роль современной системы образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. Тем самым на первый план выходит необходимость существенного пересмотра привычных для традиционного образования принципов и норм, которые требуют новой интерпретации и адаптации к меняющимся реалиям.

Для развития и становления системы открытого образования необходимы новые подходы, направленные на личностное развитие ребёнка и его воспитание современными методами. Как отмечается в докладе Юнеско «Учиться быть», образование не должно больше ограничиваться стенами школы. Все существующие учреждения, независимо от того, предназначены они для обучения или нет, должны использоваться в образовательных целях. Таким образом, помимо целостности, важное значение в развитии личности учащихся имеет критерий открытости образовательного пространства. На



современном этапе развития системы образования наиболее актуальными для формирования открытого образовательного пространства являются сетевая модель и модель социального партнерства [4].

Сетевая модель обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные и медицинские учреждения, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [2].

Социальное партнерство представляет собой детально проработанную и гибкую форму сотрудничества, построенную на четком распределении ролей, ответственности, долей участия, содержащую как социальные, так и экономические аспекты. Партнерство подразумевает следующие формы взаимодействия в процессе формирования образовательного пространства:

- система отношений образовательной организации с учреждениями/ организациями, обеспечивающая возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности учащимися образовательного учреждения;
- система взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений[2].

Отметим важные для формирования гармоничной личности обучающихся положения, в реализации которых значимым фактором является открытое образовательное пространство образовательной организации:

- Создание открытого целостного образовательного пространства позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, что является одной из наиболее сложных проблем современной педагогики.
- Необходимость полного цикла образования в школе обусловлена новыми требованиями к образованности современного человека. Сегодня она определяется не столько предметными знаниями, сколько его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры.
- В связи с этим в построении открытого образовательного пространства особое значение приобретает разнообразие форм взаимодействия между общеобразовательной школой, учреждениями дополнительного образования, вузами, социальными партнерами и другими участниками образовательного процесса.
- Для того чтобы открытое образовательное пространство могло в полной мере реализовать заложенный в нем потенциал, необходима четкая и слаженная работа всей педагогической системы. Только совместные продуманные действия всех субъектов образовательной системы могут стать основой для создания целостного образовательного пространства школы, города, региона...

Данные выводы составляют концептуальную основу современного образования, соответствующего главным принципам гуманистической педагогики: признание уникальности и самоценности ребенка, его права на самореализацию, ориентированность на его интересы, способность видеть в нем личность, достойную уважения.

В заключение хотелось бы отметить, что всесторонне образованный человек может стать специалистом высокого уровня в любой сфере деятельности, поэтому образование целесообразно рассматривать как самую эффективную в стратегическом плане инвестиционную сферу и для отдельной личности, и для государства в целом [3]. Как подчеркнул Президент России Владимир Путин в Послании Федеральному собранию 1 декабря 2016 года, «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок, подросток одарен, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте, в профессии и в жизни. Раскрытие его талантов – это наша с вами задача, в этом – успех России».

## *Литература*

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. *Гершунский Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие/ - М.: Флинта: Наука, 2003.-768 с.
3. *Кондаков А.М.* Образование как ресурс развития личности, общества и государства. Монография. СПб.: Спец. лит., 2004.
4. *Соуза Э.Г.* Университет ООН: глобальная миссия // Перспективы: вопросы образования. Париж: ЮНЕСКО, 1992. №3.

### **Эмоциональный интеллект в структуре лидерства руководителя образовательного учреждения**

***Орлов В.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
vladimirorlov@bk.ru  
(Москва, Россия)*

Лидерство является основой успешности руководителя любого уровня. А эмоциональное лидерство позволяет руководителю эффективно побуждать в подчиненных мотивацию к выполнению поставленных перед ними задач. В менеджменте существует принципиальное психологическое разведение понятий «лидерство» и «руководство». Если Руководитель заставляет людей делать то, что нужно, то Лидер вызывает у людей желание делать то, что нужно.

Эффективность образовательного учреждения, направленная на обучение, воспитание, а также всестороннее развитие личности учащихся, зависит от многих, в том числе и социально-психологических факторов. В последние годы все чаще педагоги, учащиеся и их родители, руководители образовательных учреждений адресуют психологам запрос на развитие навыков эффективного общения и формирование гармоничной образовательной среды в учебном учреждении (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Орлов и др.).

От лидера и от руководителя в образовательной организации, как правило, ожидают определенного поведения. В группе может быть не

один, а несколько лидеров, соответствующих различным сферам групповой активности. Так, например, каждая из выделенных в исследованиях Р. Бейлза и Ф. Слейтера основных сфер групповой активности – эмоциональной (экспрессивной) и инструментальной (деловой, направленной на решение групповых задач) – предполагает соответствующую лидерскую роль. Поэтому основными типами лидеров у ряда авторов считаются деловой, обеспечивающий инструментальную основу для достижения целей групповой деятельности, и эмоциональный, влияющий на психологический климат группы. Однако этим возможности проявлений лидерства не исчерпываются.

В современных условиях все большую роль приобретает именно эмоциональное лидерство, предполагающее развитый эмоциональный интеллект руководителя.

Под эмоциональным интеллектом (англ. emotional intelligence, EI) понимается способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Эмоциональный интеллект является составной частью социального интеллекта и важнейшим компонентом лидерского потенциала руководителя любого уровня. Он обеспечивает необходимые условия эффективного влияния в системе управленческого взаимодействия. Это понятие было сформулировано в ответ на неспособность традиционных тестов интеллекта предвидеть траекторию успешности человека в карьере и в жизни. Была найдена интерпретация того, что успешные лидеры способны к эффективному взаимодействию с другими людьми, основанному на эмоциональных связях, и к эффективному управлению собственными эмоциями, в то время как традиционное понимание интеллекта не позволяло этого сделать, а традиционные тесты интеллекта не раскрывали этих особенностей.

В 2016-2017 учебном году с руководителями новых образовательных центров г. Москвы были проведены семинарско-тренинговые занятия с целью развития у них профессиональных компетенций эффективного делового и эмоционального лидерства.

Ставились следующие задачи:

- сформировать у руководителей школ научно обоснованное представление о природе лидерства, его делового и эмоционального компонентов, а также закономерностях их проявления в процессе взаимодействий субъектов образовательного процесса;

- активизировать у слушателей систему базовых психологических понятий, необходимых для овладения навыками эффективного выбора стиля общения руководителя с сотрудниками;

- познакомить слушателей с психологическими технологиями эмоциональной саморегуляции, предупреждения и преодоления профессионального выгорания, направленными на активизацию эмоционального интеллекта.

Занятия проводились в семинарско-тренинговой форме с использованием групповых упражнений. Для повышения эффективности занятий слушателям предварительно рассылались для проработки методологические и практические материалы. А на самих занятиях слушатели включались в тренинговую деятельность по выработке личностных лидерских качеств, развитию эмоциональных коммуникативных навыков. Использовались проблемный метод, тематическая дискуссия, ролевая и деловая игра, творческие задания, анализ сложных, в том числе конфликтных управленческих ситуаций. В качестве интерактивных методов были использованы диалоговые формы обучения — групповая дискуссия с использованием «метода отсроченной оценки», деловая игра по решению проблемных ситуаций, работа в малых группах, социально-психологический тренинг. Усвоение материала интенсифицировалось за счет деятельностного включения слушателей и эффекта групповой динамики. С целью развития лидерских качеств в рамках работы по активизации эмоционального интеллекта слушателей использовались авторские тренинговые упражнения.

В результате слушатели освоили навыки самодиагностики лидерских качеств с учетом особенностей развития эмоционального интеллекта, самоанализа склонности к определенному стилю руководства и личностной направленности руководителя.

Во время работы по управлению эмоционально сложными ситуациями, слушатели осваивали навыки решения управленческих конфликтов с минимальными эмоциональными и ресурсными затратами.

В рамках практической работы по управлению собственным эмоциональным состоянием слушатели вырабатывали навыки эмоциональной стабилизации в ситуациях профессионального общения разного типа. Работа по эмоциональной стабилизации включала сбор и систематизацию эмоциональных проблем слушателей для использования в демонстрационных формах работы с эмоциональными переживаниями, а также упражнения по эмоциональной саморегуляции.

## *Литература*

1. *Алешина А., Шабанов С.* Эмоциональный интеллект. Москва, Манн-Иванов-Фербер, 2014.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013.
3. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства. М.: «Статус», 2007.
4. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Социально-психологические проблемы управления конфликтом. – Москва: НФП «Смысл»: МГППУ, 2007. 186 с.
5. Социальная психология образования: учебное пособие / ред. О.Б. Крушельницкая, М.Е. Сачкова, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник: Инфра-М, 2015. 320 с.

## **Стиль руководства как фактор организационного гражданства педагогов**

***Петрушихина Е.Б.***

*Российский государственный гуманитарный университет  
ebpetr@mail.ru  
(Москва, Россия)*

*Организационное гражданство* (гражданственное поведение) является относительно новым понятием для российской управленческой практики, хотя в зарубежной литературе оно прочно вошло в обиход. Под организационным гражданством понимают полезные действия, не связанные непосредственно с должностными обязанностями и не учитываемые формальной системой вознаграждения. Подобные действия предусматривают добровольную активность исполнителей, способствующую достижению целей организации и исполняющей таким образом роль смазки в социальном механизме организации [1].

Исследователи отмечают, что организационное гражданство наряду с восприятием организационной справедливости является важнейшим показателем лидерской эффективности [2].

В настоящее время актуальным является вопрос о причинах и предпосылках организационного гражданства. Как указывается в литературе, лучше всего гражданственное поведение предсказывают трудовые аттитюды, в частности, удовлетворенность работой. Наши

исследования показали, что в качестве предикторов организационного гражданства можно рассматривать факторы Большой Пятерки, уровень самоэффективности и психологическое благополучие личности [1].

Однако в большей степени на проявление организационного гражданства воздействуют ситуационные факторы, среди которых одним из ключевых выступает стиль руководства.

В нашем исследовании мы попытались выявить те характеристики стиля руководства директора школы, которые способствуют проявлению гражданственного поведения учителей.

В исследовании приняли участие 49 педагогов двух государственных общеобразовательных школ г. Москвы. Все респонденты женщины, средний возраст – 37,2.

Для оценки организационного гражданства педагогов использовалась методика, предложенная Б.Г. Ребузовым [4]. Данная методика включает шкалу экстраролевого поведения и шкалу эффективности работы.

Шкала экстраролевого поведения включает следующие компоненты.

1. *Совершенствование выполнения*, что предполагает внесение рационализаторских предложений, усовершенствований в процесс работы, выработка новых, более эффективных способов и методов работы.
2. *Сверхурочное выполнение*, что означает выполнение работы несмотря на плохое самочувствие, пребывание в отпуске или на больничном, работу на дому, в выходные, до и после окончания рабочего дня.
3. *Помощь коллегам*, что предполагает оказание помощи новичкам и перегруженным коллегам, консультации коллег и замену по их просьбе.

Совершенствование выполнения и сверхурочное выполнение описывают вертикальное экстраролевое поведение, помощь коллегам – горизонтальное.

Шкала эффективности описывает материальные результаты в терминах количества и качества проделанной работы:

1. *качество работы* – выполнение на высоком уровне важных и ответственных заданий, порученных лично сотруднику и группе;
2. *продуктивность работы* – личное, либо в составе группы, перевыполнение плана по производству или продажам.

Качество и продуктивность работы описывают результаты, превосходящие ожидания руководителей.

Для диагностики стиля руководства нами была использована разработанная Р.Л. Кричевским многомерно-функциональная стилевая модель руководства, включающая 14 типов взаимодействия руководителя с подчиненными. Опросник, разработанный на основе данной модели, неоднократно применялся в исследованиях классного руководства [3].

Корреляционный анализ полученных данных позволил выявить следующие закономерности.

- Делегирование как параметр стиля руководства директора школы способствует повышению общего уровня организационного гражданства и, в частности, является фактором, стимулирующим оказание помощи коллегам, совершенствование выполнения работы и повышение ее эффективности.
- Постановка директором школы четких и конкретных целей способствует сверхурочному выполнению работы педагогами, а кроме того усиливает оказание помощи коллегам.
- Демонстрация руководителем близости к членам коллектива оказывает влияние на рост эффективности работы педагогов.

Полученные результаты расширяют имеющиеся представления о факторах организационного гражданства и могут быть полезными в создании организационной среды школы, стимулирующей конструктивное трудовое поведение педагогов.

### *Литература*

1. *Петрушихина Е.Б.* Личностные факторы формирования конструктивного поведения в организации // Вестник РГГУ. Серия «Управление», 2014. №3 (125). С. 75–84.
2. *Петрушихина Е.Б.* Оценка эффективности организационного лидерства в современных экономических условиях // 100-летие русской революции: социально-экономические итоги и перспективы развития России в XXI веке. Труды XVII Чаяновских чтений. М.: РГГУ. 2017. С. 177-181.
3. *Петрушихина Е.Б.* Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися // Психолого-педагогические исследования. 2013. №2. С. 34-47.
4. *Ребзуев Б.Г.* Разработка конструкта трудового поведения и шкалы экстраролевого трудового поведения // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009. Т.6. №1. С.3-57.



## **Уровень организационного стресса педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса**

***Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Модернизация системы образования, проводимая на основе идеи непрерывности, взаимодействия, компетентного подхода и вариативности, предполагает появление новых субъектов образовательной системы, ориентированных на создание единого непрерывного воспитательно-образовательного пространства с широким спектром предоставляемых образовательных услуг [2, 3].

В рамках исследования мы задались вопросом о том, как внедрение инноваций в образовательных комплексы связано с психологическим благополучием педагогов и изучили подверженность организационному стрессу в этом контексте. Базой эмпирического исследования были выбраны 2 образовательных учреждения в Московской области, находящихся на разных стадиях внедрения педагогических инноваций. Первое образовательное учреждение (ОУ «А») находится на стадии первоначального внедрения инноваций, второе образовательное учреждение («Б») находится на стадии активной апробации и освоения педагогических инноваций, внедряемых с 2008 г. Общий объем выборки составил 54 педагога, из них: 53 – женщины, 1 – мужчина.

Испытуемым была предложена методика Маклина «Шкала организационного стресса» (русскоязычная адаптация Н.Е. Водопьяновой) [1], а также нестандартизированные интервью. Методика Маклина позволяет измерить восприимчивость к стрессу, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других, адекватно оценивать ситуацию, отсутствием гибкости поведения, позволяющей действовать без ущерба для здоровья и эффективности деятельности, неспособностью достаточно отдыхать.

Изучение уровня развития организационного стресса показало, что в обеих школах больше половины исследуемых педагогов обладают высокой склонностью к организационному стрессу. Скорее всего, в изучаемых образовательных учреждениях существуют некоторые условия, способствующие развитию организационного стресса (высокая интенсивность труда, изменение порядка работы, трудные, новые задачи и т.д.). Известно, что для высокого уровня организационно стресса характерно переживание психического напряжения в ответ на осознание несовершенств условий труда,

высокие нагрузки, необходимость поиска решений в новых, нетипичных ситуациях в процессе профессиональной деятельности. В использованной методике для интерпретации представлено также пять субшкал: когнитивность (способность к самопознанию), широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и продуктивность, анализ которых дает нам возможность предположить, что наибольшее влияние на выраженность склонности к организационному стрессу оказывает недостаточное умение адаптироваться к изменяющимся условиям, способность изменять свое поведение для наименьшего ущерба для здоровья и эффективности деятельности (шкалы «Гибкость поведения», «Активность и продуктивность»). Кроме того, имеет значение отсутствие разносторонних интересов, разнообразия целей (шкала «Широта интересов»), способность к самопознанию (шкала «Когнитивность»). Низкий уровень способности к самопознанию, толерантного отношения к ценностям других людей, отсутствие умения грамотно распределять свои силы также оказывает влияние на выраженность исследуемого качества, но, в данном случае, в меньшей степени.

Сравнение различий в степени выраженности организационного стресса в ОУ, находящихся на разных стадиях инновационного развития, с помощью статистического критерия Манна-Уитни, показало отсутствие значимых различий в степени выраженности уровня организационного стресса. При этом и у педагогов ОУ «А», находящегося на стадии внедрения инноваций, и у педагогов ОУ «Б», находящегося на стадии освоения инноваций, уровень организационного стресса высок. Отсутствие значимых различий не позволяет сделать однозначно вывод о взаимосвязи уровня организационного стресса и стадии инновационного развития образовательного учреждения.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что большинство учителей демонстрируют высокий уровень организационного стресса вне зависимости от стадии инновационного развития образовательного учреждения, в котором они работают.

### *Литература*

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 251 с.
2. *Погодина А.В., Котляр М.Л.* Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного

учреждения // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 320-333.

3. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108-122.

## **Роль организационной психологии в снижении уровня стресса у студентов британских университетов**

***Фоке-Алëхин Ф. (Fauquet-Alekhine Ph.)***

*Institute of Social Psychology, London School of Economics  
and Political Science  
(London, United Kingdom)*

В последние десятилетия специалисты отмечают повышение уровня стресса у студентов британских университетов. Так, в 2004 г. B. Andrews и J.M. Wilding сообщили об увеличении числа студентов, обращающихся по этому поводу за медицинскими услугами [1, с. 509]. Наличие данной проблемы подтверждают и другие исследователи [6; 4, с. 506; 7, с. 2157]. Отчасти она связана с изменениями в британской образовательной политике конца 90-х [4]. Выявление факторов, усиливающих или уменьшающих стресс у студентов, может помочь специалистам в области образования разработать средства преодоления этой проблемы.

Нами был проведен анализ научной литературы, посвященной последним (не ранее 2015 года) исследованиям, направленным на снижение стресса у студентов в британских университетах. Выявлены факторы, увеличивающие или уменьшающие уровень стресса у студентов, проанализированы его последствия для здоровья и успеваемости обучающихся, обсуждаются предложения авторов по решению обозначенной проблемы.

Исследователи выделяют следующие основные, на их взгляд, факторы стресса для студентов Соединенного Королевства.

*Финансовые проблемы.* Стресс нарастает во время учебного года [1; 4], в значительной степени из-за финансовых трудностей [1; 12], а также из-за постепенного отстранения британского правительства от обязательств, описанных Denovan и Macaskill [4, с. 506]. Финансовые трудности приводят к ухудшению психического здоровья студентов

(см., например, лонгитюдное исследование Ричардсона и его коллег [12]) и оказывают существенное отрицательное влияние на результаты экзаменов [1].

*Экзаменационные периоды.* Стресс у студентов повышается во время экзаменационных сессий и значительно влияет на рацион питания обучающихся, а затем и на их психическое здоровье. Баркер и его коллеги [2] сравнили образ питания студентов университетов ( $N = 20$  мужчин) в течение экзаменационного и не экзаменационного периодов. Они обнаружили, что почти у половины студентов пищевое поведение изменилось с недоедания на переедания и наоборот, что привело к дисбалансу и снижению качества нормального питания. В то же время, многочисленные исследования доказывают, что правильное питание положительно влияет на успеваемость. Эти результаты подтверждены предыдущими исследованиями проблем касающиеся стресса и недо/переедания [10; 15].

*Ошибочные академические ожидания.* Еще один источник стресса для учащихся – несоответствие их ожиданий реалиям университета. Так, например, Блэр (Blair, 2017) провел экспериментальное исследование с первокурсниками вуза ( $N = 51$ ). Он установил, что, по мнению большинства студентов, рабочая нагрузка, характер оценки, уровень дополнительного чтения и обучение в целом соответствуют их ожиданиям. Однако их ожидания относительно поддержки со стороны преподавателей и обратной связи по обсуждению результатов обучения не оправдались (3, с. 215). В связи с этим следует упомянуть российское исследование, в котором рассмотрен вопрос, еще не проанализированный применительно к студентам Соединенного Королевства. Малошонок и Терентьев, рассмотрели проблему не оправдавшихся ожиданий первокурсников в российском университете ( $N = 283$ ). Они подчеркнули, что из 30 использованных ими критериев только три дали существенные результаты: 1) ожидаемые и реальные оценки, 2) ожидаемые и реальные уровни интереса к изучению, 3) ожидаемое и реальное время внеаудиторных занятий [9]. Несмотря на то, что пока нет сведений о результатах аналогичных исследований, которые были бы проведены на студентах западноевропейских стран, мы считаем, ссылаясь на наш собственный опыт, что эти критерии могут быть менее значимыми в Соединенном Королевстве, но весьма актуальными во Франции (особенно по второму пункту), и их значение может зависеть от дисциплины [8, с. 2157]. Малошонок и Терентьев отметили важность «формирования высоких ожиданий и самоуверенности среди первокурсников в отношении будущей академической успеваемости... отслеживания уровня интереса учащихся к обучению, а также определения возможных причин его

сокращения» и что «университеты должны выдерживать оптимальное соотношение между учебными и внеучебными мероприятиями для студентов» [9, с. 15]. Таким образом, авторы предложили организационный подход к этому вопросу, а не сосредоточились на стрессовой нагрузке отдельных лиц.

Рид (Reed, 2016) провел исследование со студентами ( $N = 95$ ) в Великобритании. Применяя структурные уравнения моделированных данных, он пришел к выводу, что оптимизм дает возможность студентам проявлять гибкость при удовлетворении их жизненных потребностей и восприятии стресса и, следовательно, имеет важное значение для психического здоровья. Он также указал на то, что «оптимизм является преддверием устойчивости в отношении стрессовых жизненных ситуаций» [11, с.73].

Также как и Reed, Denovan и Macaskill [3] подчеркивают важность оптимизма (определяемого как «обобщенный положительный ожидаемый результат» [4, с. 508] для студентов в Великобритании ( $N = 192$ ), «помогающего смягчать воздействие стресса на субъективное благополучие» (там же). Авторы не дают определения «субъективному благополучию», но характеризуют его «тремя компонентами: эмоциональными реакциями на события (позитивным и негативным аффектом) и когнитивной оценкой исполнения и удовлетворенности» [4, с. 507]. Субъективное благополучие «обычно определяется мышлением и самочувствием людей» [18]. Для Denovan и Macaskill оптимизм, а также устойчивость (личные качества, способствующие восстановлению после невзгод), являются факторами когнитивности, частью психологического капитала субъектов, положительными атрибутами, которые субъекты используют для борьбы с невзгодами [4, с. 509]. В недавнем австралийском исследовании была доказана важность устойчивости психического здоровья для благополучия студентов университета ( $N = 410$ ) [15]. Исследователи выделили факторы, способствующие устойчивости студентов (от наивысшего до самого низкого: создание сетей, сохранение здорового образа жизни, взаимодействие друг с другом, подлинная жизнь и сохранение перспектив). Они также отметили, что тренировка студентов с целью повышения устойчивости поможет им быть «готовыми к трудовой деятельности» при выходе в стрессовую рабочую среду [16].

Denovan и Macaskill предположили, что «внедрение мероприятий по развитию оптимизма может значительно улучшить способность новых студентов справляться со стрессом в университете и приведет к снижению негативного аффекта» [4, с. 521].

Галанте и др. продвигают обучение Mindfulness (полного сознания): «Было показано, что вмешательство в Mindfulness снижает стресс и предотвращает депрессию в клинических и неклинических популяциях. Тренировка Mindfulness включает в себя обращение внимание на настоящий момент специально и непредвзято. Она популярна среди студентов и все чаще используется для их поддержки в Великобритании» [6, с. 2]. В подтверждение своего высказывания они ссылаются на периодический обзор Готинка и др. [7]. В тоже время Галанте и др. отмечают, что ее эффективность в университете еще не доказана [6].

Однако как оптимизм может быть развит, если он является устойчивой личностной чертой [11]? Как это предложение может быть эффективным по отношению к субъектам, чьи черты характера включают невротизм, который также отличается постоянством? В исследовании, посвященном изучению невротизма в Германии, даже был сделан вывод о том, что стресс учащегося должен объясняться скорее организационными условиями, чем индивидуальностью [14]. Тем не менее недавние исследования показали, что невротизм был более податливым, чем предполагалось первоначально [13; 17], и, возможно, уменьшается благодаря когнитивному лечению. Еще одной областью требующей улучшения является устойчивость студентов к стрессу [5].

#### *Литература*

1. *Andrews B., & Wilding J.M.* (2004) The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521.
2. *Barker M.E., Blain R.J., Russell J.M.* (2015) The influence of academic examinations on energy and nutrient intake in male university students. *Nutrition journal*, 14:98, 1-7.
3. *Blair A.* (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215-228.
4. *Denovan A. & Macaskill A.* (2017) Stress and Subjective Well-Being Among First Year UK Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525.
5. *Fauquet-Alekhine Ph.* (2017) The crucial role of organizational psychology to reduce students' stress in UK universities, *Understanding Stress at Work* (in press)
6. *Galante J., Dufour G., Benton A., Howarth E., Vainre M., Croudace T., Wagner AP., Stoch J. & Jones PB.* (2016). Protocol

- for the Mindful Student Study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' well-being and resilience to stress. *BMJ open*, 6(11), e012300.
7. *Gotink R.A., Chu P., Busschbach J.J., Benson H., Fricchione G.L., & Hunink M.M.* (2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PloS one*, 10(4), e0124344.
  8. *Laidlaw A., McLellan J., & Ozakinci G.* (2016) Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2156-2168.
  9. *Maloshonok N. & Terentev E.* (2017) The mismatch between student educational expectations and realities: prevalence, causes, and consequences. *European Journal of Higher Education*, 1-17.
  10. *Oliver G., Wardle J., Gibson E.L.* Stress and food choice: a laboratory study. *Psychosom Med.* 2000;62:853-65.
  11. *Reed D.J.* (2016) Coping with occupational stress: the role of optimism and coping flexibility. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 71-7.
  12. *Richardson Th., Elliott P., Roberts R. & Jansen M.* (2017) A Longitudinal Study of Financial Difficulties and Mental Health in a National Sample of British Undergraduate Students. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 344-352.
  13. *Sauer-Zavala S., Wilner J.G. & Barlow, D.H.* (2017) Addressing neuroticism in psychological treatment. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 8(3), 191.
  14. *Schmidt L.I., Sieverding M., Scheiter F. & Obergfell J.* (2015) Predicting and explaining students' stress with the Demand–Control Model: does neuroticism also matter? *Educational Psychology*, 35(4), 449-465.
  15. *Torres S.J. & Nowson CA.* (2007) Relationship between stress, eating behavior, and obesity. *Nutrition*. 23:887-94.
  16. *Turner M., Scott-Young, ChM. & Holdsworth S.* (2017) Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 1-12.
  17. *Weiting Ng.* (2015) Neuroticism. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 743-748.
  18. *White M.P. & Dolan P.* (2009) Accounting for the richness of daily activities. *Psychological Science*, 20(8), 1000-1008.

## **Аналитический обзор становления социального менеджмента в России**

***И.Б. Шилина***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
schilina.64@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Современное общество представляет собой сложную систему, состоящую из множества элементов, переплетенных между собой многообразием связей. Процесс регулирования этих элементов в многообразии их связей есть социальное управление. В настоящее время процессы, отображающие связи между элементами общества, требуют значительных теоретических и практических разработок в области социального управления. Это затрудняется множеством точек зрения на теорию управления в целом и социальное управление в частности. Так, понятие управление практически также многозначно как определение общества: сущность управления раскрывается в зависимости от того, с какой точки зрения рассматривают этот процесс ученые аналитики [1].

Одним из механизмов снятия социальной напряженности в регионе является эффективно функционирующая, развитая и динамичная система социальной защиты населения с целью регулирования социальных процессов общества.

В настоящее время происходит переориентирование социальной политики на активизацию факторов, стимулирующих высокоэффективный и производительный труд, повышение на этой основе личной ответственности граждан за свое материальное положение, перенос большей части обязательств государства с федерального на региональный и местный уровни управления, что будет способствовать уничтожению иждивенческих тенденций в ряде регионов, а соответственно активизации деятельности органов социальной защиты на этих управленческих уровнях. Однако, сейчас еще рано говорить о наличии стройной непротиворечивой социальной политики государства, тем не менее, уже можно заметить начавшиеся изменения модели социальной политики [3].

Процесс стандартизации социальной сферы основывается на определении «стандарта» и «стандартизации» данным в Федеральном законе РФ «О стандартизации», где под стандартизацией понимается деятельность по установлению требований, обеспечивающих государственную защиту интересов граждан и государства посредством применения соответствующих нормативных документов



[4]. Данный закон устанавливает лишь общие правовые основы стандартизации в Российской Федерации, применимые ко всем сферам. Формирование же системы социальной стандартизации требует конкретизации этих принципов с учетом специфики социальной сферы и ее отраслей.

Социальные стандарты могут приниматься и действовать на разных уровнях: государственный социальный стандарт – утвержденный Правительством РФ и действующий на всей территории РФ; социальный стандарт субъекта РФ – утвержденный органом государственной власти субъекта Российской Федерации и действующий в пределах данного субъекта РФ; муниципальный социальный стандарт – утвержденный органом местного самоуправления и действующий в пределах данного муниципального образования; стандарт отрасли социальной сферы – утвержденный соответствующим министерством или ведомством и действующий в пределах компетенции и сферы деятельности данной отрасли; социальный стандарт предприятия (учреждения) – утвержденный руководящими органами предприятия и действующий только в его пределах; межгосударственный социальный стандарт – принятый государствами, присоединившимися к Соглашению о проведении согласованной политики в области стандартизации и сертификации; международный социальный стандарт – принятый международной организацией по стандартизации [2].

Как известно, часть социальных гарантий в настоящее время обеспечивается в соответствии с действующим законодательством и не требует разработки государственных минимальных стандартов по этим гарантиям [5].

Нуждается в нормативном регулировании также деятельность по социальному обслуживанию отдельных категорий населения. Как уже говорилось выше, до настоящего времени не утверждены нормативы и стандарты социального обслуживания; методики оценки эффективности деятельности и качества работы социальных служб и их сотрудников.

### *Литература*

1. Гомола А.И., Гомола И.А. Социальное управление. Учебник. М.: Академия, 2009. 403 с.
2. Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dszn.ru/>, (дата обращения: 10.09.2017).

3. Михайловский В.Г., Пестов В.А., Шилина И.Б. Генезис профессионализации специалистов. Социальные отношения: Научный журнал 2014. № 2 (9). С. 48-60.
4. Профессиональный стандарт «Специалиста по социальной работе» - Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 октября 2013 года № 571н.
5. Профессиональный стандарт «Социальный работник» - Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 г. № 677н.

**Взаимосвязь трудовых ценностей работников с типом  
корпоративной культуры в профессиональной образовательной  
организации**

***Широкова Н.А.***

*Колледж технического и художественного образования*

*Shirokova.natalka@gmail.com*

*(Тольятти, Россия)*

***Широков А.Р.***

*Самарская гуманитарная академия,*

*(Самара, Россия)*

В настоящее время одной из самых актуальных, является проблема взаимосвязи типа культуры организации и ценностей работника, без исследования которой сложно продвинуться в понимании процессов формирования культуры организации. В социальной психологии проведено большое количество исследований индивидуальных ценностей (А.И. Донцов, М. Майерс, Г. Оллпорт, М. Рокич, Э. Фромм, Г. Хофстеде и др.). Однако, при несомненном значении данных работ, в них исследуемые ценности групп представлены без связи с типом организационной культуры.

Для исследования феномена организационной культуры важно определить ее структуру: мировоззрение, организационные ценности и нормы, стили поведения и психологический климат [1]. Под организационной культурой понимается совокупность базовых предположений, принимаемых и разделяемых всеми членами организации. Для диагностики и оценки организационной культуры существует группировка типологий, основанная на обобщении критерия. В качестве критериев выбраны: кросскультурные различия;

организационно-функциональные параметры; ценности, отношения; тип управления [3].

Мы провели исследование типа организационной культуры и трудовых ценностей на базе ГАПОУ СО КТиХО, с целью выявления наличия или отсутствия корреляционной связи между трудовыми ценностями и типом корпоративной культуры.

Объектом исследования являются трудовые ценности работников и корпоративная культура организации.

Предмет исследования – взаимосвязь трудовых ценностей работников с типом корпоративной культуры организации.

Конкретизация цели обозначилась в решении следующих задачах.

1. Определить тип организационной культуры, трудовых ценностей работников.
2. Провести корреляционный анализ на основе полученных данных.
3. Обозначить направления для совершенствования организационной культуры.

Для определения типа организационной культуры нами была выбрана методика диагностики типа корпоративной культуры в организации А.Л.Журавлева, А.Б.Купрейченко, разработанная в соответствии с типологией корпоративной культуры Т.Ю.Базарова и методика Магуна С.В. для определения трудовых ценностей работников. [2]. В исследовании приняли участие 45 респондентов, из них 7 человек представители руководства, 38 человек сотрудники и преподаватели в возрасте от 18 до 50 лет.

Полученные данные свидетельствуют о различных представлениях типа корпоративной культуры, сложившейся в организации. Можно заметить тенденцию преобладания партиципативного типа культуры (ПОК) - 36,8% опрошенных. Далее, с незначительной разницей, предпринимательский тип (ПрОК) – 31,6 %, органический тип культуры (ООК) – 23,7 %, и бюрократический тип организационной культуры (БОК) – 7,9 %. Следует отметить, что сотрудники, предпочитающие ПОК ориентируются в своей деятельности на творчество и инновации, готовы к научным и педагогическим экспериментам, обмену опытом.

Обобщённые результаты тестирования показали, что больше всего участники тестирования выбирали такую ценность, как хороший заработок (кол-во выборов – 45). Также для респондентов важно чтобы их работа была интересной (кол-во выборов – 43), у них были хорошие товарищи по работе (кол-во выборов – 37), и их место работы было надёжным (кол-во выборов – 36). С помощью корреляционного анализа удалось выявить взаимосвязь между

некоторыми пунктами, как положительную, так и отрицательную. Таким образом, корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь трудовых ценностей работников с типом корпоративной культуры организации.

Рекомендации: для того чтобы в современных экономических условиях организация могла быть конкурентоспособной необходимо усиление participative и entrepreneurial компонента ОК. Это позволит более активно и успешно позиционировать себя на рынке образовательных услуг. Также необходимо учитывать, что фундамент организационной культуры закладывает и формирует руководитель, именно от его мировоззрения, профессионального опыта и жизненной позиции зависит не только атмосфера, царящая в коллективе, но и эффективная деятельность образовательной организации в современных экономических условиях.

### *Литература*

1. *Быков С.В.* Монография. Социальная психология нормативного поведения в организации. Самара: Самар. гуманит. акад., 2008. 116 с.
2. *Журавлев А.Л.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко. М.: Институт психологии РАН, 2003. 427 с.
3. *Черных Е.А.* Организационная культура предприятия как инструмент принятия управленческих решений // Управление персоналом. 2004. №3(91). С.66–69.

### **Research of Consumer Ethnocentrism using implicit and explicit methods**

**Urbane B.**  
*Baltic International Academy*  
*b\_urban@inbox.lv*  
*(Riga, Latvia)*

Theoretical analysis shows that brand attitude research is mainly done using explicit methods. Measurements of explicit attitudes - direct, controlled, conscious [8]. However, it has been observed that sometimes a participant in the study may deliberately distort his or her responses in the

light of social norms or the existence of his image [2]. Consequently, today, the study of brand attitudes is increasingly focused on the use of implicit methods. Implicit measurements of attitudes - indirectly, automatically, unconscious [8]. One of the most effective tools for researching brand attitudes is the Implicit Associative Test (IAT), which measures links between concept pairs and which are defined as categories and attributes [5]. The basic concept of IAT defines that respondents give answers more quickly and accurately if the attributes and categories are associated with stronger associations than if the associations are weak [3]. Attitude studies related to consumer attitudes research into branded products from local producers are particularly relevant nowadays. In social psychology, such a phenomenon is defined as consumer ethnocentrism (CE). CE is defined as the consequent and conscious preference for local products over foreign [10]. At the moment, researchers are trying to research the phenomenon in different psychological aspects: from aspects of conscious mechanisms, based on morale-ideological aspects, and from aspects of automatic and unconscious impulses [7]. The scientific substantiation of using the experimental procedure concept of the Self-concept IAT relates to researchers' theoretical and empirical work on memory research, information coding and identification processes based on the self-reference effect [1; 9]. The self-reference effect is characterized as one of the deepest levels of processing information. According to the research carried out, cognitive processes that analyze the Self- concept and its effects on behavior can be consciously or stay out of active control [6]. The aim of this research is to study brand attitudes (Consumers attitudes towards Latvian brand products) with explicit and implicit methods. The results show that there is a correlation link between IAT and Self - concept IAT measurement results. This coincided with the theoretical findings of several researchers, which indicate that the coding and identification of the information is based on the self-reference effect. The self-reference effect describes the tendency of people to better memorize information that relates to the subject itself, compared to information that has less personal significance. The results show that there is a correlation between the Self-concept IAT and the self-assessment procedure, as well as between the IAT and the self-assessment procedure that corresponds to modern theoretical knowledge about the use of explicit and implicit methods. In future studies it is planned to study the influence of contextual factors on the implicit attitudes of measurements against Latvian product brands.

## References

1. Craik, F.I.M. & Tulving E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104. 268-294.
2. Dovidio J.F, & Fazio R.H. (1992). New technologies for the direct and indirect assessment of attitudes. In *Questions About Questions: Inquiries into the Cognitive Bases of Surveys*, ed. JM Tanur, pp. 204–37. New York: Sage.
3. Greenwald A.G., Nosek B.A., & Banaji, M.R. (2003). Understanding and Using The Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197-216.
4. Greenwald A.G., McGhee, D.E., & Schwartz J.L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1464-80.
5. Greenwald A.G., & Banaji M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, selfesteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
6. Farnham S.D., Greenwald A.G., & Banaji M.R. (1999). Implicit self- esteem. In D. Abrams & M. Hogg. (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 230-248).
7. Maison D. & Maliszewski N. (2016). Worse but Ours, or Better but Theirs?. The Role of Implicit Consumer Ethnocentrism (ICE) in Product Preference. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5118624/>.
8. Petty R.E. & Brinol P. (2006). A meta – cognitive approach to «implicit» and «explicit» evaluations. Comment on Gawronski and Bodenhausen. *Psychological Bulletin*, 132. 740-744.
9. Rogers T.B., Kuiper N.A. & Kirker W.S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (3), 677-688.
10. Sharma S., Shimp T.A. & Shin J. (1995). Consumer ethnocentrism: a test of antecedents and moderators. *Journal of the Academy Marketing Science*, 23. 26-37.

## **V. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Высокие технологии и интеллектуальный потенциал студенчества**

*Абрамова М.А.*

*Институт философии и права Сибирского отделения РАН*

*Крашенинников В.В., Каменев Р.В.*

*Новосибирский государственный педагогический университет*

*marika24@yandex.ru*

*(Новосибирск, Россия)*

В 2011 г. была утверждена Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой были поставлены задачи по восстановлению лидирующих позиций российской фундаментальной науки на мировой арене. Поставленная задача акцентировала внимание на стимулировании исследовательской деятельности и инновационного развития в высшем профессиональном образовании. Требования работодателей также сфокусированы на повышении качества подготовки, в том числе и на необходимости формирования навыков работы студентов с высокими технологиями.

Возможности использования наукоемких технологий в образовательном процессе, заставляют нас задуматься о необходимой мере овладения как педагогом, так и студентом информации о новых технологиях [1]. Достаточно ли владеть информацией на уровне проведения сопоставления материалов о традиционных и современных технологиях или система образования должна подготовить педагогов свободно владеющих знаниями и навыками владения как традиционными, так и инновационными технологиями, для того, чтобы они в свою очередь смогли обучать студентов готовых уже не к воспроизведению технологий по образу и подобию, а смогли создавать их сами? Что содержательно подразумевает тезис о необходимости формирования у студентов технологической культуры: «культуры отношения к технике и технологическим преобразованиям окружающей среды, основанным на оптимизации использования и сохранения ресурсов?

Поставленные вопросы фокусируют наше внимание на проблеме включения высоких технологий в образовательный процесс вуза, что требует не только пересмотра технологии обучения в университете, но в первую очередь формирования технологической культуры и развития интеллекта у учащихся в школе. Поскольку обращение в использованию высоких технологий предполагает сформированность навыков планирования своей деятельности, умений выстраивать логическую цепочку этапов достижения цели, накопленного багажа знаний, мотивации.

Наш опыт показал, что использование проектного метода в процессе обучения в школе позволяет сформировать и развить необходимые навыки, а также подготовить когнитивный багаж, изменить стиль взаимоотношений между преподавателем и студентом, между учеником и учителем, преодолеть единообразие форм обучения, сменить репродуктивный характер трансляции знаний на творческий.

Но данный поиск оптимальных методов обучения высоким технологиям, их внедрения в образовательный процесс пока идет интуитивным путем проб и ошибок. Не каждое учебное заведение способно реализовать идею создания секций по робототехнике, аддитивным технологиям. И в силу этого – применение проектного метода для решения задачи по развитию интеллекта, формированию технологической культуры, коммуникационных навыков для ведения совместной исследовательской деятельности – пока во многих учебных заведениях решается на примере других технологий не требующих использования дорогостоящего оборудования.

### *Литература*

1. Каменев Р.В., Крашенинников В.В., Абрамова М.А. От воспроизведения к творчеству // Научный электронный журнал Меридиан. 2017. № 4 (7). С. 164-166.
2. Крашенинников В.В. Инновационные аспекты технологического образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 30-38.



## **Формирование экологической грамотности как механизм социализации**

**Большаков А.П.**

*ГБОУ Школа с углублённым изучением английского языка № 1279*

*a.bolshakoff2010@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Педагогическая деятельность является управляемым процессом формирования и развития личности, то есть представляет собой осознанную и целенаправленную составляющую процесса социализации. Инновационное направление образования – образование для устойчивого развития получило распространение во многих странах мира. Национальная стратегия образования для устойчивого развития (ОУР) в Российской Федерации, разработанная с учётом отечественной специфики, указывает на необходимость [1]:

- воспитания гуманистического мировоззрения, то есть привития гражданам социальной ответственности как общечеловеческой ценности и условия выживания цивилизации;
- экологизации социума, то есть реализации доминанты экологического императива на производстве и в быту;
- социализации природопользования, то есть формирования гуманистических принципов взаимодействия человека с окружающей средой;
- актуализации, то есть внедрения в образовательный процесс прикладных дисциплин, которые дают ощутимый вклад в стабилизацию развития;
- междисциплинарного подхода, то есть использования идеологии устойчивого развития в форме синтеза профессиональных навыков и социальной идеи, внедрения ОУР в различные дисциплины и курсы.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта для всех ступеней образовательного процесса включают в себя не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты освоения образовательных программ. ФГОС ООО планируется достижение определённых личностных результатов, формирующих «портрет выпускника основной школы» [2]. Среди них – любовь к своему краю и Отечеству, активность и заинтересованность в познании мира, осознанное выполнение правил здорового и экологически целесообразного образа жизни, который

безопасен для человека и окружающей среды. Результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях. К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы относится формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

В связи с необходимостью реализации задач, поставленных ФГОС, в нашем образовательном комплексе был разработан план учебной работы по формированию экологической грамотности обучающихся, в котором важное значение уделялось организации взаимодействия школьников с окружающей средой (отношение «индивид – окружающая среда»), и об экopsихологических типах взаимодействия между компонентами указанного отношения: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный. Экологическая грамотность представляет собой многоуровневое понятие. Вначале обучающийся должен приобрести багаж основ экологических знаний и навыки практической деятельности. Затем он должен овладеть «реальной экологической грамотностью» («true environmental literacy» [3]), что позволит ему проявлять активную жизненную позицию в вопросах экологии и использовать полученные знания в повседневной жизни. Для реализации поставленных задач применялись различные формы работы:

- индивидуальная: написание эссе на актуальные экологические темы, изготовление плакатов, участие в экологических олимпиадах;
- групповая: старшеклассники-«эколидеры» разрабатывали сценарии уроков для учащихся 1- 7 классов, конкурсов и тематических мероприятий (День птиц, водный фестиваль и др.) и проводили их;
- коллективная: ребята участвовали в субботниках по уборке территории, сборах макулатуры, изготовлении скворечников и кормушек и др.

Итоги были подведены в конце учебного года. Статистические данные о росте социальной активности обучающихся, результаты анкетирования, формальные показатели (наличие победителей и призёров олимпиад, благодарностей) свидетельствовали о наличии

положительного результата работы. Таким образом, можно считать, что комплексный подход к формированию экологической грамотности эффективно способствует социализации обучающихся, а их личностные результаты гармонично сочетаются с интересами общества.

### *Литература*

1. Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации // Образование для устойчивого развития в высшей школе России: научные основы и стратегия развития/ под ред. Н. С. Касимова. М., 2008.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» - <http://www.минобрнауки.рф>
3. Coyle K. Environmental literacy in America. – Washington: National environmental education & training foundation, 2005. XVIII, 130 p.

### **Психологическая готовность учителя к работе в современном образовательном пространстве**

***Бueva Е.И., Максимова Л.С.***

*Красноярский педагогический колледж № 1 им.М. Горького  
jasa\_2004@mail.ru, milamax@yandex.ru  
(Красноярск, Россия)*

Изменения в системе образования, связанные с введением ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, предъявляют новые требования к каждому члену образовательного процесса. Невозможно говорить об инклюзивном образовании вынося его за рамки жизни общества и здесь, важная роль отводится учителям, которые непосредственно взаимодействуют с детьми, с родителями, и социальными партнёрами школ.

Закон Российской федерации «Об образовании в РФ» в статье 48. «Обязанности и ответственность педагогических работников» указывает на то, что «Педагогические работники обязаны:...б)

учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия...» [4].

Под «специальными условиями» обычно понимается создание материально-технической среды, дидактическое, методическое обеспечение учебного процесса, наличие специалистов. И почти никогда не говорят о личностных качествах педагога.

«Профессиональный стандарт «Педагог»» выделяет как необходимые составляющие профессионализма учителя «...умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [1]. Это описание предполагает наличие у педагога такого личностного качества как эмпатия.

Эмпатия рассматривается как элемент целостной структуры личности и является центральным образованием, в котором представлен «сплав» установок и мотивов, выражающий отношение к людям. Эмпатия предполагает умение распознавать собственные чувства, а это бывает трудно.

В рамках курсов повышения квалификации для учителей Красноярского края, нами было проведено исследование, подтвердившее этот факт. В исследовании приняли участие 387 учителей: было предложено анонимно записать те эмоции, которые возникают в связи со словосочетанием «инклюзивное образование». Результаты показали, что 22% слушателей испытывают положительные эмоции, 45% затруднились определить свои чувства, 33% зафиксировали отрицательные эмоции.

Основными отрицательными эмоциями стали тревога и страх. В ходе обсуждения при переводе «закрытых» высказываний в область чувств оказалось, что все, связанное с неизвестностью, непониманием и т.п. скрывает именно эти чувства.

Негатив вызван отсутствием изменений в условиях работы и отсутствием новых критериев проверки качества работы, опасением, что увеличится объём работы, текущей и отчётной документации, отсутствием представления о целостной системе взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Отрицательный эмоциональный фон препятствует эффективному усвоению нового материала в любой деятельности. Отсутствие же контакта с собственными чувствами и эмоциями ориентирует

учителей на освоение только технологической части процесса обучения, что препятствует эффективности обучения.

Одной из важных задач курсов повышения квалификации было формирование эмпатичного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. После проведения курсов мы провели повторное исследование: 59% слушателей фиксировали положительные чувства, 25% - отрицательные, 16% по-прежнему затруднялись с распознаванием собственных эмоциональных состояний.

Анализ продуктов деятельности учителей показал, что эффективно справились с заданиями учителя с положительным настроем: они инициативно вносили собственные дополнительные предложения, отмечали, что подобная работа способствует расширению их возможностей, развитию творческого потенциала и желанию находить новые решения для обучения не только детей с ОВЗ, но и отстающих учеников.

Учителя, которые не определились со своими чувствами или остались при негативных, имели трудности с выполнением зачетного задания. Им было сложно уловить суть задания, увидеть возможность адаптации учебных заданий для детей. В итоге качество их работ не соответствовало заданным требованиям.

Очевидно, что изменения, которые происходят в современной системе образования, неизбежно требуют изменения каждого из нас. Любое изменение – это дополнительные усилия, время, энергия самого человека. Необходимо создать систему психологической поддержки учителя как ресурса личностных изменений. Тогда учитель станет ресурсом своих учеников, вселяющим веру в то, что и они со всем справятся, а учитель им поможет.

### *Литература*

1. Профессиональный стандарт Педагог/  
<http://www.zakonprost.ru/article/317>
2. ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья /  
<http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf>
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»/<http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

## **Современное развитие социальной психологии образования**

**Гальчина Ю.А., Чернышова Е.Л.**

*Самарский государственный социально-педагогический университет*

*Ledi.tatarintzeva@yandex.ru*

*(Самара, Россия)*

В последние годы наблюдается процесс более широкого оформления социальной психологии образования как нового из самостоятельных направлений психологической науки [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Социальная психология образования опирается на исследования в различных смежных отраслях, которые вплетаются в социально-психологический контекст и включает также психолого-педагогические исследования: социально-психологическая организация и содержание деятельности дошкольного, школьного, вузовского коллективов; социально-психологические факторы повышения эффективности педагогической и учебной деятельности; социально-психологическое проектирования и экспертиза образовательной среды и др. На сегодняшний день приложение социальной психологии в сфере образования имеют определённый опыт и достижения.

В отечественной науке социально-психологическими проблемами образования занимались такие ученые, как А.И. Донцов, Н.И. Шевандрин, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, М.Ю. Кондратьев Г.В. Акопов, О.Б. Крушельницкая, М.Е. Сачкова, Л.Б. Шнейдер, А.В. Капцов, и др.

На основании анализа ряда социально-психологических и психолого-педагогических исследований в сфере образования, социальную психологию образования можно рассматривать «...как новую отрасль знания, которая изучает социально-психологические особенности людей, их поведения и деятельности, а также социальных групп, включенных в образовательное пространство и детерминирующих эффективность учебно-воспитательного процесса» [2, с.14]. Социальная психология образования изучает социально-психологические закономерности проявления личностного как группового, а группового как личностного в контексте системы образования [5, с.15].

Г.В. Акопов дает определение «социальной психологии образования как отрасли психологии, исследующей личность и группы в системе образования (включая массовые психологические явления)» [1, с.6].

Цель социальной психологии образования О.Б. Крушельницкая, В.А. Орлов и М.Е. Сачкова определяют как «создание социально-психологическими средствами условий для гармоничного и эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства» [5, с.15].

По мнению Г.В. Акопова, целью социальной психологии образования являются исследования социально-психологических факторов макро-, мезо-, и микрогрупп, а также развитие личности в системе образования [1, с.8].

Рассмотрим проблемное поле социальной психологии образования и ее задачи:

- социально психологический анализ образования, как системы;
- определение социальной психологии особенностей социализации для различных направлений подготовки;
- исследование подготовки и динамики установок обучающихся;
- определение специфики адаптационных процессов на различных этапах обучения;
- исследование структуры субъективных самооценок личности обучающегося;
- конструирование учебных программ нового типа;
- разработка инструментария социально-психологической диагностики учебного процесса [1, с.10].

Проблемное поле социальной психологии образования характеризуется широким кругом вопросов и связанных с ними задач:

- психологические проблемы социальных институтов системы образования (семья; образовательные учреждения разного типа; социальная психология общего, профессионального, дополнительного и непрерывного образования).
- общение и другие виды деятельности в образовательном процессе;
- социализация личности учащегося в образовательном процессе;
- педагог и педагогический коллектив как субъекты образовательного процесса (профессиональная идентичность и профессиональная мотивация педагога, система отношений, личностное и профессиональное развитие);
- ученические группы (статусно-ролевые отношения, группообразование, неформальные внутригрупповые и межгрупповые отношения, влияние группы на учебную мотивацию и поведение учащихся);

- социально-психологическое сопровождение образовательного процесса (социально-психологическая компетенция психолога образования, индивидуальные и групповые социально-психологические методы работы, мониторинг системы отношений в образовательном учреждении, социально-психологические проблемы профессионального выгорания педагога и психолога);
- методы социально-психологического исследования личности и группы в образовательном процессе; социально-психологические средства инновационного образовательного процесса и т. д. [5, с.17].

А.В. Капцов определяет проблемное поле социальной психологии образования, как социально-психологические условия и факторы личностного развития обучающихся в ученической группе [2, с.10].

Таким образом, можно сделать вывод, что социальная психология образования – активно развивающаяся междисциплинарная практико-ориентированная область знания. Она возникла и формируется на базе социологии, социальной психологии, а также опирается на достижения педагогической психологии, психологии развития, возрастной психологии, педагогики. Исследованиями большого числа педагогических и социальных психологов определен универсальный каркас всего здания социальной психологии образования в виде более или менее насыщенных комплексов вопросов, определяющих направление социально-психологического изучения личности учащихся, учебных групп и массовых психологических явлений в системе и подсистемах образования.

### *Литература*

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. М.: МПСИ: Флинта, 2000. 296 с.
2. *Капцов А.В.* Личностное и интеллектуальное развитие личности студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2011. 214 с.
3. *Коломинский Я.Л., Реан А.А.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 416 с.
4. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология в образовании. М.: Пер Сэ, 2008. 383 с.
5. Социальная психология образования: учебное пособие / под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 320 с.



6. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. М.: ВЛАДОС, 1995.543с.

## **Содержание работы по укреплению дисциплины студентов**

***Гордиук О.В.***

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка  
yulya\_11\_09@mail.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

Одной из актуальных социально-психологических проблем образования является сохранение и укрепление дисциплины субъектов образовательного процесса. На первый взгляд, проблема не нова, но в связи с качественным изменением психологического содержания студенческого возраста она приобрела особую значимость.

С одной стороны, студенческая молодежь как прогрессивная часть общества активно воспринимает все положительные начинания, реформы и преобразования. С другой стороны, именно студенческая молодежь подвержена влиянию самых различных политических сил, не имеет большого жизненного опыта, стойких жизненных ориентиров и моральных устоев.

Работа в качестве куратора студенческой группы на факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка позволила получить данные о том, что общеобразовательный уровень и уровень осознания личностного смысла будущей профессиональной деятельности первокурсников недостаточно высок, в связи с чем возникают проблемы с учебной дисциплиной. Среди причин нарушения учебной дисциплины можно выделить следующие.

- Не всегда результативная профориентационная деятельность психологических служб школ, учителей и, в частности, классных руководителей средних образовательных учреждений, что обуславливает случайность профессионального выбора молодежью.
- Слабая учебная мотивация, связанная с невыраженной профессиональной направленностью и психологической инфантильностью.

- Кризис идентичности, основанный на серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений.

- Спонтанное (и не всегда позитивное) воздействие на личность средств массовой информации, моды, сленга, образа жизни ближайшего социального окружения.

- Неадекватные ожидания родителей абитуриентов, оказание на поступающих психологического давления со стороны родителей.

- Недостаточный уровень развития общей образованности студентов, особенно первого курса.

- Недостаточно активная работа кураторов студенческих групп, которые играют особую роль в становлении личностных и профессиональных качеств студентов.

Для укрепления учебной дисциплины студентов можно рекомендовать следующее.

- Проведение профориентационной работы с использованием интерактивных технологий, инновационных методов, пропаганда профориентационных знаний среди учащихся общеобразовательных школ, гимназий, колледжей (особое внимание - учащимся педагогических классов!) профессорско-преподавательским составом, представителями студенческого актива факультетов вузов (БРСМ, студенческих органов самоуправления, волонтерских студенческих организаций и т.п.).

- При работе с первокурсниками в период их адаптации к учебно-воспитательному процессу высшего учебного заведения преподавателям и кураторам следует учитывать психологические особенности юношеского возраста (кризис идентичности, максимализм, негативизм, инфантильность и др.). Для этого необходимо осуществлять с помощью специалистов из социально-психологического центра вуза, преподавателей - психологов вуза психологическое сопровождение студентов-первокурсников (проведение, мастер-классов, семинаров-тренингов, направленных на развитие позитивной Я-концепции, навыков успешной самопрезентации, тренингов уверенности, занятий по имиджологии).

- В ходе учебно-воспитательного процесса кураторам необходимо применять формы и методы, способствующие нивелированию серьезных издержек в морально-психологическом состоянии некоторых студентов. Можно, например, проводить тренинги ассертивности, способствующие развитию открытости во взаимоотношениях, адекватности эмоционального реагирования во взаимодействии.

- Кураторам студенческих групп важно целенаправленно осуществлять работу по повышению уровня общей образованности, психолого-педагогической культуры студентов на протяжении всего периода обучения (проведение тематических кураторских часов, экскурсий, посещение выставок, театров и т.п.). Важно привлекать студентов к участию в органах студенческого самоуправления, общественных организациях и объединениях, так как это обеспечивает самореализацию, самоутверждение и социальную адаптацию молодых людей в условиях вуза.

- Преподавателям вуза необходимо усилить диалогичность обучения, межличностного взаимодействия, способствовать созданию для студентов условий для отстаивания своих взглядов, жизненных позиций. Достижение этих целей возможно при применении инновационных технологий обучения (имитационно-ролевых упражнений, деловых игр и т.п.).

- Профессорско-преподавательскому составу, кураторам студенческих групп целесообразно проводить работу по психологическому просвещению, повышению уровня психологической культуры студентов на протяжении всего периода обучения (проведение семинаров, конференций, круглых столов, мастер-классов по проблемам, связанным с самореализацией, самоактуализацией, развития волевой сферы и т.п.).

- Комиссиям по профилактике противоправного поведения и правонарушений студентов следует разработать четкие критерии наказания за пропуски учебных занятий и нарушения дисциплины, а кураторам - ознакомить студентов с выработанными критериями.

- Необходимо ориентировать студентов на деятельность социально-психологического центра вуза, в котором обучаемые могут получить психологическую помощь в ходе индивидуального и группового консультирования и психотерапии по экзистенциальным проблемам (проблемы экзистенциального выбора, самореализации, свободы и ответственности, духовных поисков, смысла и бессмысленности и т.п.).

На наш взгляд, такая система мер не только способствует соблюдению и укреплению учебной дисциплины студентов, но и ориентирует их на формирование адекватного восприятия профессионально-ролевой модели поведения, развивает инициативу, ответственность, т.е. высокий уровень самосознания личности.

## **Социализация личности ребенка через систему дополнительного образования в ГБОУ «Школа № 1708»**

*Долгополов А.О.*

*Специальная (коррекционная) школа №1708*

*2531195@gmail.com*

*(Москва, Россия)*

Дополнительное образование – необходимое звено в социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи и сложным дефектом. В ГБОУ «Школа № 1708» система дополнительного образования осуществляет свою деятельность в рамках школы полного дня, включая в себя дошкольные и школьные группы, и представляет собой полифункциональный комплекс непрерывного образования коррекционной направленности. Целью объединения учебной и внеурочной сфер деятельности ребёнка в условиях учебного сообщества является формирование коррекционно-образовательного пространства школы на основе объединения в единый комплекс программ социально-психолого-педагогического развития учащихся в процессе обучения, воспитания и коррекции. Вся система дополнительного образования носит коррекционный характер и состоит из следующих блоков: двигательного, музыкально-ритмического, психолого-социального и речевого. Задачами двигательного блока являются формирование базового общедвигательного ритма, коррекция общей двигательной сферы и мануального праксиса. Данное направление представляют занятия: общая физическая подготовка, мозжечковая гимнастика, бильярд, оригами, бисероплетение, изостудия «Акварель». На занятиях по общей физической подготовке воспитанники осваивают элементарные движения, такие, как ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание, простейшие упражнения из лёгкой атлетики, гимнастики, лыжной подготовки, элементы спортивных и подвижных игр в заданном темпе и ритме. Каждое из упражнений мозжечковой гимнастики направлено на возбуждение определенного участка мозга и механизмов интеграции мысли и движения, на развитие различных систем координации движений и психофизических функций. Занятия по бильярду способствуют повышению общей выносливости и развитию координационных качеств. Занятия оригами, бисероплетение и изостудия «Акварель» способствуют совершенствованию мелкой моторики рук, развитию глазомера, концентрации внимания, стимулируют развитие памяти. В процессе конструирования и рисования у ребенка возникает необходимость соотнесения наглядных

символов со словесными и перевод их значения в самостоятельные действия (самостоятельное выполнение работы). Использование такого приема, как отчет о проделанной работе или предварительное устное планирование, способствует развитию речи, навыкам планирования своей работы. Кроме того, занятия оригами, бисероплетение и изостудия развивают коммуникативные навыки детей, что особо важно, учитывая психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. Музыкально-ритмический блок решает задачи по формированию ритмов различного вида (музыкального, ритмов природного характера, ритмов внешнего и внутреннего мира), соединению воедино музыкальных, двигательных и речевых ритмов. Эти задачи реализуются на логоритмических занятиях, занятиях по хореографии, вокалу, хоровому пению. В процессе занятий по вокалу и хоровому пению у большинства детей возникает эмоция радости, на фоне которой раскрывается творческий потенциал, развивается способность к самовыражению, самореализации. Важно отметить, что занятия в хоре способствуют социализации детей, воспитывают навыки работы в коллективе.

В нашей школе созданы хоровой коллектив «Вдохновение», хореографический ансамбль «Радуга», вокальная студия «Планета KIDS», а также хор учителей-логопедов, которые принимают активное участие в различных музыкальных творческих конкурсах и фестивалях городского и международного уровня и занимают призовые места. Понятно, что дети с ОВЗ могут реализовать себя в творческом плане, так как у большинства из них развито правое полушарие мозга.

Также театр позволяет ранимым и неуверенным в себе детям и подросткам стать смелее, решительнее, занять более активную жизненную позицию. Успешный опыт на сцене способствует успешному общению в жизни.

В нашем образовательном учреждении основное и дополнительное образование неразрывно связаны между собой. Современная, научно обоснованная коррекционно-образовательная модель обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи и сложным дефектом позволяет удовлетворить особые образовательные потребности, нормализовать социальную среду жизнедеятельности, восполнить или компенсировать нарушенные или утраченные функции, преодолеть или ослабить недостатки физического и психического развития детей с различным состоянием здоровья. Обширная система дополнительного образования эффективно повышает качество коррекционно-педагогического процесса, ориентируясь на индивидуальные особенности воспитанника и

запросы его семьи. В условиях дополнительного образования учащиеся развивают свои творческие потенциалы, навыки адаптации к современному обществу и имеют возможность получить полноценную коррекционную поддержку. Практика работы нашей школы показывает, что система организации дополнительного образования способствует глубокому и всестороннему развитию воспитанников, помогает решать коррекционные задачи и обеспечивает дальнейшую успешную социальную адаптацию в обществе.

### *Литература*

1. Система коррекционно-развивающей работы в учреждении ГБОУ Школе № 1708. [http://sch1708uz.mskobr.ru/info\\_add/programma/](http://sch1708uz.mskobr.ru/info_add/programma/) (дата обращения 5.09.2017).

### **Модель готовности студентов к личностно ориентированной педагогической деятельности**

*Дудаль Н.Н.*

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины  
ndudal@inbox.ru  
(Гомель, Республика Беларусь)*

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности к труду.

Готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности.

Анализ имеющихся научных подходов к проблеме структуры и содержания педагогической деятельности позволяет выделить две базовые составляющие:

- психологическую;
- деятельную.

Соответственно в деятельностной готовности выделяются компоненты: конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический. В психофизиологической готовности: мотивационно-ценностный; когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный и социально-перцептивный компоненты.

1. Мотивационно-ценностный компонент. Включает любовь к детям, любовь к педагогическому труду, чувство ответственности, стремление к воспитанию и обучению детей, потребности в общении с детьми, принятие педагогической профессии как ценности.

2. Когнитивно-оценочный компонент включает в себя представления студентов о будущей профессии, оценку ими своих педагогических возможностей.

3. Организационно-личностный компонент представлен следующими основными профессионально значимыми качествами личности будущего педагога:

- интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- способность понимать ученика, легко разбираться в его психологических особенностях, в характере, правильно определять его уровень знаний, убеждений, моральных качеств;
- высокая гражданская ответственность и социальная активность, любовь к детям, потребность и способность отдавать им свое сердце.

4. Социально-перцептивный компонент готовности базируется на механизмах идентификации, эмпатии, аттракции, рефлексии.

5. Эмоционально-чувственный компонент раскрывает степень развития чувственной сферы личности педагога через многоплановость его эмоций, где в качестве ведущих выделяются интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства.

Рассмотрим теперь деятельную готовность студентов к личностно ориентированному взаимодействию.

Личностно педагогическое взаимодействие – это осуществляемые педагогом и учащимися совместные действия в процессе общей педагогической деятельности, которые характеризуются субъективностью, диалогичностью и феноменальностью, отказом от парадигмы прямых и насильственных действий. Отметим основные действия:

- способы и приемы воспитания и обучения, основанные на сознательном применении психолого-педагогических и методических знаний;

- использование в действиях ранее полученного опыта и определенных знаний;
- компоненты деятельности, в которых воплощаются знания и навыки;
- сложные психофизиологические образования, объединяющие профессионально значимые личностные качества, знания и навыки с мыслительными и практическими действиями, обеспечивающими успех в учебно-воспитательной работе;
- совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Общим в данных определениях является то, что педагогические умения, развертывающиеся во внешнем или внутреннем плане, педагогические действия, наполняющие приемы и способы педагогической деятельности. Их основой является глубокое и прочное усвоение психолого-педагогических знаний.

В настоящее время существуют разные подходы к классификации умений педагогической деятельности. Отметим основные:

- гностические, конструктивные, организационные, коммуникативные умения;
- умения отбирать, анализировать и структурировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания и обучения; осуществлять дидактическую переработку учебного материала и т.д.;
- умения ставить педагогические задачи, программировать способы педагогических взаимодействий, выполнять педагогические действия, изучать результаты решения задач;
- умения управлять решением разнообразных педагогических задач: анализировать состояние объекта обучения и воспитания, ставить и решать педагогические задачи на уровне учебно-воспитательной работы, анализировать итоги их выполнения, определять новое состояние объекта воспитания и новых педагогических целей.

### *Литература*

1. *Маркова А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 190 с.



2. *Халяпина Л.Н.* Социализация учителя. Кузбассвуиздат, 1995. 128с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.

### **Добровольчество как механизм социализации в условиях образовательного пространства**

*Дудин С. В.*

*ГБОУ «Школа № №1474»*

*DudinSR@rambler.ru*

*(Москва, Россия)*

Важной чертой человека, определяющей успешный характер его деятельности, глубокую личную заинтересованность и удовлетворенность работой, является его личная самореализация. Счастлив тот обучающийся, который знает наверняка, что он умеет и чем будет заниматься в своей жизни в будущем.

Сегодня особенно популярным добровольчество становится среди молодого поколения, являясь важным способом получения новых знаний, развития навыков общественной деятельности, формирования нравственных ценностей, активной гражданской позиции.

Добровольчество (волонтерство) осуществляется безвозмездно на основе осознанного гражданского участия, с пользой для общества в целом и самих добровольцев. Создание условий свободного доступа к добровольческой деятельности способствует решению важнейшей задачи государства – укоренению в обществе таких фундаментальных ценностей, как гражданственность, патриотизм, свобода выбора, справедливость, честность, солидарность, отзывчивость.

Развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи обозначено в качестве меры, направленной на решение задач гражданского образования и патриотического воспитания молодежи в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В разделе «Развитие социальных институтов и социальная политика» в качестве одного из направлений указано «содействие развитию практики благотворительной деятельности граждан и организаций, а также распространению добровольческой деятельности (волонтерства)». В разделе «Молодежная политика» одной из задач определено «развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи, создание

условий для деятельности молодежных общественных объединений и некоммерческих организаций [2]. В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года одной из задач по содействию национально-культурному развитию» определено «развитие волонтерского (добровольческого) движения в сфере сохранения культурного наследия, включая реставрацию культурных ценностей» [4].

Доброволец (волонтер) – физическое лицо, осуществляющее в свободное от работы (учебы) время добровольную социально направленную, общественно полезную деятельность в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности затрат) [3].

Добровольцы – физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности) [5].

В современных условиях развития общества происходят сложные процессы социализации молодежи, формирующие у нее личностно социальные качества. Одним из факторов, обуславливающих формирование социальных качеств молодежи, выступает волонтерство [1].

Одним из важнейших средств социализации могут являться молодежные инициативы, использующие волонтерскую деятельность в своей практике.

Целенаправленное участие обучающихся в организованной волонтерской деятельности имеет большое значение для их воспитания, социализации и создает предпосылки для их творческой самореализации. Формирует потребность в справедливости, безопасности и в свободе. Развивает такие социально-нравственные качества, как отзывчивость, ответственность, инициативность, самостоятельность, создает условия для реализации потенциала личности обучающегося в решении социальных проблем общества. Необходимо отметить, что добровольчество, как институт воспитания ценностей, предполагает реализацию прав и обязанностей граждан, изучение их личностного роста, приобретение социальной ответственности и осознание полного человеческого потенциала. Успешная деятельность волонтера включает в себя овладение необходимыми умениями, а также формирование социально-активной позиции, развитие творческих способностей, нравственных принципов и усвоение ценностей, в результате чего формируется чувство сопричастности, ответственности за выбранное дело и

принадлежности к решению общечеловеческих проблем. Добровольческая деятельность способствует удовлетворению личностно значимых, социально позитивных потребностей. Способствует развитию таких социальных навыков, как защита и отстаивание прав и интересов, исполнительская дисциплина, лидерские навыки, развитие коммуникативных способностей, опыт ответственного взаимодействия, самоорганизация и другие. Приобретает ряд практических навыков, таких как: умение расположить к себе собеседника, умение принимать решения, организаторские способности, опыт работы с группой, знание основ психологии, умение слышать и слушать и другие.

Создавая оптимальные условия для развития личности обучающегося, мы предоставляем возможность получать знания, умения и навыки, необходимые ему для дальнейшей жизни через добровольческое движение. Добровольчество является одной из эффективных форм самореализации обучающегося, способствует успешной социализации, развивает личную инициативу и несет воспитательную функцию.

### *Литература*

1. Колмогорцева Н.Н. Волонтерство как социально значимая деятельность студенческой молодежи / Н.Н. Колмогорцева, С.В. Нигматулина // Волонтер. 2014. № 2(10).
2. Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями). Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р.
3. Российская Федерация. Законы. «О добровольчестве (волонтерстве)»: проект Федерального закона от 11.01.2013 N 300326-6 // Собрание законодательства РФ.- 2013. N 28. Ст. 3194.
4. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
5. Федеральный закон от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

## **Социальные представления о высшем образовании: структурный подход**

**Есина Г.К.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

В настоящее время, как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке недостаточно подробно раскрыта тема социальных представлений учащихся о высшем образовании.

Человек не только реагирует на объективные стимулы окружающей действительности, но и формирует свое субъективное представление по поводу них. Социальные представления являются потенциально осознаваемыми и выполняют особую роль в поддержании и регуляции внутригрупповых отношений. При этом можно говорить не только о представлениях индивида, но и о коллективных представлениях, характеризующих ту или иную социальную группу [1; 3].

В последние годы за рубежом и в России проведено большое число психологических исследований, посвященных проблеме социальных представлений. В рамках структурного подхода изучением социальных представлений занимались Ж.-К. Абрик, П. Вержес, эмпирические исследования проводили Т.П. Емельянова, И.Б. Бовина, Сачкова М.Е., Тимошина И.Н. и другие авторы [1, 3]. Структурный подход к изучению социальных представлений предполагает выделение ядра и периферии социальных представлений. Ядро характеризуется устойчивостью и связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а периферия, подверженная изменениям, отражает тенденции развития социальных представлений [1; 2; 3].

Актуальность исследования социальных представлений старшеклассников и студентов о высшем образовании вызвана значительной нехваткой методологического и методического инструментария по данной проблеме. Стоит отметить, что большинство отдельно взятых исследований в рамках теории социальных представлений сосуществуют независимо, практически не имея точек пересечения, не позволяют им развивать, углублять и дополнять друг друга, что приводит к тому, что многие важные параметры не учитываются или недооцениваются. Работа в русле концепции социальных представлений позволяет создать оптимальные возможности для изучения особенностей понимания

нашими современниками необходимости и важности высшего образования.

В связи с реформой системы высшего образования и в контексте перехода на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура), актуальным является изучение социальных представлений о высшем образовании, о его целях и этапах тех, кто так или иначе намерен продолжать своё общее и профессиональное образование. В первую очередь, это старшеклассники и студенты. Представляется интересным сравнить особенности структуры и содержания социальных представлений у тех, кому предстоит получить высшее образование (старшеклассники), у тех, кто находится на этапе получения первого высшего образования (бакалавры) и тех, кто, фактически, получает его во второй раз (магистранты).

Проведенный нами теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет предположить, что социальные представления учащихся о высшем образовании будут различны в зависимости от уровня образования (старшие классы средней школы, бакалавриат, магистратура) и профиля вуза. Также планируется проанализировать взаимосвязь социальных представлений о высшем образовании с неформальным статусом учащихся в учебной группе, социальным статусом, уровнем образования родителей учащихся. Объектом нашего исследования являются социальные представления о высшем образовании. Предметом исследования является структура социальных представлений старшеклассников и студентов о высшем образовании. Выборку исследования составят учащиеся старших классов московских школ, а также студенты московских вузов различного профиля, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры.

В рамках исследования будет использован комплекс методик и методических приемов, включающий:

1) методику свободных ассоциаций, направленную на изучение особенностей социальных представлений учащихся о высшем образовании;

2) анкету, направленную на изучение социального статуса учащихся;

3) социально-психологические методики исследования статусного структурирования групп:

а) социометрию,

б) референтометрию,

в) методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении социально-психологических детерминант представлений о высшем образовании и выявлении современных тенденций в структуре и содержании социальных представлений о высшем образовании у старшеклассников, студентов бакалавриата и студентов магистратуры. Практическая значимость исследования заключается в том, что можно определить перспективы использования выработанных в ходе исследования положений и методов в индивидуальной и групповой работе с различными возрастными группами учащихся, в системе подготовки специалистов и в практике деятельности образовательных организаций различного типа. Анализ и учет современных тенденций и особенностей социальных представлений о высшем образовании у старшеклассников и у студентов в практической работе образовательных учреждений различного типа будут способствовать повышению эффективности учебной деятельности.

#### *Литература*

1. *Емельянова Т.П.* Французская школа социальной психологии: новый подход к проблеме социальных представлений. М.: ИНИОН, 1984. 13 с.
2. *Бовина И.Б.* Стратегии исследования социальных представлений // Социологический журнал. № 3, 2011. С. 5-23.
3. *Сачкова М.Е., Тимошина И.Н.* Психологическое благополучие в контексте представлений студентов о высоком социальном статусе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. № 4. 2016. С. 80-87.
4. *Якимова Е.В.* К изучению социальных представлений: некоторые проблемы теории и эпистемологии // Социология: Реферативный журнал. М.: ИНИОН РАН, 1997. №4. С. 94-124.

#### **Новые психологические практики в образовании**

***Заруцкая А.Н.***

*Армавирский социально-психологический институт  
(Армавир, Россия)*

Реалии сегодняшнего времени кардинально отличаются от того, что было раньше; происходят беспрецедентно быстрые изменения

всех сфер жизни человека. Происходит взрывной рост обмена информации и развитие социальной среды, постоянно возникают и новые технологии, научные направления, быстро меняются ценности и приоритеты, развиваются новые психологические практики.

К настоящему времени особое внимание следует обратить на развитие манипулятивной психологической практики.

Термин «манипуляция» (*«manipulus»* от латинского – *«manus»* рука и *«ple»* наполнять) в психологической литературе появился с 20-х годов, преимущественно в инженерной психологии и психологии труда, а с 60-х годов XX века слово «манипуляция» стало использоваться и в контексте межличностных отношений. Главными признаками манипуляции является принадлежность к психологическому воздействию, скрытность воздействия и специальные знания (С. Кара-Мурза), мастерство и сноровка в осуществлении манипулятивных действий (Е.Л. Доценко), правильный выбор для воздействия субъекта и социальной ситуации (Г. Шиллер). Ряд исследователей акцентировали внимание на значении внушения и наличия суггестивных способностей, а также наличии двойного воздействия с целью открытого и скрытного воздействия. Возможно и более простое определение. В практических целях под манипуляцией понимают действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, производимое настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением [2; 3].

Проблема манипуляции является актуальной социально-психологической проблемой и непосредственно связана с учебно-воспитательным процессом во всех образовательных учреждениях. Именно в образовании чаще всего приходится сталкиваться с ситуациями, требующими воздействия на другого человека. Эффективность психологического воздействия, нацеленного на изменение направления активности другого человека, его задачи, виды и формы во многом зависят от:

- типа образовательного учреждения (детский сад, общеобразовательная школа, лицей или гимназия, детский дом или интернат, колледж или вуз и т.д.);
- профессиональных задач, поставленных в отношении педагогов, а также в отношении учащихся и родителей;
- личности психолога, его профессиональной подготовки и т.д.

Любой вид психологической практики (вне зависимости от того, в рамках какой концепции осуществляются изменения психического состояния и стимулируются процессы осознания) включает систему психического воздействия и взаимодействия.

С развитием компьютеризации и Интернета сформирован новый вид взаимодействия «человек-компьютер-человек». Сеть стала посредником с особыми свойствами, а в сетевой реальности возникает новый тип психологической практики – аретея – обладающей специфическими особенностями. Термин «аретея» имеет два смысла. Первый – тип практики, практическая часть виртуальной психологии, второй – собственно практическое воздействие. Выделяются три вида аретеи – аттракция, девиртуализация и синомия [5].

К сожалению, до последнего времени все исследования в области психологических практики носили разрозненный и нестабилизированный характер. Назрела необходимость сформировать соответствующий категориально-понятийный аппарат, определить философский базис, специфические теоретические модели и методы исследования, адаптировать общепсихологические методы.

### *Литература*

1. *Грачев Г.В., Мельник И.К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Алгоритм, 2002.
2. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции. М.: ЧеРо, 2000.
3. *Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2000.
4. *Недбаева С.В., Недбаев Д.Н.* Виртуальная психологическая практика: реалии и ресурсы развития // The educational and social sciences in the 21 century, Proceedings of International Conference, August 14, 2013, in Bratislava, с. 187-191.
5. *Носов Н.А.* Словарь виртуальных терминов. - М.: Путь, 2000.
6. *Серавин А.И.* Виртуальная психология: определение предметной области и выявление методологических особенностей // Лаборатория исторической и информационной психологии Александра Серавина. 2001–2006. <http://www.seravin.narod.ru/virt.html> (дата обращения: 23.09.2017).



## **Проявление личности преподавателя в профессиональной деятельности**

***Зими́на Н.А.***

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет*

*n.a.zimina@yandex.ru*

*(Нижний Новгород, Россия)*

Профессиональная деятельность преподавателей и шире – педагогов обладает спецификой, которая заключается в том, что одной из целей педагогической деятельности является создание условий для развития потенциала другого человека. Это относится к педагогической деятельности в любом образовательном учреждении, начиная с дошкольного образования и заканчивая послевузовским. В качестве условий, обеспечивающих развитие в образовательном учреждении, выступают содержание и методы образования, предметно-пространственная среда образовательного учреждения, а также взаимодействие педагогов с обучающимися, воспитанниками. При этом последнее из названных условий не является последним по значимости, а, напротив – во многом именно оно определяет, в какой степени образовательное учреждение ориентировано на раскрытие и развитие потенциала обучающихся, воспитанников, а не просто на трансляцию определенных знаний и умений.

Однако если содержание образования определяется нормативными документами, образовательными программами, то социализация и развитие личности обучающихся обусловлено характером межличностных отношений и во многом зависит от личностных особенностей преподавателя, хотя не всегда им даже осознается.

Читая одну и ту же дисциплину, разные преподаватели делают это по-разному, рассказывая о чем-либо, преподаватели расставляют различные акценты, не говоря уже о том, что, обсуждая неоднозначный с научной точки зрения материал, преподаватели могут вставать на различные позиции. И это ни хорошо, ни плохо. Это просто существует, и будет происходить до тех пор, пока преподавать будут живые люди, а не машины.

Но, помимо такого опосредованного проявления личности преподавателя в профессиональной деятельности, мы можем раскрывать себя как личности и непосредственным образом, через желание поделиться личным опытом, переживаниями или собственными чувствами, возникающими в связи с различными

ситуациями на занятиях, либо через стремление разделить испытываемые студентом чувства.

На занятиях самораскрытие преподавателя может быть вызвано следующими ситуациями.

1. Самораскрытие преподавателя может быть вызвано изучаемым материалом. Необходимость иллюстрировать рассказываемое примерами, отвечать на вопросы студентов, реагировать на их рассказы, связанные с темой занятия и возникшие в связи с актуализацией опыта – все это создает благоприятные условия для демонстрации преподавателем своей позиции, своих чувств, эмоций, переживаний.

2. Самораскрытие преподавателя может быть вызвано ситуациями, возникающими на занятиях. Так, студенты могут опаздывать, нарушать дисциплину, обсуждать какое-либо волнующее их событие и т.д. Необходимость реагировать на происходящее может побуждать преподавателя к самораскрытию.

3. Студенты сами по себе могут стремиться к тому, чтобы узнать что-то личное о преподавателе. И, с одной стороны, это нормально, так как, в результате общения с каким-либо человеком длительное время, он становится интересен как личность. Но, с другой стороны, подсистемы «преподаватель» – «студент» в общей образовательной системе находятся в определенной иерархии, нарушение которой существенным образом усложняет выстраивание границ между ними.

4. Помимо интереса к личности самого преподавателя, студенты имеют много личностных переживаний, требующих своего разрешения. По данным, полученным при опросе студентов, большинство из них обратилось бы за помощью к психологу по семейным вопросам, трудностями взаимоотношений между мужчиной и женщиной, проблемам внутриличностных конфликтов. Но, как мы знаем, желание поговорить с психологом не всегда доводится до конца, и человек пытается справиться со своими проблемами самостоятельно, что в принципе тоже неплохо, и что часто толкает его на поиск ответов на свои вопросы в окружающем. И здесь возможен вариант, когда к преподавателю поступают вопросы: «А как бы Вы поступили в этом случае?», «А что Вы думаете по этому вопросу?», «А как Вы к этому относитесь?», «А у Вас это было?», отвечая на которые создаются благоприятные условия для самораскрытия педагога.

Таким образом, наша профессиональная деятельность содержит в себе много различных моментов, связанных с возможностью самораскрытия. И здесь необходимо отметить следующее.

- Эмоциональное участие преподавателя должно служить интересам его профессиональной деятельности, а не самого преподавателя, и необходимо осознавать мотивы, по которым он откровенен со студентами, и понимать цели такого поведения.
- Важно умение контролировать свои чувства, но при этом не отрицать их, а анализировать и прорабатывать.
- Необходимо понимать и анализировать желания студентов узнать что-либо о преподавателе и знать, когда можно раскрыться, а когда нет.

**Психолого-педагогическая готовность педагогов  
общеобразовательных школ и инновационных образовательных  
организаций к работе с одаренными детьми**

***Имбразевичуте К.А., Мельник Ю.И.***

*Институт педагогики и психологии*

*Петрозаводского государственного университета*

*imbrazevichene@yandex.ru, urimelnike@gmail.com*

*(Петрозаводск, Россия)*

В рамках нового закона «Об образовании в РФ» воспитание и обучение одаренных детей является одним из приоритетных направлений образовательной политики государства. Но выявить одаренного ребенка в сфере образования сложно, поскольку до сих пор нет общего разработанного инструментария, на который можно опираться при определении детей такой категории, как «одаренные». Часто выявление таких детей осуществляется по формальному признаку (высокая успеваемость по предметам) и не основывается на психолого-педагогических критериях. У самого одаренного ребенка может появиться большое количество проблем в социальной и психологической сфере – в межличностном взаимодействии, внутриличностном состоянии и поведении [1, с.102-103]. Наличие одаренности, может, как гармонично вписываться в жизнедеятельность таких детей, так и порождать противоречия социально-психологического и внутриличностного характера. На сегодняшний момент остро встает проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и привлечение к

этому компетентных педагогов, у которых сформирована соответствующая готовность к работе с такими детьми.

Психолого-педагогическая готовность – это комплексное образование, которое включает в себя два основных компонента: оптимально сформированные функциональные личностные качества педагога, уровень профессиональных знаний и умений, которые используются для организации и реализации деятельности в конкретной педагогической ситуации [2, с.119-120]. В нашем исследовании основными показателями психологической готовности выступили: мотивационно-смысловая готовность, самооценка личностной готовности (личностные качества), направленность личности педагога; показателями профессиональной или педагогической готовности – самооценка научно-теоретической, психолого-педагогической, методической подготовки. Эмпирическое исследование было направлено на изучение психолого-педагогической готовности учителей к работе с одаренными детьми. Основу выборки составили 70 педагогов, которые были разделены на две основные группы – педагоги лицеев, гимназий и общеобразовательных школ г. Петрозаводска.

Различий в психологическом компоненте готовности у педагогов не выявлено – педагоги инновационных и общеобразовательных учреждений имеют одинаковый средний уровень мотивационной склонности к работе с одаренными детьми. У педагогов присутствует готовность к работе с одаренными детьми, но мотивация к такой работе невысока. Исходя из наблюдений и ответов педагогов, им часто не хватает времени из-за загруженности выстраивать индивидуальные планы обучения одаренных детей. Уровень самооценки большей части педагогов общеобразовательных и инновационных образовательных организаций также находится на среднем уровне. Однако педагоги инновационных образовательных организаций имеют тенденцию к более высокому уровню самооценивания в отличие от коллег общеобразовательных школ. Различия в профессиональном и личностном компонентах самооценки педагогов были выявлены в уровне владения методами и приемами самообразования и самовоспитания; в методах использования межпредметных связей; в развитии своих нравственно-этических качеств (эмпатичность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность). Эти качества у себя оценивают выше педагоги инновационных образовательных организаций. Среди педагогов инновационных и общеобразовательных организаций преобладает личностная направленность «на дело». Педагоги заинтересованы в решении

деловых проблем, в выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Однако учителя общеобразовательных школ имеют тенденцию к большей эмпатичности и нацеленности на общение и помощь одаренным обучающимся, в отличие от педагогов в специализированных образовательных организациях, у которых доминирует направленность «на дело».

Результаты исследования показали, что у педагогов общеобразовательных школ и инновационных образовательных организаций присутствует готовность в работе с одаренными детьми и существенных различий между психолого-педагогической готовностью не выявлено. Можно говорить об одинаковой степени психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми, но при этом профессиональная готовность более выражена у педагогов лицеев и гимназий.

### *Литература*

1. Хазова С.А. Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник КГУ: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013, Т. 19, № 2, с. 102-107.
2. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия ТПУ: 2012, Т. 320, №6: Экономика. Философия, социология и культурология. История. с.117-121.

### **Возможности электронной образовательной среды вуза для преодоления барьеров в педагогическом общении с иностранными студентами**

***Карнович Т.Е.***

*Минский государственный лингвистический университет  
tekovich@rambler.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

Социально-экономическое сотрудничество Республики Беларусь с зарубежными государствами, присоединение страны к Европейскому

пространству высшего образования способствуют росту экспорта образовательных услуг. Так, на начало 2016/2017 учебного года в учреждениях высшего образования Беларуси обучались 15126 иностранных граждан, т.е. 4,8% к общей численности студентов. В 2010/2011 учебном году данный показатель составлял 2,1% [1].

Как видим, профессиональная подготовка специалистов для зарубежных стран приобрела в Беларуси массовый характер, что актуализирует проблему организации образовательной среды, обеспечивающей преодоление последствий культурного шока, адаптацию и межкультурную интеграцию иностранцев в Беларуси.

Поскольку образование человека реализуется в процессе общения, то болевыми точками адаптации иностранных студентов к образовательной деятельности могут стать коммуникативные барьеры (от франц. *barrier* – застава, преграда), преодолеть которые тем труднее, чем сильнее различия в системах родного языка и языка обучения, и чем значительнее культурные различия. Как справедливо указывает Г.М. Андреева, с одной стороны, коммуникативные барьеры могут возникать из-за того, что отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не только другим языком, на котором говорят участники коммуникации, но их принадлежностью к различным социальным, политическим, религиозным, профессиональным группам, что не только порождает разную интерпретацию понятий, употребляемых в процессе общения, но и различное мировоззрение. С другой стороны, барьеры при коммуникации могут возникнуть или вследствие индивидуально-психологических особенностей общающихся, или в силу сложившихся между ними особого рода отношений (неприязни, недоверия, страха и т.п.) [2]. Поэтому профилактика преподавателем возникновения коммуникативных барьеров в образовательном процессе становится важной психолого-педагогической задачей.

В то же время образовательная среда современного вуза характеризуется наращиванием электронной составляющей, реализуемой на базе информационно-коммуникационных технологий. В учебно-методическом обеспечении осуществляется переход от бумажных средств обучения к электронным образовательным ресурсам (ЭОР), что помогает ускорить обновление знаний и упростить их поступление в образование. Проанализируем возможности электронной образовательной среды для преодоления барьеров в педагогическом общении с иностранными студентами.

Воспользуется классификацией коммуникативных барьеров, предложенной И.А. Новиковой и А.Л. Новиковым [3]. Очевидно, что обращение к ЭОР в значительной степени позволяет снять *барьеры*,

которые затрудняют *понимание* сообщения. Наличие электронных версий учебных пособий, текстов лекций и учебных презентаций снимают физические и временные помехи в коммуникации преподавателя и студентов. Включение в учебно-методический комплекс электронного словаря-переводчика (в том числе звукового), снабжение учебных пособий глоссариями научных терминов, предоставление электронных тренажеров для самостоятельной отработки навыков и умений позволяют преодолеть языковые барьеры в педагогическом общении (фонетические, семантические, стилистические).

Использование ЭОР помогает китайским, корейским, японским студентам преодолеть *барьеры* различий *статусных позиций* преподавателей и студентов в родной и белорусской культурах. Известно, что в восточных странах ученику не подобает вопрошать учителя, просить его повторить, в случае непонимания реагировать на его речь словесно или мимически [4]. В подобных случаях ЭОР обеспечат студентам более полное понимание сообщения преподавателя до, во время и после непосредственной коммуникации. Доступность ЭОР позволяет также иностранным студентам преодолеть *индивидуально-личностные барьеры* в коммуникации и во многом *барьеры в отношениях*, так как опосредованный контакт с преподавателем снижает тревожность, страх неуспеха.

Несмотря на то, что электронная образовательная среда вуза имеет потенциал адаптации под потребности иностранных студентов, по своим свойствам она все же является дополнительной по отношению к непосредственному общению с преподавателем, обладающим поликультурной и лингвометодической компетентностью. Преодоление *логических барьеров* в педагогическом общении, вызванных недостаточным уровнем развития теоретического мышления иностранных студентов в сочетании с их слабой языковой подготовкой, требует взаимных усилий в процессе непосредственного педагогического взаимодействия.

### *Литература*

1. Статистический бюллетень «Образование в Республике Беларусь (2016/2017 учебный год). Минск, 2016. 46 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public\\_bulletin/index\\_6835/](http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_bulletin/index_6835/).
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 376 с.

3. *Новикова И.А.* Коммуникативные барьеры и основные способы их преодоления в иноязычной аудитории / И.А. Новикова, А.Л. Новиков // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. Москва, РУДН, 25–26 мая 2010 г. / науч. ред. В.И. Казаренков. М.: РУДН, 2010. С. 169–174.
4. *Хавронина С.А.* Проблемы адаптации иностранных учащихся к новой педагогической реальности / С.А. Хавронина // Личность в межкультурном пространстве: материалы IV международной конференции, посвященной 50-летию РУДН. Ч. I. М.: РУДН, 2009. С. 183–189.

#### **Развитие навыков безопасного поведения на дороге как задача психологической службы образовательной организации**

***Квасова О.И., Мартученко В.В., Стекольников Н.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
olgakvasov@yandex.ru, valeriya\_martuch@mail.ru, ninavs@rambler.ru  
(Москва, Россия)*

Сегодня все больше и больше внимания уделяется вопросам детского дорожно-транспортного травматизма. Решение этой большой проблемы, на наш взгляд, возможно лишь при взаимодействии различных государственных и общественных организаций и институций. Значительную роль здесь может сыграть психологическая служба образовательных организаций, поскольку задачи дорожной безопасности неразрывно связаны с созданием условий для развития ребенка и формирования его как *безопасного участника дорожного движения*.

Действительно, современная жизнь маленького горожанина неотвратимо связана с мчащимися потоками автотранспорта и пешеходными переходами, поэтому, как только ребенок начинает ходить, его надо учить правильно вести себя на дороге. Уже в то время, когда он передвигается, держась за мамину руку, грамотные и думающие родители начинают прививать малышу правила безопасности на дороге. Во-первых, потому что эти правила должны стать автоматическими, безусловными и не допускать сомнений в их правильности. А во-вторых, ребенок, держащийся за руку, в любой момент может пойти или побежать. И, возможно, в сторону



автомобиля. Следовательно, формирование навыка правильного поведения на дороге сегодня особенно актуально [1].

При обучении любому навыку, по мнению автора книги «Безопасность вашего ребенка» Пола Статмен [2], надо придерживаться следующего алгоритма:

- защищать детей, пока они не повзрослеют достаточно, чтобы овладеть специальными навыками;
- подготовить детей, сообщив им необходимые сведения о безопасности;
- тренировать детей в овладении навыком под своим наблюдением;
- побуждать пользоваться теми знаниями, которые они получили;
- упреждать ситуации, в которых детям потребуются видоизмененные или новые знания и навыки.

Мы предлагаем применить этот алгоритм к формированию навыка переходить самостоятельно улице. Первый этап – это *защита*. Пока ребенок еще маленький, родитель переводит его за руку, разумеется, четко соблюдая все правила. Именно на этом этапе важно начать формировать у ребенка чувство восприятия опасности, привлекать его внимание к его потенциальным источникам, учить координировать информацию от разных органов чувств ребенка с разных направлений. Второй этап – это *подготовка к самостоятельному переходу*. На этом этапе важно объяснить ребенку правила перехода: прежде чем ступить на проезжую часть, надо посмотреть в обе стороны улицы и на сигнал светофора. Если машин нет и горит зеленый сигнал светофора – не задерживаясь перейти улицу. Важно научить ребенка судить о степени опасности/безопасности дорожной ситуации, на основе использования прошлого опыта и прогнозирования вероятного будущего. Третий этап – *тренировка*. Каждый раз, оказываясь с ребенком на перекрестке, обсуждать то, чего нужно остерегаться, куда смотреть и в какой момент можно переходить улицу. Переходя дорогу, нужно вновь и вновь повторять правила и задавать вопросы, негативно отмечая рискованное или неправильно поведение других людей на дороге. Пола Статмен считает, что этот этап может продолжаться несколько недель или даже месяцев. Еще один важный этап – это этап *побуждения и предупреждения*. На этом этапе необходимо вместе с ребенком сознательно выбирать сложные переходы, с активным движением, светофорами, трамваями, указателями и прочее. Переходя улицу, важно проговаривать принципы безопасности, объяснять значение знаков и возможности автомобиля, предлагать ребенку самостоятельно выработать поведение на перекрестке. Без опыта

самостоятельного перехода дороги понятия о безопасности того или иного действия формируются медленно, а следовательно нужны самостоятельные пробы под наблюдением взрослых.

Хотя большинству детей свойственно недооценивать всю опасность движущегося автомобиля, правила дорожного движения основаны на логике и здравом смысле, поэтому объяснять их детям довольно просто. В этом процессе необходимо учитывать возрастные особенности каждого периода. Так, дети дошкольного возраста часто не склонны воспринимать машину как угрозу. Для них мячик, который выкатился на дорогу, важнее и ценнее, чем потенциальная опасность быть сбитыми. Поэтому очень важно именно на этом этапе прививать детям понимание того, что транспорт бывает опасным (например, машина быстрее человека, она твердая, значит, может причинить вред человеку) и научить детей ориентироваться в объектах на дороге. В этом помогут игры на распознавание звуков – сирена скорой помощи, гудение двигателя, звонок велосипеда. Семейные ритуалы и наглядные «эксперименты» на игрушках будут эффективны на этом этапе [1].

У младших школьников способность к концентрации внимания достигает достаточного уровня, чтобы демонстрировать оптимальные стратегии ориентировки в ситуации. Дети этого возраста уже способны включить в понятие «безопасного места для перехода» не только формальные правила, например, регулируемый или нерегулируемый пешеходный переход, но и систему условий, например, отсутствие машин, закрывающих обзор. На этом этапе результативны обсуждения различных дорожных сценариев, в которых дети принимают самостоятельные решения.

Старшие школьники уже чувствуют себя взрослыми и ловкими, поэтому уверены, что с ними ничего плохого не произойдет, они выходят на дорогу, передвигаются между машинами, цепляются за троллейбусы. Так как в этом возрасте уже развито наглядно-образное мышление, доступно управление поведением при помощи речи и развивается способность действовать по инструкции, важно учить подростков правилам поведения на дороге. Делать это можно с помощью ролевых игр, обсуждений правил перехода дороги, выбора стратегии перехода, места и многое другое.

Формирование навыка безопасного поведения на дороге, в частности перехода дороги, – это жизненно необходимый навык, поэтому важно начать развивать его как можно раньше и подходить к этому процессу грамотно и ответственно.

## *Литература*

1. Арчакова Т.О. Безопасность дорожного движения: исследования с позиций возрастной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 1. С. 29–37.
2. Статмен П. Безопасность вашего ребенка [Электронный ресурс]: <http://www.rulit.me/books/bezopasnost-vashego-rebenka-kak-vospitat-uverennyh-i-ostorozhnyh-detej-read-398780-1.html>

### **Исследование вовлеченности в образовательный процесс у бакалавров**

***Киселева Н.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
2133940@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Вовлеченность обучающихся в образовательный процесс – это необходимое условие для того, чтобы достигались результаты образовательных программ, в связи с этим нарастает актуальность научных исследований, посвященных вовлеченности.

**Вовлеченность обучающихся** – многомерный конструкт, включающий в себя совокупность представлений, переживаний, мотивов и смыслов относительно как самого образования, так и своего профессионального развития, внешним выражением вовлеченности является поведенческая активность. Нами разработана **пятикомпонентная структурная модель вовлеченности обучающихся**. Объективная составляющая в модели представлена поведенческим компонентом, субъективная – когнитивным, эмоциональным, мотивационным, ценностным компонентами вовлеченности [1; 2].

Основываясь на разных сочетаниях поведенческого и ценностного компонентов, мы выделили 4 формы вовлеченности: «активная вовлеченность», «пассивная вовлеченность», «вынужденная псевдововлеченность», «невовлеченность».

Цель исследования: выявление структурной модели вовлеченности в непрерывное образование у обучающихся на бакалавриате.

В исследовании приняли участие 97 учащихся (из Екатеринбурга и Москвы), возраст респондентов 17-21 год. Каждый респондент

индивидуально отвечал на вопросы из комплекса предъявляемых ему методик в письменной форме в течение часа.

В исследовании структуры вовлеченности были использованы: анкета (AUSSE\_2012\_SEQ), опросник UWES, семантический дифференциал, методика М. Р. Гинцбурга (привлекательность профессии), методика «Удовлетворенность избранной профессией» (А.А. Реана; модификация методик В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой), МИПИ, «Профиль личности» Шварца. Для статистического анализа использовались программы: StatPlus, Excel 2013.

Описывая особенности проявления когнитивного и эмоционального компонентов у учащихся в колледже, следует заметить следующее: бакалавры не видят возможности творчески реализоваться в образовательном процессе, оценивают образование как недостаточно качественное, также у них нет четкой уверенности в своем профессиональном будущем, кроме того, они не видят рациональную выгоду получения образования, не ощущают собственную самоэффективность. Для бакалавров характерны средние показатели по проявлению как отрицательных эмоций, так и положительных эмоций, связанных с образовательным процессом.

Описывая особенности проявления поведенческого компонента вовлеченности у бакалавров, следует заметить следующее: при взаимодействии с другими участниками образовательного процесса (преподавателями и другими обучающимися) бакалавры проявляют более скудные эмоциональные переживания, они ощущают дефицит поддержки со стороны преподавателей и учебного заведения. Однако при этом они скорее отстранены от контактов с другими участниками образовательного процесса.

Также для бакалавров характерны самая низкая степень активности и готовности проявлять активность, при этом они меньше остальных склонны к минимизации усилий, проявляют готовность учиться на протяжении всей жизни достаточно в высокой степени.

Особенностями мотивационного и ценностного компонента вовлеченности бакалавров являются: ярко выраженная внешняя отрицательная мотивация и внешняя положительная мотивация, внутренняя мотивация также представлена, но имеет меньшую степень проявления. Наиболее значимыми потребностями для бакалавров являются: получение хорошей работы, получение диплома. Как правило, у них есть сомнения и неуверенность в том, что в будущем они будут работать по выбранной профессии. Сам процесс обучения для них представляется бессмысленным, они не видят ясной жизненной цели, к которой хотели бы стремиться.

У большинства бакалавров проявлена невовлеченность (41% учащихся), что свидетельствует об отчуждении обучающихся, они могут посещать занятия и лекции в учебном заведении, при этом оставаться отстранёнными, не проявлять интерес к учебному процессу. Также выражены активная вовлеченность (26%); слабее представлены псевдововлеченность (17%) и пассивная вовлеченность (13%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для бакалавров в целом характерна невысокая вовлеченность в образовательный процесс. Необходимы мероприятия в учебном заведении, способствующие повышению вовлеченности обучающихся, среди которых особенно важны те, которые направлены на адаптацию учащихся к образовательной среде, на эмоциональную поддержку обучающихся в процессе профессионального развития.

На наш взгляд, важно, чтобы в каждом учебном заведении проводился мониторинг вовлеченности обучающихся, это позволит выявлять имеющиеся проблемы и проводить профилактические меры по повышению вовлеченности, что позволит обеспечить достижение образовательных результатов.

#### *Литература*

1. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 5–17. doi:10.17759/sps.2016070301
2. *Малошенок Н.Г.* Студенческая вовлечённость: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21.

#### **Организация проектной деятельности детей как ресурса социальной адаптации воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**

***Коблик Е.Г.***

*Педагог-психолог*

*Московский центр качества образования*

*soc-in@bk.ru*

*(Москва, Россия)*

Крайне актуально в образовательных учреждениях организовывать проектную деятельность как технологию работы по социализации

детей-сирот. Участие детей в общественной жизни - это и их право, и условие их личного развития, и социализации, и важный принцип работы с ними. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка все дети имеют право высказывать свое мнение о решениях, которые влияют на их жизнь, и ожидать, что это мнение не останется без внимания.

В условиях детского дома мир детей жестко регламентирован. Эти дети зачастую бывают лишены жизненно необходимых навыков. Организовать участие детей в собственной и общественной жизни возможно через проектную деятельность.

Проектная деятельность детей — одна из тех форм работы, которые позволяют создавать условия, способствующие формированию гражданской позиции, личностного развития и учитывать мнения и потребности детей. В том числе речь идет и о потребности быть услышанными, потребности принимать решения о собственной судьбе, чувствовать себя ценными личностями, эффективными, нужными обществу.

#### ***Практические аспекты организации проектной деятельности***

Для того, чтобы определить степень участия детей в разработке и реализации проекта, необходимо заранее ответить на следующие вопросы.

- На каких этапах разработки, планирования, реализации и контроля за осуществлением проекта подростки будут привлечены к участию в нем?
- Будут ли они участвовать в принятии решений по отдельным аспектам проекта, или в течение всего периода реализации проекта?
- Какова будет их роль — они будут наблюдателями, консультантами или полноценными исполнителями? Чем больше степень участия детей, тем больше проявляются разногласия среди участников, поэтому в проекте важно четко указать, что именно может обсуждаться в ходе реализации проекта, и как будут разрешаться возникающие разногласия.

#### **Подбор участников**

- Кто именно будет участвовать в принятии решений?
- Сколько девочек, мальчиков, специалистов будут принимать участие в работе?
- Как именно будет производиться их отбор (например, учитывая возраст, пол, этническую принадлежность, социальное и материальное положение)?
- Каковы препятствия, с которыми могут столкнуться дети

разного пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности и способностей?

- Как можно привлечь к работе над проектом маргинализированных подростков? Какими способами можно удержать их в работе?

Способы вовлечения детей в работу

- Каким образом будут выражаться интересы и мнения всех участников?
- Как можно использовать в работе местные традиции и опыт?
- Каковы наиболее приемлемые формы привлечения к работе подростков с учетом их возраста и способностей?

Поддержка детей и взрослых

- Какой должна быть поддержка со стороны взрослых?
- Какая информация необходима участникам для принятия решений?
- Каким образом и на каких этапах детям должна быть представлена информация?
- Какой вид постоянного обучения, инструктажа или подготовки необходим, в какой форме?
- Какие меры защиты необходимо предусмотреть для обеспечения нормального физического и психологического самочувствия детей?
- В какой поддержке или обучении нуждаются взрослые участники проекта?

Распределение ресурсов

- Какие людские и финансовые ресурсы необходимы?
- Соответствуют ли имеющиеся ресурсы главной цели проекта, его стратегии и бюджету?

Разработка стратегии участия детей в реализации проекта. Важны следующие элементы:

- описание контекста участия детей и ключевых заинтересованных сторон.
- цель и предполагаемые результаты проекта.
- анализ рисков по участию детей.
- описание основных видов работ, требуемых для реализации проекта
- схема отчетности детей о выполнении проекта
- определение объема ресурсов.
- анализ и составление отчета. Отчетность должна включать в себя несколько ключевых моментов: анализ логической схемы работы, структуру распределения работ, оценку

## эффективности проекта

### Общий план организации проекта

В целевой группе проекта должны быть четко выделены все участники, в том числе указывается, сколько среди них детей. Анализируются потребности, интересы и приоритеты всех участников проекта. Должны быть четко сформулированы цель проекта и его предполагаемые результаты.

Разрабатывается стратегия участия детей в реализации проекта, включающая описание цели, результатов, спланированных мероприятий и показателей хода реализации проекта по отношению к участию подростков в процессе принятия решений.

Стратегия участия детей должна быть построена в соответствии с анализом их способностей и потребностей. Эта стратегия создается с учетом уже действующих организаций, выступающих в поддержку участия детей, и выстраивается так, чтобы степень включенности детей в реализацию проекта постепенно возрастала.

Заранее обсуждаются риски, возможность участия маргинализированных детей, детей с ОВЗ наравне со всеми остальными. Ключевые результаты участия детей, их действия и вклад должны быть включены в анализ логической схемы работы, структуру распределения работ, схему оценки эффективности проекта и его бюджет.

Необходимо четко изложить роль детей в процессе принятия решений о проведении различных мероприятий в рамках проекта. При этом важно помнить, что степень включенности детей в работу по проекту основывается на их интересах и потребностях.

Ресурсы (человеческие, материальные и финансовые) следует распределить таким образом, чтобы способствовать участию детей. Все привлекаются к оценке эффективности реализации проекта. Необходимо предусмотреть возможность распространения опыта работы.

Психологические принципы организации проектной деятельности с участием детей:

- прозрачность, честность и открытость
- добровольность участия детей в работе над проектом
- доброжелательная и безопасная обстановка
- равные возможности для всех
- высокая квалификация специалистов
- гарантированная безопасность и защита детей
- уважение мнения детей и обязательная обратная связь.

В рамках проекта «Голос ребенка» организована проектная



деятельность детей [2; 1], а приоритетными направлениями стали развитие жизнестойкости, поддержка инициатив и участия детей в изучении, обеспечении и защите своих прав и обязанностей, развитие механизмов участия детей-сирот. Опишем наиболее эффективные из них.

**ГОУ школа-интернат № 55, г. Москва. Проект «Мой мир».** Основная идея проекта - создание Уполномоченной службы по правам ребенка, формирующей в учреждении политику приоритетного отношения к правам ребенка. Ребята создали книгу - путеводитель по правам детей, создали уполномоченную службу по правам ребенка с участием воспитанников. Дети этой службы работают в Детском общественном совете при Уполномоченном по правам ребенка при Президенте РФ.

**СРЦ для несовершеннолетних «Хорошево-Мневники», Москва.** Проект «Радиостанция «Голос детства». Цель проекта - повышение правовой компетентности детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В центре оборудована собственная радиостанция. Ведущие ее - дети, выбираются на конкурсной основе. Изучив права и законы, авторы «Радиостанции «Голос детства» рассказывают об этом. Каждый ребенок может задать вопросы не только юристу, но и гостям из различных ведомств. В радиоэфире проходят викторины: «Знание - сила!» на знание прав и обязанностей, акция «Открытый микрофон». О качестве своей работы ребята узнают из итогов мониторинга, который проводится среди слушателей.

**ГОУ школа-интернат №4, г. Москва. Проект: «Рецепты успеха».** Цель проекта — формирование у старшеклассников позитивной жизненной установки, развитие навыков профессионального самоопределения. Ребята познакомились с производством Гжели и связанными с этим производством профессиями, в том числе в сферы обслуживания (кафе, рестораны). В школе создали кафе «Гжельские посиделки».

Здесь прошла пресс-конференция с успешными выпускниками. Результаты своего проекта участники представили в книге рецептов, для каждого выпускника, а по результатам проделанной работы ребята сняли фильм «Секреты успеха».

Таким образом, участие детей в общественной жизни через проектную деятельность оказывает существенное влияние на их личностное развитие, социальную адаптацию, является важным принципом работы с ними в образовательных учреждениях.

## *Литература*

1. Коблик Е.Г. Механизмы участия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в защите своих прав. М., 2010. 192 с.
2. Коблик Е.Г. Проектная деятельность детей как ресурс развития жизнестойкости. М., 2009. 135 с.

## **Профилактика профессионального выгорания педагога**

***Коновалова И.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
ivkonovalova@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Понятие «профессиональное выгорание» в последнее время широко используется. Представители массовых социальных профессий, в которых деятельность связана с активным общением и взаимодействием с людьми, подвержены симптомам постепенно нарастающего эмоционального утомления и бессилия, что является прямым признаком профессиональной деформации. Прежде всего, это касается педагогов, воспитателей, работников торговли и сферы обслуживания, врачей, а также руководителей и менеджеров в различных сферах деятельности, сотрудников сферы транспорта, полиции и пр. Статистика неумолимо показывает, что более 60% педагогов отмечают при опросах, что они испытывают постоянные и значительные эмоциональные перегрузки. Большая нравственная и материальная ответственность и в связи с ними постоянный неослабевающий самоконтроль создают эмоциональное напряжение. Как правило, ресурсы педагогов не успевают своевременно восстанавливаться и происходит психофизическое истощение. По статистическим данным среди сотрудников образования повышенный риск патологии сердечно-сосудистой системы, заболевания сосудов головного мозга, нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта. Соматическая патология сопровождается также неврозоподобными нарушениями: тревожность, раздражительность, плохой сон и пр. Реабилитационные отделения психиатрических клиник более, чем наполовину заполнены в каникулярное время педагогами.

Профессиональное выгорание является разновидностью профессиональной деформации. Данный стереотип поведения

складывается под воздействием внешних и внутренних факторов, способствующих излишнему эмоциональному напряжению. Внешними факторами являются: интенсивное социальное взаимодействие; нечеткая организация и планирование труда; завышенные нормативы деятельности; дестабилизация рабочей обстановки: часто меняющиеся требования; повышенная нравственная и юридическая ответственность за процесс и результат деятельности, связанная непосредственно с человеческими ситуациями (судьбами); неблагоприятный психологический климат в организации – конфликтность, нервная обстановка, несправедливость в отношениях руководитель-подчиненный; трудный контингент детей, в том числе необходимость работать с особо разрозненным контингентом. Внутренними факторами являются индивидуальные личностные и психофизические качества специалиста, его профессиональная мотивация, жизненная позиция и целеполагание. Например, изначальная склонность к ригидности поведения способствует тому, что профессиональное выгорание проявляется гораздо позднее, чем у людей повышенно впечатлительных и импульсивных. Неадекватно завышенная самооценка ведет к излишним претензиям, и если они не оправданы – к разочарованию и резкому понижению мотивации. Здесь играет роль и жизненная позиция, позволяющая определить смысл деятельности, а также ее цель.

Профессиональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального поведения, которое неосознанно вынуждает человека дозировать и экономно расходовать свои энергетические ресурсы в ситуации затянувшегося стресса. Очевидно, что, в целях экономии своих жизненных сил, многие люди прибегают к различным механизмам психологической защиты. При этом, с одной стороны, организм человека включает самозащиту для сохранения психофизического состояния, но, с другой стороны, данная функция самосохранения играет и отрицательную роль в социальном плане, отражаясь на качестве и своевременности выполнения профессиональной деятельности. Тревожность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение – это перечень проблем, которые получает ответственный учитель, пытающийся, даже несмотря на негативные сигналы организма, продолжать работать сверх сил. Или – другая сторона – со временем осмотрительный педагог будет склоняться к тактике самосохранения: держаться от всех подальше, не принимать все близко к сердцу, беречь нервы, силы. Очевидно, что обе тактики неконструктивны. Может ли человек, обремененный теми или иными проблемами,

эффективно работать с детьми? Что может помочь педагогу не скатиться ни в одну и ни в другую сторону?

Какую психологическую защиту от профессионального выгорания может выстроить педагог, чтобы оставаться долгие годы профессионалом с высокой мотивацией, нравственностью и достижениями в деятельности и, вместе с этим, целостной и здоровой личностью, имеющей полноценную эмоциональную жизнь с разнообразными интересами?

Для решения проблемы снижения активности на фоне профессионального выгорания человеку необходимо, во-первых, осознать данную проблему и, далее, сбалансировать свои собственные запросы и возможности. Несомненно, педагогу необходима психологическая компетентность в области профилактики и самопомощи в преодолении проблемы профессионального выгорания. Для эффективного совершенствования такого рода компетентности подойдут краткосрочные курсы повышения квалификации. Предполагается, что на этих занятиях будет дан комплекс практико-ориентированной психологической информации для педагогических работников по преодолению обсуждаемой проблемы. Педагогу важно познакомиться с системой факторов, влияющих на профессиональное выгорание, выделить собственные характерологические качества, определяющие негативные тенденции и позитивные ресурсы; освоить основы здоровьесберегающих методов в стрессовых ситуациях.

Характерологические особенности педагога являются важным качеством в процессе индивидуального реагирования на стрессовые ситуации. Коррекция и развитие этих качеств может идти в коммуникативной и эмоциональной сферах. Например, практикумы по осознанию роли и функций эмоций, механизмам поведения в ситуации конфликта или манипулятивного взаимодействия помогут подкрепить ресурсный багаж. Психологический тренинг, направленный на формирование базовых навыков конструктивного общения, позволит осознать собственные психологические установки, связать их с профессиональными проблемами, развить личную заинтересованность в применении на практике конструктивных методов коммуникации.

В процессе занятий немаловажными для личностного и профессионального развития будут рефлексия и анализ иерархии собственных жизненных ценностей и целей; удовлетворенности или неудовлетворенности качеством профессиональной деятельности. Также на занятиях необходимо уделить внимание телесным проявлениям стресса: освоить методы самонаблюдения за психофизическим состоянием, осознания мышечного гипер- и

гипотонуса; познакомиться с упражнениями по саморегуляции, стабилизирующими эмоционально-телесную сферу.

### *Литература*

1. *Бабанов С.А.* Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания // Трудный пациент. 2009. № 12. С.10-13.
2. *Бойко В.В.* Энергия эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
3. *Романова Е.С., Горохова М.Ю.* Личность и эмоциональное выгорание.//Вестник практической психологии образования. № 1. 2004. С.18-23.
4. *Трунов Д.Г.* «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме.// Журнал практического психолога. № 5. 1998. С.84-89.

### **Педагогическое взаимодействия в условиях высшей школы**

***Корсак Н.В.***

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины  
(Гомель, Республика Беларусь)*

Категория взаимодействия в педагогическом процессе (педагогическое взаимодействие) отражает признаки, вытекающие из содержания педагогического труда. В связи с этим его определение зависит от признаков, постулируемых в качестве ведущих. Взаимодействие в каждой педагогической системе имеет частные (продиктованы ее спецификой) и общие признаки (присущи взаимодействию как универсальному явлению). Первые сопряжены с понятием «педагогика», вторые с понятием «взаимодействие».

Педагогическое взаимодействие относится к основным сферам педагогического труда – обучению и воспитанию. Отсюда термин «педагогическое взаимодействие» применим к обучению (дидактическое взаимодействие – дидактическая взаимодейтельность; включает в себя самообучение как обучаемого, так и педагога); воспитанию (воспитание – континуум взаимодействий и их трансформация в воспитательную взаимодейтельность)».

Психологическая наука рассматривает взаимодействие как процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение и совместные переживания.

Взаимодействие в полном смысле этого слова может быть отнесено только к тем случаям, которые подразумевают совместный результат. Это означает, что каждый из участников относится к другим участникам как к: а) партнеру (субъект-субъектные отношения; внимание к миру партнера; поведение по личностному типу); б) средству (субъект-объектные отношения; «инструментализация партнера; поведение по ролевому типу).

Ссылаясь на работу А.В. Петровского [2], определяем, что педагогическое взаимодействие может быть эффективным лишь в том случае, если его участники являются взаимно значимыми. Здесь встает проблема «значимого другого». А.В. Петровский выделяет три формы метаиндивидуальной репрезентации личности «значимого другого»:

- авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах;
- эмоциональный статус «значимого другого», его способность привлекать или отталкивать окружающих, вызывать симпатию или антипатию;
- институционализированная роль, в которой доминируют властные полномочия: статус власти. Роль определяется местом, занимаемым человеком в системе объективных социальных отношений, обусловленных официальными требованиями и ожиданиями организаций и лиц, в них входящих, его правами и обязанностями, его властью.

Я.Л. Коломинский указывает в своей статье: «При анализе психологической структуры педагогического взаимодействия мы исходим из принятой в нашем научном коллективе концепции понятийного различия межличностного отношения (взаимоотношения) и межличностного общения, согласно которой взаимоотношения – это личностно значимое, образное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, внутреннее состояние личности, вызванное другим человеком, а общение – то наблюдаемое (вербальное или невербальное поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностное отношения)» [1, с.3].

Педагогическая деятельность в вузе осуществляется в двух основных подсистемах: «преподаватель-студент», предполагающая диадическое общение, общение между учителем и учеником лицом к лицу; и «преподаватель-студент-студент», которая предполагает фронтальное общение с целой студенческой группой, или ее специально созданной в педагогических целях частью – учебной

микрогруппой («лично» и «социально-ориентированное» общение по А.А. Леонтьеву).

Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент» по стилю руководства может быть авторитарным, демократическим и либеральным. Заключительным этапом (высшим уровнем) взаимодействия всегда выступает исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием. Взаимопонимание людей – это такой уровень их взаимодействия, при котором они осознают содержание и структуру настоящего и возможного очередного действия партнера, а также взаимно содействуют достижению единой цели.

Очевидно, что педагогическое взаимодействие в образовательной системе в высшей школе определяет как сам учебный процесс, так и непосредственно влияет на результат педагогической деятельности. Поэтому формированию данного вида взаимодействия в вузе, а особенно его высшего уровня – взаимопонимания – должно придаваться первостепенное значение.

#### *Литература*

1. Коломинский Я.Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного педагогического взаимодействия // Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 19-20 апр. 2002 г.: В 2 ч. Мн., БГПУ. Ч.1. С. 3-5.
2. Петровский А.В. Трехфакторная модель «значимого другого». Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.В. Свентицкого. СПб: Питер, 2000. 512 с.

#### **Социально значимые качества личности обучающегося и психологические аспекты педагогической деятельности**

***Кулеба О.М.***

*Московский государственный педагогический университет  
kulsvet@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Процесс социализации личности в образовательном процессе остается насущной проблемой современности, что диктует

необходимость всестороннего применения социально-психологических средств повышения эффективности обучения и воспитания на всех ступенях образования.

Принижение, даже игнорирование значения психолого-педагогических идей и воззрений со стороны ряда представителей естественно-научного блока обедняет процесс развития личности обучающихся и формирования их профессиональных качеств. Несколько десятков лет преподавания в Высшей школе позволил автору акцентировать внимание на проблемах учебной работы студентов в индивидуальном режиме и в составе микрогруппы как одного из путей решения задачи повышения качества образовательного процесса. Верно выстроенная стратегия учебной аудиторной работы при условии учета социального самочувствия студентов будет способствовать повышению мотивации учения; уместная с точки зрения содержания учебной дисциплины актуализация психологических знаний детерминирует расширение поля формируемых компетенций; знание психологических особенностей собственной личности обосновывает понимание собственного поведения и прогнозирование на основе данного знания поведенческих реакций в сложных профессиональных ситуациях. Процесс адаптации и профессионального становления станет более результативным при наличии соответствующих социально и профессионально значимых качеств личности будущего учителя, формирование которых закладывается в процессе получения соответствующего образования. Недооценка значения психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса поставило перед нами ряд вопросов и подвигло на поиск новых подходов в выборе содержания и методов преподавания.

Как сделать процесс обучения более эффективным? Почему учебное занятие в угоду новым веяниям должно становиться все более развлекательным, занимательным? Насколько соотносены вкладываемые усилия всех субъектов образовательного процесса: педагога и студента? Почему открытые, показательные уроки в школе превращаются в шоу, в прекрасную концертную программу, демонстрирующую великолепные навыки владения ИКТ и больше похожую на комбинированные внеклассные мероприятия клубного досугового характера, где интереса много, а усилий самих обучающихся мало? Почему столько замечательных авторских методик и образовательных технологий в разных областях знаний, а победителей предметных олимпиад – наперечет? Почему в вузе недооценивается психологическая составляющая и не находят своего разрешения проблемы, связанные с социальной фасилитацией и с



социальной ингибцией? В связи с чем преподавателям некогда уяснять параметры причинности, и каузальная атрибуция вообще остоается «невостребованным знанием»?

Значимость атрибуции в нашей жизни трудно переоценить: ведь наши реакции на поведение других людей обусловлены именно тем, какими причинами мы его объясняем. В итоге процесса атрибуции у нас появляется возможность прогнозировать поведение других и успешно взаимодействовать с ними – это столь важно для будущего педагога, и встает вопрос: как этому обучать в вузе? Общеизвестно, присутствие других людей может заметно влиять на индивидуальное поведение, и это влияние проявляется различным образом (может препятствовать выполнению задания или способствовать более быстрому, успешному его выполнению). Как это учитывать в учебном процессе в вузе? Как распознать, преодолеть, воспрепятствовать или минимизировать явление снижения активности и ухудшения продуктивности выполняемой деятельности в присутствии других людей, называемое социальной ингибцией? Возможна ли профилактика социального сдерживания или торможения?

Проведенный опрос ППС на нескольких кафедрах МГПУ (кроме ИППО) показал, что данными проблемами не озадачился ни один из преподавателей; все студенты бакалавриата знакомы с курсом общей психологии, объяснить данные научные понятия могут, но соотнести с будущей профессиональной деятельностью не в состоянии. Мы не призываем втискивать дополнительно в каждую учебную дисциплину блоки психологии, но надо ориентироваться на межпредметные знания и интеграцию учебных дисциплин.

Обязательность выполнения всех заложенных Учебным планом и Программой в соответствии с ФГОС ВО, определенная ограниченность временных рамок учебной аудиторной работы и объема СРС обуславливает необходимость пересмотра методического арсенала педагога высшей школы. Автором данной статьи апробирован курс проведения занятий по учебной дисциплине «Методика обучения и воспитания по БЖД», где в каждой теме предусмотрена опора на ведущие понятия и явления из курса психологии (общей, педагогической и возрастной). Все семинарские занятия предполагают три части, в ходе которых бакалавры имеют возможность работать индивидуально по поиску необходимого материала, его анализу и отбору для последующей его презентации сокурсникам и защите. Другая часть времени посвящена работе в микрогруппах, когда выносятся наиболее жизнеспособный вариант решения педагогической задачи с большим количеством условий. Здесь важно, чтобы каждый член данной временной группы высказал

свое видение проблемы и предложил свой вариант решения задачи, но после обсуждения группа должна предъявить только одно решение, которое может быть персонифицированным, общим или составленным из всех высказанных предложений. Оценивается не столько авторство решения, сколько вклад каждого члена группы, насколько глубоко погрузился в вопрос, увидел масштаб проблемы, спрогнозировал дополнительные и (или) отягчающие обстоятельства педагогической действительности, насколько широка была линейка предложенных методической приемов. Объединение индивидуальной, групповой и коллективной работы студентов способствует преодолению социальной ингибиции, формированию коммуникативной компетентности.

### **Методологические принципы организации педагогической практики будущих воспитателей как фактора личностного развития практиканта**

***Ланевская В.М.***

*Солигорский государственный колледж  
pedagog\_v\_m\_morozova@mail.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

В условиях развития системы непрерывного педагогического образования актуализируется проблема организации педагогической практики будущих педагогов как учебно-профессиональной деятельности, стимулирующей закрепление знаний, умений и навыков и способствующей развитию психических и личностных свойств студента [1].

Вопросам педагогической практики студентов в литературе уделяется достаточное внимание. Однако остаются неосвещенными вопросы разработки научно-методического сопровождения педагогической практики в условиях реализации компетентного подхода. Имеющиеся публикации отражают описание заданий к педагогической практике, но в них отсутствует целостность, не учитываются индивидуально-личностные особенности студентов, что обуславливает низкую объективность оценки деятельности практикантов. Также отмечается отсутствие системы критериев и показателей оценки педагогической практики, низкая функциональность дневника как формы организации рефлексивной деятельности практиканта (дневник требует много времени на осуществление фотозаписи, частично мешающей непосредственному

качественному наблюдению за образовательным процессом и его глубокому анализу). Недостаточно внимания уделяется развитию психических свойств и качеств, имеющих важное значение для педагогической деятельности, в особенности педагогической рефлексии [2, с. 45].

Предлагаемая нами модель организации педагогической практики будущих воспитателей на уровне среднего специального образования методологически представляет собой интеграцию моделей обучения: активизирующей, личностной, обогащающей и развивающей. В соответствии с активизирующей моделью обучения системообразующим элементом практики выступает повышение уровня познавательной активности учащегося и развитие его познавательного интереса. Личностная модель обучения предполагает учет личностных характеристик учащегося и установку на его личностный рост. Обогащающая модель обучения требует учета индивидуального ментального и исследовательского опыта учащегося, обуславливая индивидуализацию заданий. Развивающая модель обучения обеспечивает появление новых психологических качеств, определяющих новые способы деятельности.

Модель организации педагогической практики будущих воспитателей строится на основе следующих принципов: интегративности, рефлексивности, проектной направленности, конструирования индивидуальной образовательной траектории, квалитетической ориентации.

Принцип интегративности реализуется на нескольких уровнях:

- методологическом, обеспечивающим реализацию фундаментальных идей различных моделей обучения (активизирующей, личностной, обогащающей, развивающей);
- целевом, обеспечивающим повышение уровня познавательной активности учащихся, обогащение индивидуального ментального опыта на основе внутриличностной интеграции;
- организационном, требующим формирования у практикантов умений междисциплинарной интеграции сведений из различных наук (психологии, педагогики, физиологии и др.).

Принцип рефлексивности позволяет формировать у практиканта педагогическую рефлексию посредством портфолио, позволяющим практикантам оценить свой профессиональный уровень и определить направления профессионального самосовершенствования.

Принцип проектной направленности предполагает использование проектной деятельности как формы организации педагогической практики, обеспечивающей повышение личностной значимости

последней. Реализация данного принципа предполагает осуществление партнерского взаимодействия учащихся друг с другом и с педагогом.

Принцип конструирования индивидуальной образовательной траектории предполагает ориентацию процесса обучения и реализации программы практики на личность практиканта: его индивидуально-типологические особенности, интересы, склонности. Руководитель практики выстраивает индивидуальный образовательный маршрут учащегося путем вовлечения его в личностно-значимую деятельность в рамках темы проекта.

Принцип квалитетической ориентации обусловлен необходимостью практикантов выступать в роли оценщиков при наблюдении элементов образовательного процесса. Такая роль требует объективности, основанной на современных требованиях к качеству дошкольного образования, его критериях и показателях.

Таким образом, модель организации педагогической практики будущих воспитателей ставит целью повышение качества организации педагогической практики и строится на признании уникальности личности практиканта.

#### *Литература*

1. *Гребенюк Т.Б.* Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета: метод. пособие. Калининград: КалГУ, 1999.
2. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

#### **Проблемы педагогического взаимодействия в контексте изучения и развития академической компетентности студентов вуза**

***Меркулова О.П.***

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

*Olga.Merkulova@list.ru*

*(Волгоград, Россия)*

В вузах сложились различные подходы к решению проблем как социально-психологической адаптации студентов к условиям получения высшего образования, так и развития необходимых для

успешного обучения способов учебной деятельности и личностных качеств. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете для этого в учебные планы профилей «Психология» и «Психология образования» с 2011 года был включен предмет «Практикум академической компетентности». Работа в рамках данного курса построена по типу фасилитирующей развивающей практики [1], направленной на повышение рефлексивности и произвольности учебной деятельности студентов [2].

По самоотчетам студентов, наиболее значимыми оказываются, как правило, два вида работы: самооценивание на основе выделенных в групповом обсуждении качеств «идеального студента» и рефлексивный анализ собственной учебной деятельности. Вторая из этих работ осуществляется на протяжении значительной части семестра и включает в себя ведение рефлексивного дневника и групповые обсуждения достижений, сложностей и перспектив в изучении всех текущих учебных предметов. Несмотря на заметную вариативность, содержание многих трудностей, с которыми сталкиваются студенты, во многом типично.

В обсуждении качеств «идеального студента» в большинстве учебных групп одними из первых называются характеристики, связанные с коммуникативной компетентностью – в используемой студентами скорее еще житейской терминологии – коммуникабельность, общительность, лидерские качества, тактичность и т.п. При этом в рефлексивном анализе собственной учебной деятельности коммуникативная сфера относительно редко становится предметом самостоятельной проблематизации студентов. Однако в групповых обсуждениях под руководством преподавателя в ряде случаев удается обнаружить социально-психологическую составляющую при более глубоком анализе других затруднений. Отметим некоторые из них.

Можно отметить достаточно низкий уровень конфликтологической компетентности студентов, причем конфликт практически не рассматривается ими с конструктивной стороны. Конфликты внутри учебной группы в нашем опыте встречались достаточно редко, предметом из возникновения становилось, как правило, нарушение отдельными студентами общих договоренностей о распределении каких-либо общих групповых задач. Хотя такие конфликты и протекают открыто для их участников, перспектива перехода в конструктивную стадию обычно осложняется низкой учебной мотивацией студентов, нарушающих договоренности, при том, что проблемой они являются для остальных студентов.

Конфликты между студентами и преподавателями касаются, как правило, предъявляемых требований или стиля педагогического взаимодействия. Само по себе обсуждение подобных конфликтных ситуаций в учебной группе позволяет обнаружить их конструктивный потенциал. Рассматриваются также возможности инициации студентами переговоров по поводу конфликта. При этом практически всегда студенты высказывают опасения по поводу последствий любого проявления и обсуждения конфликтной ситуации. В некоторых случаях после предварительной подготовки в рамках практикума студентам удается продвинуться в конструктивном разрешении конфликта.

Явно конфликтные в восприятии студентов ситуации встречались в нашем опыте достаточно редко. При этом весьма распространенными являются ситуации, в которых неоптимальность взаимодействия с преподавателями заметно снижает эффективность учебной деятельности студентов. Прежде всего, к ним относится неполное или искаженное понимание учебного задания, способов его выполнения и критериев оценивания, недостаточное понимание смысла той или иной учебной работы в контексте осваиваемой профессии и т.п. Причем обсуждение этих затруднений с преподавателями также редко рассматривается студентами как приемлемый способ взаимодействия – из-за опасений последующего осложнения отношений.

Описанный опыт позволяет сделать вывод о том, что повышению эффективности учебной деятельности студентов и качества получаемого ими образования могут способствовать: усиление внимания преподавателей к способам предъявления требований и получению обратной связи от студентов, развитие конфликтологической компетентности участников образовательного процесса, более широкое внедрение различных практик проявления и согласования их интересов [3].

### *Литература*

1. Меркулова О.П. Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик // Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 1 (7). С. 38–57.
2. Меркулова О.П. Психологическая поддержка повышения произвольности и развития рефлексии учебной деятельности студентов // Вестник РГГУ. 2015. № 4. С. 86-105.

3. *Хасан Б.И., Новопашина Л.А.* Практика продуктивного конфликта (переговоры в репертуаре образования) //Человек.RU. 2017. № 12. С. 102-108.

### **Участвующий подход и совместная научно-исследовательская работа студентов и школьников<sup>1</sup>**

***Митрофанова С.Ю.***

*Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева  
mit\_s@mail.ru  
(Самара, Россия)*

На протяжении ряда лет студенты социологического факультета Самарского университета сотрудничали с учащимися школы «Дневной-пансион-84» в рамках педагогической практики, особенно активным и плодотворным это сотрудничество было в 2006-2011 годах.

Как показывает наш опыт, наиболее продуктивными формами, в рамках которых студентов можно привлекать на постоянной и формальной основе к научно-исследовательской работе со школьниками являются подготовка выпускной квалификационной студенческой работы и прохождение педагогической практики. Так, на конкурс исследовательского комитета «Социология детства» российского общества социологов представляются выпускные квалификационные, бакалаврские, магистерские работы студентов, где преимущественно в качестве объектов их исследования выступают дети [1]. Однако, в рамках ВКР исследовательские интересы у всех студентов различны, и далеко не все из них занимаются исследовательской работой с детьми. В рамках педагогической практики ситуация иная, здесь всем студентам может быть предоставлена возможность поработать с детским сообществом, где сами дети будут выступать в роли со-участников исследования студентов.

Как показывает наш опыт, эта форма достаточно продуктивна и полезна, как для школьников, так и для самих студентов. Так, например, дети совместно со студентами провели ряд исследований на

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке РГНФ (грант № 16-06-00792а, Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус 2016 –2018.) Руководитель проекта – д.с.н., профессор МГППУ С.Н. Майорова-Щеглова.

темы: «Литературные предпочтения учащихся начальной школы», «Представления младших школьников об их будущей семье», «Использование метода анализа документов при изучении представлений школьников о «взрослости», «Мода как социокультурный феномен», «Использование метода анкетного опроса при изучении восприятия эко-кидами своей субкультуры и отношения окружающих», «Механизм осуществления выбора на примере выбора учебного заведения после окончания школы старшеклассниками», «« и ряд других тем. Отметим, что сам выбор тем соотносится с интересами учащихся в соответствии с их возрастными, гендерными, социально-статусными особенностями.

По итогам выполненных работ, учащиеся могут выступить с докладом на конференциях различного уровня, усилив тем самым свое портфолио. Студенты же получают опыт, который будет полезен в их будущей профессиональной деятельности.

Подход, в рамках которого дети становятся со-исследователями, участниками «взрослых» исследований в социологической науке известен как «участвующий». Сама идея участвующего (партиципаторного) исследования состоит в том, чтобы наделить людей способностью, властью предпринимать эффективные действия с целью улучшить их жизненную ситуацию на основе вовлечения в исследования в качестве участников или даже со-исследователей. Ключевыми принципами участвующего подхода являются принципы соблюдения прав человека и достижение социальной справедливости. Участвующая перспектива по своей сути имеет гуманистическую, социальную направленность, поскольку, она рассматривается как средство для передачи исследовательских возможностей в руки тех, кто депривирован и бесправен, чтобы они могли изменить свою жизнь самостоятельно ради самих себя; этот подход основывается на понимании того, что простые люди так же, как и профессионалы, способны к критическому мышлению и анализу, что их знания содержательны и ценны, а также необходимы, чтобы изменить ситуацию к лучшему [2, с.363]. Участвующий подход предполагает мобилизацию, активизацию ресурсов простых людей, их потенциала, вовлечение в процесс производства знания и наделение их ответственностью за получаемые знания, за дальнейшее их использование. Участвующий подход рассматривает детей как активных социальных агентов. Активность детей выражена в том, что они включены в структуры и процессы, которые окружают их, и они моделируют их в свою повседневную жизнь и повседневность близких им людей. Сегодня те, кто занимаются изучением детства, признают компетентность детей в качестве участников социального



взаимодействия, понимают, что детские социальные отношения и культуру необходимо изучать через самих детей и для детей. Участвующий подход воодушевляет принципом утверждения участия ребенка в его/ее собственной жизни, в принятии решений, касающихся его/ее, свободного выражения им/ею мнения, и идеей необходимости консультаций самих детей, когда принимаются решения, касающиеся его/ее жизни. Участвующий подход основан на правах детей, на понимании того, что дети исходят из своих интересов в своих отношениях со взрослыми, они способны понимать, где они живут, каковы их потребности и каковы возможные решения их проблем.

Недостаточно переопределить позицию детства не как объектную, а как субъектную, важно вовлекать детей как реальных участников в исследовательский процесс. Роль педагога в этом процессе определяется как помощник исследователя, тот, кто помогает войти в поле, берет отчасти на себя организаторские функции. Только работающая связка «педагог-исследователь» есть условие столь необходимой положительной мотивации участия в исследовании детей, и залог будущих интересных результатов.

### *Литература*

1. Исследовательский комитет «Социология детства» Российского общества социологов. [Электронный ресурс]. <http://ik.childsoc.ru/index.php?parametrt=5> (дата обращения: 02.02.2017).
2. *Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В.* Социальная антропология: учебное пособие. М.: УМО вузов России по социальной работе. 2004. 387с.

### **Исследование совладающего поведения педагогов дошкольного образования, работающих с детьми с ОВЗ**

***Молчанова Е.В.***

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
molchanova\_ev@inbox.ru  
(Калуга, Россия)*

Масштабные изменения в системе образования, связанные с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, предъявляют повышенные

требования к педагогу дошкольного учреждения и его профессиональной деятельности. Успешность профессиональной деятельности во многом определяется умением сотрудника преодолевать различные трудные, а порой стрессовые, профессиональные ситуации, связанные с выстраиванием образовательного процесса для различных категорий детей.

Таким образом, вполне обосновано расценивать ситуацию реализации требований ФГОС в вопросах инклюзивного образования как не всегда однозначную и стрессовую для педагога, требующую от сотрудника дошкольного образовательного учреждения определенной стратегии совладания, проявляющейся в умении адекватно воспринимать сложившуюся ситуацию и грамотно выстраивать отношения с конкретным ребенком вне зависимости от его образовательных потребностей, а также внутри детского коллектива.

В исследовании, направленном на изучение особенностей совладающего поведения педагогов дошкольного образовательного учреждения, работающих с детьми с ОВЗ, приняли участие 53 сотрудника МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги в возрасте 24-62 лет.

Для определения ведущего копинг-поведения педагогов дошкольного образовательного учреждения в стрессовой ситуации была использована методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера, адаптированная Т.Л. Крюковой.

Педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, более ориентированы на решение задач в стрессовых ситуациях (76% испытуемых), что проявляется в тщательном распределении времени, сосредоточении на проблеме и ее анализе, переносе опыта решения проблем на сложившуюся ситуацию, попытке контролировать ситуацию и разработке нескольких путей решения.

На втором месте по встречаемости оказался копинг, ориентированный на эмоции (выявлен у 17% опрошенных), который может выражаться в самообвинении, эмоциональном переживании ситуации, беспокойстве, эмоциональном отреагировании или срывах на других людях.

Для изучения доминирующей копинг-стратегии сотрудников МБДОУ «Россиянка» «Центр развития ребенка» города Калуги была использована методика «Индикатор копинг-стратегии» Д.Амирхана, адаптированная Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским.

У педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преобладает такая копинг-стратегия как

разрешение проблемы (определена в качестве ведущей у 59%). Это стратегия направлена на активное поведение, при котором сотрудник дошкольной образовательной организации старается использовать имеющийся у него жизненный опыт и личностный потенциал для поиска возможных эффективных вариантов преодоления стрессовой ситуации.

В качестве ведущей стратегия поиска социальной поддержки выявлена у 38% педагогов, при которой человек обращается за помощью и поддержкой к окружающим людям, например, членам семьи, друзьям, коллегам, для того, чтобы максимально эффективно выйти из сложившейся ситуации.

Для определения способов преодоления трудных жизненных ситуаций педагогами дошкольного образовательного учреждения в разных областях психической деятельности был использован опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой.

Для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, наиболее характерным является самоконтроль как способ совладания с трудной ситуацией (проявляется у 35% опрошенных). Такой тип поведения определяется преобладанием рационального способа мышления и стремлением к самообладанию и сдерживанию отрицательных эмоциональных проявлений в трудной жизненной ситуации. Самоконтроль обеспечивает преодоление отрицательных переживаний по поводу проблемной ситуации благодаря целенаправленному подавлению эмоций, что способствует избеганию импульсивных поступков и использованию рационального подхода в решении возникших трудностей.

Положительная переоценка как копинг-стратегия выражены в качестве ведущей у 24% респондентов, что проявляется в попытке преодоления специалистами отрицательных эмоциональных реакций по поводу возникающих трудностей посредством их положительного переосмысления и восприятия как стимула для дальнейшего личностного роста.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что для большинства педагогов дошкольного образовательного учреждения, работающих с детьми с ОВЗ, в стрессовых ситуациях характерно поведение, ориентированное на решение задач, а также использование таких копинг-стратегий как самоконтроль, положительная переоценка и поиск социальной поддержки.

## **Толерантность к неопределенности в контексте академических достижений курсантов**

**Морозов А.А.**

*Белорусский государственный педагогический университет  
morozov\_by@mail.ru  
( Минск, Республика Беларусь)*

Одним из направлений исследований толерантности к неопределенности (ТН) на современном этапе развития психологии является осмысление данного конструкта в контексте образовательной среды [5, с. 76]. Спектр эмпирических работ по ТН в обозначенной нами области довольно широк: взаимосвязи ТН с копинг-стратегиями [1], креативностью [2], мотивацией достижения [4]. При этом ее исследования в контексте академических достижений имеют единичный характер [3]. Целью представленной работы является изучение ТН как предиктора успешности обучения курсантов учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь». Контингент испытуемых – 443 курсанта и сержанта 1 – 3 курсов технических специальностей.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; «Стиль принятия управленческих решений» и «Рефлексивность» А.В. Карпова; «16-факторный личностный опросник» Р. Кеттелла (форма С); «Краткий отборочный тест» В.Н. Бузина; «Шкала психологической разумности» в адаптации М.А. Новиковой; «Опросник имплицитных теорий» в модификации С.Д. Смирнова; «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина с соавторами. Для обработки данных применялся t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции r-Пирсона и дискриминантный анализ (в среде IBM SPSS Statistics 19).

Исследование было проведено в три этапа. На первом этапе проводилась психологическая диагностика испытуемых. Второй этап заключался в сборе информации об успеваемости курсантов и сержантов с последующим делением их на три категории: «двоечник» (n=94), «троечник» (n=269) и «отличник-хорошист» (n=80). Выделить категорию «отличник» не представлялось возможным ввиду малого количества курсантов, сдавших сессию исключительно на «9» и «10» баллов. Третий этап подразумевал проведение анализа различий по выделенному нами основанию (успешность обучения), а затем корреляционного и дискриминантного анализов.

Анализ различий был проведен отдельно по курсам и на общей выборке. В результате установлено, что «отличники-хорошисты» значимо более толерантны к неопределенности ( $t=3,385$ ;  $df=172$ ;  $p=0,001$ ), меньше избегают принятия решений в проблемной ситуации ( $t=2,874$ ;  $df=172$ ;  $p=0,005$ ), менее склонны считать, что их успехи и неудачи обусловлены действиями внешних обстоятельств или других людей ( $t=3,034$ ;  $df=172$ ;  $p=0,003$ ), обладают большей способностью к обучению ( $t=7,943$ ;  $df=172$ ;  $p=0,0001$ ), более радикальны ( $t=3,057$ ;  $df=172$ ;  $p=0,003$ ), ориентированы на мастерство в обучении ( $t=3,554$ ;  $df=172$ ;  $p=0,0001$ ), выше оценивают свои достижения в обучении ( $t=4,681$ ;  $df=172$ ;  $p=0,0001$ ), им более доступна сфера переживаний для понимания ( $t=4,824$ ;  $df=172$ ;  $p=0,0001$ ), они больше открыты изменениям и приобретению нового опыта ( $t=4,008$ ;  $df=172$ ;  $p=0,0001$ ) и рефлексивны ( $t=2,606$ ;  $df=170$ ;  $p=0,010$ ) по сравнению с «двоечниками».

Корреляционный анализ показал связь ТН с успеваемостью ( $r=0,16$ ;  $p<0,05$ ). Успеваемость курсантов оказалась сильнее связана с общим баллом по тесту В.Н. Бузина ( $r=0,53$ ;  $p<0,01$ ), самооценкой обучения ( $r=0,37$ ;  $p<0,01$ ), доступностью сферы переживаний ( $r=0,37$ ;  $p<0,01$ ), открытостью изменениям ( $r=0,32$ ;  $p<0,01$ ), общей интернальностью ( $r=0,27$ ;  $p<0,01$ ), поведением в проблемной ситуации ( $r=0,26$ ;  $p<0,01$ ), целями обучения ( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ) и рефлексивностью ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ). В свою очередь ТН коррелирует с открытостью изменениям ( $r=0,25$ ;  $p<0,01$ ), поведением в проблемной ситуации ( $r=0,21$ ;  $p<0,01$ ) и целями обучения ( $r=0,18$ ;  $p<0,05$ ). Пошаговый дискриминантный анализ показал, что ТН, несмотря на слабую связь с успеваемостью, наряду со способностями и самооценкой обучения вносит положительный вклад в академические достижения курсантов: чем выше у курсанта способности к обучению, оценка своих достижений в обучении и принятие неопределенности, тем выше вероятность успешности в обучении. Полученный результат, на наш взгляд, можно объяснить тем, что ТН оказывает не только прямое, но и опосредованное влияние на успеваемость, являясь своего рода медиатором между личностными свойствами и успешностью обучения.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что ТН положительно влияет на успеваемость курсантов и сержантов 1 – 3 курсов с учетом их дифференциации на «отличников-хорошистов» и «двоечников». Полученные результаты обладают научной новизной и не противоречат исследованию влияния ТН на академическую успеваемость студентов-психологов Е.М.

Павловой (3; с. 835). Кроме того, они имеют значение для организации образовательного процесса в военном учреждении образования.

### *Литература*

1. Дубук О.А. Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности, копинг-стратегий и эмоционального интеллекта / О.А. Дубук // Сб. науч. тр. / НГТУ. Новосибирск, 2009. № 4(58). С. 103–108.
2. Павлова Е.М. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе / Е. М. Павлова, Т.В. Корнилова // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 5. С. 39–49.
3. Павлова Е.М. Креативность, эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности как предикторы успешности обучения / Е.М. Павлова // Пятая междунар. конф. по когнитивн. науке, Калининград, 18–24 июня 2012 г. : / Ин-т психол. РАН ; ред.: Ю.И. Александров [и др.]. Калининград, 2012. С. 834–836.
4. Сараева Е.В. Связь толерантности к неопределенности и мотивации достижения / Е.В. Сараева, С.Г. Николаев // Вестн. Вятск. гос. гуманит. ун-та. № 7. С. 129–134.
5. Юртаева М.Н. Потенциал исследования конструкта «Толерантность к неопределенности» в современной психологии / М.Н. Юртаева, Н.С. Глуханюк // Извест. Уральск. фед. ун-та. Сер. 1, Пробл. образ., наук. и культ. 2017. Т. 159, № 23. С. 74–80.

### **Социальная психология воспитания как одна из проекций изучения образовательного пространства<sup>1</sup>**

**Мудрик А.В.**

*Московский педагогический государственный университет  
amudrik@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Тесная связь воспитания и социальной психологии проявляется уже в том, что воспитание в любой из его многочисленных трактовок

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00796 «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

(взращивание, воздействие, взаимодействие, влияние, индоктринация, формирование и др.) реализуется в составе тех или иных групп: семьи, первичных (класс, секция, кружок и пр.) и вторичных (школа, детский лагерь и пр.) коллективов, неформализованных групп различного поло-возрастного и количественного состава, т.е. в группах, имеющих определенные социально-психологические характеристики и, естественно, порождающих спектр различных специфических социально-психологических проблем. То, как эти группы и присущие им характеристики, процессы и проблемы взаимосвязаны с воспитанием, и следует изучать в рамках социальной психологии воспитания.

Социальная психология воспитания может рассматриваться как одна из проблемных областей социальной психологии наряду с социальной психологией труда и управления, социальной психологией развития, социальной психологией малой группы, социальной психологией личности, социальной психологией искусства, социальной психологией спорта и др.

Обоснование необходимости, правомерности и целесообразности разработки любого относительно автономного раздела той или иной отрасли знания предполагает определение области и предмета его исследования.

Оба этих понятия не имеют общепризнанного толкования. Я придерживаюсь точки зрения исследователей, считающих, что область – это то, что изучается в социальной реальности, и она обычно довольно обширна, а предмет – то, что в области вычленяется для конкретного исследования.

Область исследования социальной психологии воспитания можно обозначить как совокупность всех тех социально-психологических феноменов и процессов, которые имеют место в жизнедеятельности воспитуемых как в образовательном пространстве, так и вне его рамок: воспитание как относительно социально контролируемая социализация и его виды (семейное, социальное, религиозное, диссоциальное, коррекционное); неформализованные и формализованные малые группы, их место, роль, значение в воспитании различного вида; субкультуры и поселенческие среды как социально-психологические факторы, влияющие на воспитание; социально-психологические потенции интернета и гаджетов в процессе различных видов воспитания как в образовательном пространстве, так и вне его рамок.

Предмет исследования социальной психологии воспитания – различные социально-психологические феномены, процессы и

проблемы, возникающие и имеющие место в обозначенной выше области социальной психологии воспитания.

В наиболее общем виде можно назвать такие варианты: имплицитные «теории» (представления) воспитания, имеющие ментальное (этноконфессиональное) происхождение, а также их специфика, обусловленная социокультурными и регионально-поселенческими факторами; взаимодействие группы и личности в образовательных, религиозных, контркультурных и иных организациях; социально-психологические проблемы воспитания различных гендерных и возрастных групп, обусловленные этноконфессиональной, социокультурной и регионально-поселенческой спецификой и многое другое.

Социальная психология воспитания, не будучи институционализированной как отрасль знания, имеет, тем не менее, определенный бэкграунд. Первоначально социально-психологическая проблематика воспитания была обозначена в довольно многочисленных работах отечественных педагогов середины XIX – начала XX вв., опередивших своих зарубежных коллег. В них описывались феномены, свойственные ученической среде: «дух школы» (Л. Толстой), «товарищество», «корпоративный дух», «товарищеские отношения» и др. (Е. Ельницкий, А. Молотов, Н. Пирогов, Г. Роков, О. Шмидт и др.). В 20-х годах прошлого века социально-психологические проблемы воспитания приобрели особую актуальность в связи с появлением колоссального количества беспризорников. Занимались ими в основном педологи (Е. Аркин, А. Залкинд, А. Залужный, А. Зеленко, Н. Рыбников, С. Шацкий и др.), многие из которых были репрессированы в 30-е годы вместе с педологией (этой литературе посвящены специальные исследования - см.[2]).

В это же время схожая проблематика стала изучаться зарубежными психологами и этнологами (Н. Андерсен, Б. Малиновский, М. Мид, У. Уайт, Р. Уэнтворт и др.).

В нашей стране интерес к обозначенной проблематике возродился вместе с социальной психологией. В конце 60-х – начале 70-х годов появились работы Я. Коломинского, А. Лутошкина, Л. Уманского, Ш. Чхатишвили и др., так или иначе рассматривавшие различные социально-психологические проблемы воспитания. В педагогических лабораториях Л.И. Новиковой (Москва), А.В. Киричука (Киев), Х.Й. Лийметса (Тарту–Таллин) в 70-е годы было выполнено довольно много исследований социально-психологических аспектов воспитания, которые нашли отражение в многочисленных сборниках научных трудов и докладывались на практически ежегодных



симпозиумах и межреспубликанских конференциях. Краткий экскурс в предысторию социальной психологии воспитания дан в одной из моих статей [1].

### *Литература*

1. Мудрик А.В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) // Сибирский педагогический журнал. 2017. №1. С.124-130.
2. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли/Под ред. А.Ю.Гордина., Л.И.Новиковой. М.: «Педагогика». 1973. 315 с.

### **Методы активного социально-психологического обучения в преподавании вузовского курса «Проектирование систем управления документацией»**

***Неверова Т.А.***

*Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина  
Nev\_tat@mail.ru  
(Тамбов, Россия)*

Подготовка высококвалифицированных кадров в сфере документационного обеспечения управления невозможна без использования методов активного социально-психологического обучения в процессе изучения вузовских дисциплин. Использование комплексного психолого-педагогического подхода в применении активных методов обучения в ходе преподавания «Проектирования систем управления документацией» позволяет обеспечить конкурентоспособность, креативность, мобильность, профессионализм будущих документоведов и архивоведов. Высокая социально-психологическая эффективность данных методов обусловлена возможностью активизации и включения в работу всей студенческой группы, в том числе самых неактивных или неподготовленных студентов.

В основу методики обучения по данной дисциплине была положена классификация А.М.Смолкина, который рассматривает активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности [1, с.30].

Важным психологическим аспектом формирования базовых профессиональных установок является применение имитационных методов активного обучения, когда в процессе учебного занятия

имитируется профессиональная деятельность. Использование данной методики позволяет использовать весь спектр игровых и неигровых занятий: деловые игры, игровое проектирование, анализ конкретных библиотечных ситуаций, проблемное обсуждение, доклад вдвоём, лекция пресс-конференция; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; библиотечные задачи; инсценирование профессиональной деятельности, мозговой штурм и другие.

Опыт показывает, что данная методика даёт положительные результаты не только на стадии объяснения материала и постановки вопросов, но и на стадии промежуточного и итогового контроля знаний обучающихся. Главной задачей является не только усвоение материала, но прежде всего овладение навыками осуществления профессиональной деятельности, самостоятельной работы с литературой и нестандартными профессиональными ситуациями организационного проектирования [2, с.323].

В качестве психологических инструментов управления групповой динамикой во время занятий наиболее часто используются игры-разминки (расслабляющие и позволяющие снять напряжение групповые задания) и фасилитация (стимулирующие обмен информацией внутри группы).

В процессе обучения самым распространенным методом неимитационного обучения является проблемная лекция, которая позволяет не только усвоить систему профильных понятий, но и сформировать у студентов познавательный интерес, активизировать мыслительный процесс и сформировать личностное отношение к изучаемой проблемной ситуации.

Важно не только правильно сформулировать проблемные вопросы и предложить студентам поучаствовать в анализе альтернатив, но и стимулировать дискуссию. Это позволяет обучающимся стать участниками живого речевого общения, сформировать мотивацию к профессиональной библиотечно-информационной деятельности. Главной целью проблемной лекции в рамках изучения данного курса является активизация самостоятельной работы студента.

Важно использовать методику активного обучения систематически, в зависимости от подготовки студента. Кроме того, опыт показывает, что использование активных методов обучения позволяет создать положительный микроклимат в студенческой группе, что будет создавать атмосферу свободного общения занятии.

Большим потенциалом в плане раскрытия способностей и навыков коллективного взаимодействия студентов обладают деловые игры и имитационные упражнения. В ходе изучения данного курса целесообразно активно использовать имитационные упражнения, которые приближены к учебным играм и позволяют обучающимся закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-

либо важном понятии или процессе организационного проектирования.

Для подготовки деловой игры используются следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский.

Социально-психологическое значение данной методики состоит в том, что активные методы обучения стимулируют не только аудиторную, но и самостоятельную групповую и индивидуальную работу студентов по овладению теоретическим материалом и его практическому применению. Эти методы работы позволяют формировать организационную, креативную и коммуникативную компетенции студентов.

Таким образом, активные и интерактивные методы в преподавании курса «Проектирования систем управления документацией» оказывают существенное влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, формируют профессиональные умения и навыки, творческую активность обучающихся.

#### *Литература*

1. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения А.М. Смолкин. М., 1991. С.30.
2. *Неверова Т.А.* Проблемы профессиональной подготовки специалистов-документоведов и обеспечение их конкурентоспособности на рынке труда (на примере Тамбовского региона) Социально-экономические явления и процессы: международный журнал. 2011. №11. С.322-325.

#### **Общие компетенции в структуре академических достижений**

***Радчикова Н.П.***

*Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова  
nataly.radchikova@gmail.com  
(Москва, Россия)*

***Лобанов А.П., Воронова А.В.***

*Белорусский государственный педагогический университет  
kav-egeiped1993@tut.by, alllyvoronova412@gmail.com  
(Минск, Республика Беларусь)*

Включение в Болонский процесс предполагает введение новых дескрипторов (методов и способов оценки) качества образования: получения и применения знаний, формирования компетенций и личностного и когнитивного развития. Об эффективности

образовательного процесса принято судить на основе поверхностных дескрипторов (экзаменационные оценки), которые рассчитаны главным образом на широкую общественность, студентов и их родителей, а также глубинных дескрипторов, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности специалистов. В качестве глубинных дескрипторов оценочной деятельности преподаватели используют свои имплицитные знания о когнитивных способностях, компетенциях и компетентности обучающихся [3, с. 366]. В связи с меняющейся обстановкой в образовательном процессе необходимо знать роль и иерархию общих компетенций в структуре академических достижений на его различных этапах, поэтому целью данного исследования было проверить, сохраняется ли структура общих компетенций, введенная в рамках Европроекта TUNING, в Республике Беларусь, и меняется ли она во время образовательного процесса.

Участниками исследования были студенты 2 и 3 курсов факультета психологии и факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета (БГПУ), а также магистранты БГПУ различных специальностей ( $N=217$ , из них 44 человека (20 %) мужского пола). Измерялись следующие переменные: средний балл, оценка значимости компетенций (анкета Европроекта TUNING) [1], самооценка обучения (шкала теста К. Двек в модификации Т.В. Корниловой) [2].

Для проверки структуры компетенций был проведен эксплораторный и конфирматорный факторный анализ. Эксплораторный факторный анализ показал, что компетенции не представляют собой три группы (инструментальные, межличностные и системные компетенции), как это предполагалось в опроснике: три фактора объясняют только 34 % общей дисперсии, а конфирматорный факторный анализ не является удовлетворительным ( $RMSEA = 0,105$ ; 95% доверительный интервал =  $[0,099 - 0,111]$ ). Шестьдесят процентов общей дисперсии объясняются только 9 факторами, что говорит о том, что структура компетенций не только не повторяет исходную, но и является гораздо более неоднородной, чем предполагалось.

Двухфакторный дисперсионный анализ, проведенный для сравнения оценок значимости трех групп компетенций у студентов 2, 3 курсов и магистратуры, показал, что иерархии групп компетенций изменяются во время образовательного процесса ( $F(4, 396) = 19,59$ ;  $p < 0,0001$ ). Оценки системных компетенций всегда остаются на среднем уровне, а оценки инструментальных и межличностных компетенций меняются местами: на втором курсе выше всего оцениваются межличностные компетенции, которые переходят на средний уровень к третьему курсу и на последнее место в магистратуре. Инструментальные компетенции, наоборот, оцениваются как

наименее важные на втором курсе, и как наиболее важные – в магистратуре. На втором курсе и в магистратуре оценка разных видов компетенций имеет четкую иерархию, на третьем курсе все компетенции оцениваются как одинаково важные.

Корреляционный анализ показал, что самооценка обучения не связана с оценкой ни одной из групп компетенций. Средний балл также слабо коррелирует с оценкой компетенций: статистически значимая слабая связь была получена только между средним баллом и оценкой межличностных компетенций ( $r = -0,26$ ). Полученные результаты говорят о том, что поверхностные и глубинные дескрипторы качества образования скорее представляют собой независимые показатели, конструктивная валидность которых вызывает сомнение.

#### *Литература*

1. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В.* Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 86–98.
3. *Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Семенова Е.М.* Сценарии взаимосвязи академических достижений и интеллектуально-когнитивного развития студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т.2., Вып. 4. С. 366-373.

#### **Профессиональная готовность и уверенность в себе старшеклассников в контексте профориентации**

***Рябцева А.А., Литвинова Е.Ю.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
ryanechka@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

В современном мире существует тенденция к увеличению числа профессиональных сфер трудовой занятости и разнообразия востребованных компетенций, которые профессиональная деятельность может потребовать от молодого специалиста. Вместе с

тем, соответствующие социальные институты не всегда успевают перестроиться, вследствие чего оказываются не готовыми оперативно реагировать на эти изменения, поскольку не всегда адекватно понимают ожидания и предпочтения потенциальных работодателей [2].

Одной из ведущих целей специалистов в области профессиональной ориентации, таким образом, становится обучение школьников гибкости в способах получения информации о новых профессиях и компетенциях, которые позволят адаптироваться и быть востребованными в новых условиях. Профорентация, на наш взгляд, должна, в частности, помогать старшеклассникам в поиске ответов на вопросы, касающиеся современных требований общества в специалистах, самоидентификации и гибкости в контексте изменений, происходящих в обществе. Поскольку «глобализация и стремительное совершенствование информационных технологий приводит, с одной стороны, к большей свободе выбора трудовой деятельности, с другой – порождает высокую неопределенность в сфере трудовой занятости» [1], профорентация должна дать возможность школьникам осознать и развивать собственную вариативность по отношению к существующим видам профессиональной деятельности.

Важным показателем, связанным с успешностью самоопределения, является, на наш взгляд, также уверенность в себе. Она проявляется в таких компонентах, как: соответствие между «реальным – Я» и «идеальным – Я»; внутреннее согласие и единство структур «Я»; соотношение уровня своих возможностей и возможностей других людей, а также оценка уровня намеченных целей [3]. Мы предполагаем, что существует прямая взаимосвязь между уровнем профессиональной готовности старшего школьника и степенью его уверенности в себе.

В исследовании измерялся уровень профессиональной готовности и уверенности в себе школьников 9-11 классов. Была выявлена взаимосвязь между некоторыми составляющими профессиональной готовности и уровнем уверенности в себе.

Нами была использована диагностическая методика «Профессиональная готовность» Чернявской П.А., которая определяет уровень готовности совершить осознанный и правильный профессиональный выбор. В данной методике профессиональная готовность раскладывается на следующие шкалы: автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение. Для определения уровня уверенности в себе был использован опросник С. Рейзаса.

Всего в исследовании приняли участие 50 учащихся девятых, десятых и одиннадцатых классов ГБОУ СОШ № 875.

При обработке результатов диагностической методики «Профессиональная готовность» было выявлено четыре градации (степени) профессиональной готовности: низкая (2%), удовлетворительная (10%), средняя (58%) и высокая степень профессиональной готовности (30%). Т.е. у учеников 9-11 классов преобладает средний уровень профессиональной готовности.

При обработке результатов опросника Рейзаса было выявлено четыре градации уверенности в себе: скорее не уверен, чем уверен (4 %); среднее значение уверенности в себе (40 %); скорее уверен, чем неуверен (54 %); слишком уверен в себе (2 %). Т.е у учеников 9-11 классов преобладает уровень уверенности в себе, чуть меньший процент составляют ученики со средним значением уверенности в себе.

По результатам корреляционного анализа (использовался статистический критерий Спирмена) обнаружена статистически значимая прямая взаимосвязь между уровнем уверенности в себе и профессиональной готовностью ( $p=0,002$ ). Наличие нескольких шкал в методике определения профессиональной готовности позволяет нам более подробно рассмотреть взаимосвязь всех составляющих профессиональной готовности с проявлениями уверенности в себе.

Корреляционный анализ выявил, что уверенность в себе взаимосвязана с такими показателями профессиональной готовности как: автономность ( $p=0,033$ ), принятие решений ( $p=0,051$ ) и эмоциональное отношение ( $p=0,01$ ).

Иными словами, чем выше уверенность в себе, тем выше уровень автономности ученика с точки зрения его профессиональной готовности. Под автономией, в данном случае, понимается способность индивида вести себя в ситуации профессионального самоопределения в соответствии и на основе собственных моральных и нравственных установок. Кроме того, исследование показало, что существует прямая связь между уровнем уверенности в себе и умением принимать решения. Взаимосвязь уверенности в себе и шкалы «эмоциональное отношение» показывает, что чем выше у испытуемых уровень уверенности в себе, тем более устойчивым и позитивным является их эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии.

Таким образом, по результатам исследования возможен вывод о том, что существует значимая взаимосвязь между уровнем уверенности в себе старшеклассников и такими компонентами профессиональной готовности, как автономность, принятие решений и

эмоциональное отношение. Исходя из этого, в ходе профориентационной работы развитие профессиональной готовности старшеклассников можно базировать на совершенствовании ее компонентов, повышая, тем самым, их уровень уверенности в себе в этой области.

### *Литература*

1. *Литвинова Е.Ю.* Поливариативная карьера: перспективы изучения// Современная зарубежная психология. 2013. №2. С. 118-129
2. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 1. С. 108–122. doi:10.17759/sps.2016070108
3. *Серебрякова Е.А.* Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: дис. канд. психол. наук. М.: Изд-во МГУ, 1995, 124 с.

### **Значение социально-психологической компетентности для учителя начальной школы**

***Котова С.А.***

*Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена  
Sa-kotova@yandex.ru  
(Санкт-Петербург, Россия)*

Сформировавшийся в XXI веке новый взгляд на процесс социализации человека привел к реформированию устаревшей системы образования. Быстрые изменения профессиональных задач повлекли за собой введение нового содержания деятельности, новых технологий и потребовали качественно иной подготовки педагога. В последние годы Министерство образования РФ постоянно обновляет образовательные стандарты, в которых вопросы формирования профессиональной компетентности педагога выдвигаются на одно из ведущих мест. Начальная школа раньше других и активнее остальных ступеней образования стала воплощать в практику новые идеи



развития для будущего, идеи гуманизации, открытости, непрерывности, личностной ориентированности, устойчивого развития [2]. Значимость этой ступени для каждого ребенка трудно переоценить, поэтому она более жестко задается государством. С 2013 г. повсеместно в России были внедрены ФГОС НОО второго поколения [6]. Произошел переход от образовательной парадигмы, основывающейся на знаниях, к парадигме «личностной», направленной на успешную социализацию в обществе каждого ребенка.

Переступив порог школы ребенок сталкивается с новой значимой фигурой на пути своего развития – ПЕРВЫМ УЧИТЕЛЕМ. С годами учителей в жизни ребенка будет множество, но ценность и сила влияния именно первого из них является непреходящей на все последующие годы жизни. Основными механизмами социализации ребенка в младшем школьном возрасте выступают внушение, подражание, заражение; его сознание еще достаточно незрело для критической обработки поступающей информации и она фиксируется преимущественно прямым запечатлением. Для младшего школьника учитель начальной школы выступает основным агентом социализации, в непосредственном взаимодействии с которым и происходит процесс формирования личности ребенка. Именно ему ребенок доверяет, подчиняется, подражает, именно с ним идентифицируется. Поэтому огромное значение имеет зрелость личности Первого учителя, его профессиональная компетентность, наполненная высоким нравственно-духовным содержанием [3].

«Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм», - пишет В.А. Сластенин [5, с. 30]. Следовательно, обладать компетентностью – это значит иметь знания, умения, способности, обеспечивающие возможность эффективного решения определенного круга профессиональных задач.

На первый план среди профессионально значимых задач педагога все более выдвигаются задачи социального взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Мы сегодня все более отчетливо понимаем, что явления социального взаимодействия и особенно такого глубокого, как взаимоотношения Первого учителя и учеников многомерны и динамичны. Поэтому требования к социальной компетентности учителя начальной школы значимо выросли.

Задачи образования реализуются в социальной среде в процессе непосредственного взаимодействия педагога с учащимися и их

родителями. То, в какой мере педагог отражает черты и чувства учащихся, воспринимает и понимает запросы своих учеников и их родителей, а через них и самого себя, во многом определяет процесс общения, характер отношений, складывающиеся между партнерами, и результативность способов, с помощью которых они осуществляют совместную деятельность [1; 4].

Новые требования к результатам начального образования предполагают выбор оптимальной динамичной дифференцированной системы условий образовательной среды с ориентацией на индивидуальные особенности уровня развития психических функций ребенка. При этом педагог должен быть способен осуществлять поиск наиболее адекватных путей воздействия, гармонизирующих развитие ребенка, ослабляющих влияние травмирующих факторов, улучшающих функциональное состояние, а, следовательно, благоприятных для психического и физического здоровья школьников. Эффективная реализация указанных задач предполагает также тесное взаимодействие в образовательном процессе педагога, психолога и социального педагога. Такая работа требует от педагога овладения новыми компетенциями в проектировочной и моделирующей деятельности, практиками модераторства, медиации и эффективного партнерства для координации усилий разных специалистов «помогающих» профессий и широкой общественности в интересах развития личности каждого ученика, в целях преодоления внешних и внутренних социальных противоречий в ходе комплексной поддержки развивающейся личности.

К сожалению, новый стандарт высшего профессионального образования не предусматривает возможностей для расширения социально-психологической компетентности учителей начальной школы. В базовую подготовку педагога соответствующая дисциплина не входит. Лишь частично эту компетентность возможно формировать в рамках дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач» и в курсах по выбору, которые незначительны по объему. По-видимому, задача развития социально-психологической компетентности педагогов в большей степени будет ложиться на постдипломное образование.

### *Литература*

1. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
2. *Граничина О.А., Котова С.А.* Значение начального школьного образования для устойчивого развития подрастающего

- поколения // Опыт реализации идей устойчивого развития в начальном образовании. Герценовские чтения. Начальное образование. Т.1. Вып 2. СПб.: изд-во ВВМ, 2010. С.3-9.
3. *Котова С.А.* Роль первого учителя в обеспечении устойчивого развития школьников //Опыт реализации идей устойчивого развития в начальном образовании. Герценовские чтения. Начальное образование. Т.1. Вып 2. СПб.: изд-во ВВМ, 2010. С.10-14.
  4. *Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. - Ростов н/Д: Феникс, 1999. 608 с.
  5. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд-во «Академия», 2002.
  6. ФГОС НОО. <http://минобрнауки.рф/> Дата обращения: 20.08.2017.

#### **Региональная идентичность московских школьников: результаты качественного исследования**

***Серебрякова Ю.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
kuzmina.uv@gmail.com*

***Чибисова М.Ю.***

*Московский педагогический государственный университет  
(Москва, Россия)*

Реализация задач интеграции подростков-мигрантов, а также профилактика межэтнической напряженности требует формирования у подростков определенной социальной идентичности, которая будет рассматриваться как объединяющая [2]. В столичном образовательном пространстве в качестве таковой может рассматриваться региональная («московская») идентичность.

Имеющиеся на данный момент исследования региональной (территориальной, городской) идентичности, в том числе «московской», исследуют этот феномен у взрослых и не рассматривают ее содержание и специфику у подростков [3].

Мы провели качественное исследование региональной идентичности у русских подростков, проживающих в Москве. В качестве метода исследования нами были выбраны фокус-группы. В исследовании принимали участие 20 учащихся 7 класса, в возрасте 13

лет. Вопросы касались отношения подростков к Москве, их представлений относительно поведения и образа москвичей. Обработка данных проводилась методом контент-анализа.

В результате анализа полученных результатов было замечено, что подростки видят основание для собственной региональной идентичности в факте проживания в городе Москве в данный момент, при этом место рождения и место проживания ранее практически не имеет значения.

При обработке результатов фокус-группового исследования были отмечены все три компонента социальной идентичности, также характерные для региональной идентичности, как частного случая социальной: познавательный, поведенческий и эмоциональный [1]. Подростки демонстрируют интерес к истории города, культурным мероприятиям, отмечают их разнообразие и доступность, что говорит о наличии познавательного компонента идентичности. Эмоциональный компонент проявился в ощущения себя москвичом в момент предъявления градоидентифицирующих стимулов: так, отмечалось, что респонденты ощущают себя москвичами при звучании боя курантов, гимна города, осмотре исторических достопримечательностей, а также в представлениях о Москве как о хорошем, красивом, удобном городе. Поведенческий компонент проявился в отстаивании позитивных сторон Москвы, заботе о городе.

Групповые ассоциации с Москвой условно разделились тоже на три группы: «Москва – столица России», «Москва – центр культуры и науки», «Москва – город высоких цен и темпов».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основанием для формирования московской региональной идентичности у подростков служит факт проживания и обучения в городе на данный момент времени. Региональная идентичность, как разновидность социальной идентичности, выражается через три компонента: познавательный, поведенческий и эмоциональный.

В дальнейшем планируется проведение аналогичного исследования в формате фокус-групп на группе подростков-школьников, идентифицирующих себя как представителей определённой этничности с целью сопоставления факторов формирования региональной идентичности у подростков различных этнических групп.

Полученные в результате исследований данные могут использоваться при разработке программ внеучебной и воспитательной работы в образовательных учреждениях Москвы, при разработке программ интеграции подростков-мигрантов в образовательную среду мегаполиса с учётом особенностей

формирования региональной идентичности как общей базы для взаимодействия.

### *Литература*

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. Учебное пособие. 2004.
2. *Белинская Е.П.* Идентичность личности в условиях социальных изменений: Дис... д-ра психол.наук. М., 2006. 419 с.
3. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.

### **Доверие – ключевой компонент педагогического взаимодействия<sup>1</sup>**

***Скрипкина Т.П.***

*Российский государственный гуманитарный университет,  
Федеральный институт развития образования  
skripkinaurao@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Профессиональные стандарты, утвержденные Министерством труда в 2016 году, и вступившие в силу с января 2017 года, показывает, что к современному учителю предъявляется значительное количество требований, связанных с компетенциями в области психологии, физиологии и педагогики [1]. В структуре данного документа обозначено три основных сферы деятельности педагога: обучение, воспитание и развитие. Все три сферы требуют глубоких знаний из различных отраслей психологической науки, однако, анализ учебных планов педагогических вузов показывает, что, как и прежде, освоению психологических знаний, умений и навыков отводится очень скромное место. за отведенные часы студенты едва могут усвоить лишь основы понятийного аппарата психологии. В то же время, в стандарте написано, учитель должен уметь «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и

---

<sup>1</sup> Статья выполнена по проекту №27.10028.20017/5.1 «Разработка программ проектирования развивающей среды современной школы как ресурса обеспечения доверия, толерантности, безопасности, психологического комфорта и формирования гражданской идентичности личности».

поведения в реальной и виртуальной среде». И, это лишь один из примеров.

Особо стоит остановиться на проблеме коммуникативных компетенций учителя. Приведем некоторые данные из полученных нами эмпирических исследований. Несколько лет назад нами был проведен мониторинг, посвященный самооценке своей профессиональной уверенности среди учителей, работающих с подростками и старшеклассниками. Учителя отвечали на вопросы, «насколько они доверяют себе в своей профессиональной деятельности» и насколько они доверяют себе в сфере взаимоотношений с учащимися. Не вдаваясь в подробности всего исследования [2], приведем лишь один эмпирический факт.

Результаты показали, что у всех учителей наблюдается одна и та же тенденция: уровень доверия к себе в профессиональной сфере значимо выше, чем уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми. Полученные данные со всей очевидностью показывают, что практически нет учителей, которые считали бы себя плохими профессионалами. При этом создается впечатление, что фактор налаживания взаимоотношений с учащимися не имеет значения для оценки учителями собственной профессиональной компетентности, они сводят свою миссию лишь к трансляции знаний.

Это может означать, что они не умеют и не считают нужным делегировать доверие школьникам и строить с ними позитивные человеческие отношения, основанные не только на прагматических целях.

В другом исследовании, проведенном под нашим руководством [3], была изучена специфика коммуникативной компетентности учителей.

На основе анализа литературы, посвященной исследованиям коммуникативной компетентности учителя, были выделены качества, которые разные авторы включают в структуру его коммуникативной компетентности: доверие к себе и к другим, эмпатия, самоконтроль в общении, УСК, толерантность в общении и стратегии поведения в конфликте

Корреляционный анализ между названными качествами позволил выделить три основных фактора, которые участвуют в построении позитивных доверительных взаимоотношений в профессиональной деятельности субъектов образования: доверие к себе, межличностное доверие и способность к эмпатии.

Более пристальный анализ полученных результатов показал, что доверие учителя, его умение создавать доверительную атмосферу в классе – это не просто структурный компонент коммуникативной

компетентности, смысл которой заключается в умении эффективно общаться с детьми. Доверие в системе «учитель-ученик» – это искусство создавать, развивать и сохранять человеческий, духовный контакт с детьми, умение взаимодействовать с ними не от имени своей роли учителя, «демиурга», который точно знает, как воспитывать, формировать, развивать, а умение взаимодействовать от имени своего человеческого Я. Только так и можно понимать истинную коммуникативную компетентность в общении учителей с учащимися. В связи со сказанным мы считаем, что доверительные установки учителей по отношению к школьникам, являются важнейшей составляющей коммуникативной компетентности учителя.

Полученные результаты показали, что, проблема взаимного доверия в системе «учитель-ученик» – ключевая в структуре коммуникативной компетентности учителя, поскольку именно он должен выступать инициатором конструктивного, искреннего и непосредственного взаимодействия. Поэтому способность доверять каждому ученику, его возможным, виртуальным, еще не состоявшимся способностям, потенциям и личностным ресурсам является важнейшим критерием как общей профессиональной, так и коммуникативной компетентности учителя. Именно в этом состоит механизм фасилитации просоциального личностного и духовного развития каждого ребенка.

Учитель и ученик должны быть связаны посредством взаимной циклической детерминации. Лишь в этом случае имеет место их взаимное конструирование, становление и развитие, потому что, обучение – это не просто передача знаний от одного человека к другому, это ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, совместной образовательной активности. Профессионально и коммуникативно компетентный учитель – тот, который умеет видеть, что происходит «внутри» каждого ученика, какого бы возраста он не был, в этом и заключается основной смысл понимания ребенка. Таким образом, без формирования психологических компетенций при подготовке учителя, учебный процесс так и останется лишь процессом формальной передачи и контроля знаний учащихся.

В этой связи еще раз хотелось бы отметить, что недостаток психологических знаний у учителя, недостаточная сформированность психологических навыков и умений, прежде всего, его неумение грамотно и профессионально строить позитивные, человеческие отношения с учащимися, опираясь при этом на их возрастные и индивидуальные особенности, никогда не смогут вывести школьную жизнь на новый уровень, сформировать у учащихся мотивацию к учению и желание посещать школу.

## *Литература*

1. Профессиональный образовательный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
2. *Скрипкина Т.П.* Доверительное пространство школы как основание психологической безопасности и психологического благополучия учащихся / «Образовательная политика» 2011 г. № 6 (56).
3. *Тугова Е.А.* Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя//автореферат канд. дис. психол.н. Ростов-на-Дону, 2008.

## **Социально-психологические аспекты непрерывного образования лиц с нарушениями слуха**

***Соловьева И.Л.***

*Федеральный институт развития образования  
89036283574@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Современные образовательные организации стоят перед проблемой выбора путей сопровождения обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) как на школьной ступени– в общеобразовательных организациях (далее – ОО), так и на других ступенях непрерывного образования «дошкольная образовательная организация (ДОО) – ОО – колледж – университет». Процесс социализации и интеграции в доступную среду незлышащих детей занимает длительное время по целому ряду психолого-педагогических причин, поэтому важно организовать поддерживающее психолого-педагогическое сопровождение на каждом из обозначенных этапов непрерывного образования.

Съезд «Особые дети в обществе» (2015) определил условия позитивной социализации и самореализации лиц с ОВЗ в современном мире:

- обеспечение доступности образовательной среды с учетом особых образовательных потребностей (далее – ООП) каждого из обучающихся на любом участке индивидуального



образовательного маршрута «ранняя помощь – ДОО – ОО – колледж – университет»;

- способствование социализации и личностного роста, самореализации и профессиональной карьере лиц с ОВЗ;
- включение различных институтов гражданского общества, в том числе сферы бизнеса и общественных организаций, их мотивирование к участию в судьбе лиц с ОВЗ;
- социальная и психологическая поддержка родителей и семей с особыми детьми;
- формирование толерантности к особым детям через образование, культуру и средства массовой коммуникации, условий для совместного бизнеса, профессиональной занятости, рекреации.

Учитывая современные вызовы и тенденции оптимизации деятельности образовательных организаций, в качестве позитивного направления, рассматриваем работу дошкольных отделений при общеобразовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха, которые полностью отвечают, на наш взгляд, логике перспектив развития как специального, так и инклюзивного образования, так как в таком отделении осуществляется преемственность основных подходов по включению всех участников образовательного процесса: педагогов-дефектологов, педагогов-психологов, медицинский персонал, родителей, общественные организации в активный процесс социализации незлышащих детей. Подобный образовательный тендем «ДОО – ОО» открывает новые возможности в оценки детей: их перспектив актуального развития, нивелирование и сглаживание депривационных механизмов за счет осуществления поддерживающего непрерывного сопровождения. Таким образом, возможно решить проблемы поиска квалифицированных кадров для работы с незлышащими детьми, в том числе и кохлеарноимплантированными детьми. Закрепление специалиста за каждым из детей и разработка для него индивидуального образовательного маршрута («дорожная карта») в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитацией (ИПРА) позволяет осуществить динамическое наблюдение и другие виды психолого-педагогической диагностики, составлять актуальный прогноз развития ребенка с ОВЗ.

Ключевые роли в социализации и реабилитации незлышащих детей, безусловно, принадлежат специалистам, однако нельзя приуменьшать роль в этих процессах семьи и непосредственно самих родителей слабослышащего/ глухого ребенка. В организации процесса социализации велика значимость развития речевой коммуникации -

словесного разговорного языка. В онтогенезе через подражание, слушание родителей в семье у слышащего ребенка формируется родной язык. В семье неслышащего ребенка процесс семантизации лексики – другой. В этот процесс необходимо вовлечь самого неслышащего ребенка, и членов его семьи, превратив домашнее общение в эффективную речевую коммуникацию, значимую для личностного становления неслышащего ребенка. Успешная коммуникативная деятельность – не только условие позитивного образовательного процесса, но и условие, определяющее его будущее профессиональное самоопределение, профессиональную ориентацию и профессиональный выбор. В качестве положительной тенденции наблюдается включение неслышащего ребенка и его семьи во всенародные акции «Орден в твоём доме», «Вахта памяти», «Связь поколений», «Бессмертный полк». Подобный социальный опыт сближает членов семьи, делает возможным консолидировать усилия педагогов и родителей по актуализации духовно-нравственных ценностей. Важно выделить из опыта всех родителей, семейный опыт неслышащих родителей, который важен не только для успешной социализации их собственного ребенка, но и для других глухих детей слышащих родителей, как пример успешной социализации неслышащих людей.

Опыт наблюдения за социальной деятельностью неслышащих матерей в семье, накопленный лабораторией изучения жестового языка (руководитель д-р Бенси Вул) Бристольского открытого университета (Великобритания, 1990) позволил существенно изменить технологию социальной реабилитации слышащих мам глухих детей.

В билингвистическом проекте (рук. Г.Л.Зайцева, 1992) в образовании глухих детей была значима роль педагогов-носителей жестового языка. В 2016 году для обеспечения доступности образования для всех категорий детей инвалидов-детства в работу над дидактическим обеспечением ФГОС НОО ОВЗ (вариант 1.4.) в первые были привлечены глухие педагоги – участники этого проекта.

В школе общего назначения для сопровождения неслышащих всех школьников, в том числе и для обучающихся с кохлеарными имплантами, широко используются сурдоперевод (США, Австралия, Великобритания).

В этой связи представляется перспективным использование потенциала русского жестового языка в образовании глухих и в РФ, как важнейший фактор информационной доступности, социализирующий фактор личностного развития.

Жестовый язык должен стать фактором просветительской инклюзии безбарьерного мира. Для этого необходим плацдарм для

диалога воркшоп (workshop) – современная тенденция гражданского общества. Социальный воркшоп – коммуникативная платформа открытого и постоянного межличностного общения слышащих и неслышающих людей, охватывающая все сферы жизни: науку, образование, культуру, рекреацию.

### *Литература*

1. *Соловьева И.Л., Косарева Г.Г. Ларина И.П., Миронова А.В.* Методическое руководство по реабилитации и социализации детей-инвалидов по слуху, проживающих в семье, после кохлеарной имплантации (методическое пособие) // М.: Издательский, образовательный и культурный центр «Детство. Отрочество. Юность», 2015- 72 с.
2. *Соловьева И.Л., Дроздова Л.М.* Духовно-нравственные аспекты социализации детей дошкольного возраста с нарушениями слуха на основе православных традиций// Актуальные вопросы духовно –нравственного и патриотического воспитания детей с нарушениями слуха. Сборник материалов межрегиональной с международным участием научно-практической конференции. Энгельс, 2015- 232 с., С. 5-9
3. *Соловьева И.Л.* Роль русского жестового языка в профессиональном самоопределении глухого обучающегося// Образовательная политика, 2016, № 4 (74) - с.71-79

### **И снова про поколение Z**

***Ступнищкая М.А.***

*Педагогический институт физической культуры и спорта  
Московского городского педагогического университета  
marstu@bk.ru  
(Москва, Россия)*

Поступив в вуз, студент, как бы он ни учился, какими бы яркими событиями ни была наполнена его жизнь, стремится получить необходимые знания, которые станут основой его профессионального и жизненного успеха. Специалисты называют следующие десять базовых компетентностей, которые будут лежать в основе жизненного и профессионального успеха специалиста в 2020 году: умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, умение управлять людьми, навыки координации и взаимодействия,

эмоциональный интеллект, способность к быстрому принятию решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры, когнитивная гибкость [1].

Как помочь молодому человеку освоить эти компетентности за 4-5 лет учебы? Эту проблему каждый день решают вузовские преподаватели, отмечая характерные особенности нынешних студентов, затрудняющие их успешное обучение: неспособность адекватно воспринять на слух и обработать информацию, получаемую на лекциях, неумение четко и ясно выразить свою мысль, отсутствие привычки самостоятельно работать с литературой, например, выделить главный тезис из предложенного текста. Проблема усугубляется крайне низким уровнем усвоения школьных знаний: сегодня едва ли десятая часть первокурсников сможет в уме вычислить одну треть от восьмидесяти, многие не очень близко знакомы с таблицей умножения, не могут без калькулятора составить пропорцию, чтобы высчитать проценты; имеют весьма смутные представления об исторических эпохах; даже, найдя необходимую информацию в Интернете, далеко не всегда в состоянии изложить ее своими словами; не видят разницы в вопросах «что произошло», «почему это произошло» и «как это произошло». Самостоятельно же сделать доклад, а не скачать готовый текст из Интернета способны и вовсе единицы [4].

Список этих претензий растет год от года. Сюда следует добавить и социальную незрелость значительной части студентов-первокурсников, которые нуждаются в пошаговом руководстве при необходимости распределить свое время, не имеют представления о видах самостоятельной работы, не знают, как пользоваться библиотекой в поисках информации. Многие преподаватели отмечают коммуникативные трудности первокурсников, которые не умеют задавать вопросы, когда что-то не понимают, не в состоянии презентовать себя в студенческой группе, сделать усилие для преодоления возникающих трудностей. Часто первокурсники демонстрируют подростковую незрелость, инфантилизм, например, получив низкую оценку, обижаются на преподавателей [5].

Современные студенты принадлежат к новому поколению людей, родившихся в конце прошлого – начале нового тысячелетия, к так называемому поколению Z. Это поколение, родившееся в информационном обществе, фактически с мобильным телефоном в руках. Они принадлежат к новому виду коммуникативной культуры – аудиовизуальному (в отличие от старших – людей письменного вида коммуникативной культуры) и обладают иным типом сознания. Отсюда, из специфики такого привычного для молодого поколения

виртуального способа коммуникации с окружающим миром, и вытекают их психологические особенности [2].

Исследования в этой области позволили составить обобщенный портрет современного молодого человека. Он отличается высокой личностной тревожностью и низкой стрессоустойчивостью, часто оказывается беспомощным в житейских ситуациях; имеет высокие запросы при отсутствии способов и навыков их реализации; ставит свои интересы выше интересов других людей, хочет быть независимым и самостоятельным, не имея к этому достаточных личностных ресурсов; не стремится прилагать достаточных усилий для выполнения предъявляемых требований; беспечен, импульсивен, склонен к необдуманным поступкам, живет одним днем, не заглядывая в будущее; не умеет продумывать последовательность своих действий, не может самостоятельно сформировать программу поведения, не критичен к своим поступкам; не может организовать свое время, не умеет ставить ясные и реалистичные цели; не обладает необходимыми механизмами саморегуляции [3].

Эти новые вызовы заставляют преподавателей вузов искать ответы на вопрос: «Как учить современных студентов как научить их учиться?». Многие, помня свою студенческую юность, пытаются «переделать» нынешних студентов – требуют конспектировать от руки большие объемы текстов, читать первоисточники в книжном виде, ищут другие способы побудить студентов заниматься учебным трудом так, как это было принято в прежние годы. Почти всегда эти попытки не приводят к желаемым результатам.

Необходимо искать новые природосообразные психологическим особенностям современных студентов способы обучения. И первые шаги на этом пути уже сделаны, и уже появились некоторые рекомендации: введение института кураторства; внедрение психологического сопровождения, усиление тренинговых форм работы; обучение студента навыкам саморегуляции, самоорганизации, управления временем; включать педагогические технологии по развитию критического мышления, вводить в обучение элементы соревновательности; преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы студент мог сам выделять в них подцели, задачи и планировать их реализацию. С учетом психологических особенностей нового поколения студентов требуется видоизменять учебный материал по содержанию и форме изложения - от «формульно-мелового» изложения надо будет перейти к ярким, четким и наглядным презентациям с понятными и образными, запоминающимися формулировками. Актуальной задачей становится

создание узкотематических видеороликов с наглядными примерами [3].

Еще в 2010 году эти тенденции увидел директор Педагогического института физической культуры и спорта, доктор педагогических наук, профессор Вадим Альбертович Родионов. Он всегда искал эффективные способы взаимодействия со студенческой аудиторией. Результатом этих поисков стало методическое пособие «Студенческая жизнь: инструкция по применению. Адаптационный тренинг для студентов первого курса психологических и педагогических факультетов», изданное еще в 2010 году, оно и сейчас с успехом применяется в работе преподавателей нескольких институтов Московского городского педагогического университета.

### *Литература*

1. *Ананьева Т.* Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. [Электронный ресурс] <http://www.kakdelat.ru/about/life>.
2. *Варга А.Я.* Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания. М., ОГИ, Прагматика культуры, 2006.
3. *Исаева Е.Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения [Электронный ресурс] [http://mprj.ru/archiv\\_global/2012\\_4\\_15](http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15).
4. *Попова В.* Посчитаем по осени [Электронный ресурс] <http://www.point.ru/news/stories>
5. *Родионов В.А.* Студенческая жизнь: инструкция по применению. Адаптационный тренинг для студентов первого курса психологических и педагогических факультетов. М., МГПУ, 2010.

### **Персонализация учебно-воспитательного процесса как проблема образования**

***Титовец Т.Е.***

*Белорусский государственный педагогический университет им.*

*Максима Танка*

*t\_titovets@mail.ru*

*(Минск, Республика Беларусь)*

Формы организации учебно-воспитательного процесса имеют парадигмальный характер: они производны от выработанных философско-мировоззренческих и аксиологических оснований управления образовательной системой на институциональном уровне в заданном социокультурном контексте.

Долгое время в практике образования преобладал деперсонифицированный идеал познания, согласно которому объективность результатов познания обеспечивалась абстрагированием от личностных компонентов. Такой способ овладения знанием оставлял незадействованной личностную сферу обучаемых, их ценностное сознание. Когда сфера деятельности лишена духовной основы, человек способен лишь к функциональному поведению в ней, поэтому попытка устранить личностную перспективу из нашей картины мира в процессе обучения приводит к неспособности использовать приобретенные знания для самореализации и творчества. Современные достижения гносеологии и философской герменевтики, возрождающие роль личностного знания в процессе обучения, предоставляют методологическую основу для разработки новых методов преподавания учебных дисциплин в системе образования.

Основная сложность перехода к персонифицирующей парадигме образования заключается в так называемой в аксиологии проблеме «замкнутого круга», согласно которой открытость восприятия и поиска новых ценностей уже «затуманена» имеющимся индивидуальным опытом личности, который доказал действенность принятия одних решений и неэффективность других. Сформированные основы ценностной сферы личности значительно предопределяют дальнейшую направленность и центрацию ценностно-смыслового поиска, поскольку они служат оценочной основой любого рода деятельности, в том числе и ценностно-поисковой.

Выход за пределы собственной аксиосферы, трансцендирование над тем, что уже приобрело личностную значимость, требует высшего уровня рефлексии, без которой не состоится самосовершенствование личности – процесс постоянной реконструкции собственных ценностей. Обеспечение открытости ценностной сферы к изменению в диалектической связи с формированием незыблемых общечеловеческих ценностей остается пока еще недостаточно исследованной, но важной задачей образования.

Функцию связующего звена между внешними требованиями к

учебной деятельности и своей субъектностью выполняют персонифицированные формы организации учебно-воспитательного процесса, учитывающие индивидуальное своеобразие и личностные позиции и предпочтения обучаемого, одной из которых является практика самопознания. Одним из методических подходов организации самопознания является анализ персогонных ситуаций развития, то есть значимых событий, фактов собственной биографии, которые существенно изменили образ жизни, структуру личности, восприятие других людей, установки, жизненный смысл в относительно сжатый промежуток времени, иными словами, вызвали скачок в развитии. В результате их анализа выявляются условия, которые лежат в основе духовного и творческого становления личности: развитие у человека потребности в творчестве, рефлексивных умений, позволяющих адекватно оценить в себе моменты «Я-реального» и «Я-идеального», наличие установки на личностный рост и самосовершенствование, обращение к вдохновляющим примерам из литературы или биографий людей, жизненные ситуации которых требовали идентичного выбора.

Задачам персонификации учебно-воспитательного процесса отвечает обучение в контексте диалога культур – такое сравнение своей культуры и культуры других народов, которое побуждает обучаемого осознавать свою этническую принадлежность, глубже понимать особенности своей культуры в соотнесенности с чужой, переосмысливать свои ценности, корректировать свою картину мира за счет принятия или отвержения выявленных при сравнении признаков сходства и отличий. Диалог культур формирует планетарное мышление, позволяет человеку осознавать моменты не только особенного и единичного, но и общего в развитии природы и социума. Вне диалога культур рефлексия собственных ценностей остается частично заблокированной.

Важная заслуга персонифицирующих форм организации учебно-воспитательного процесса заключается в том, что реализуемое благодаря им эмоциональное восприятие социокультурных феноменов помогает перевести представления личности на уровень ценности, пропуская их через личностную сферу. Такая их функция обеспечивается оценочной деятельностью обучаемого – личностным коэффициентом, который соединяет субъективное и объективное, сообщает личностную форму всему фактическому знанию.



## **Особенности педагогической деятельности преподавателя вуза при реализации инклюзивного образования**

***Харитоновна О.В., Звоненко А.Б.***

*Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики  
ovkharitonova@corp.ifmo.ru, abzvonenko@corp.ifmo.ru  
(Санкт-Петербург, Россия)*

С каждым годом количество поступающих инвалидов и лиц ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в высшие учебные заведения увеличивается. Так, в Университете ИТМО в 2016 году число обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ по сравнению с 2015 годом возросло на 45%.

Получение высшего образования обучающимися с особыми потребностями является эффективным механизмом развития личности, особенно в формате инклюзивного образования. Инклюзия как принцип организации образования инвалидов и лиц с ОВЗ совместно с остальными обучающимися, предполагает персонализацию и индивидуализацию образовательного процесса. Данный процесс невозможен без осуществления специальной подготовки педагогических кадров высшего образования, поскольку педагогическая деятельность при реализации образовательного процесса для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ имеет свою специфику.

Большинство преподавателей вузов, особенно технических, не знакомы с особенностями обучения студентов инвалидов и лиц с ОВЗ, в связи с чем остро встает вопрос о готовности педагогов к обучению указанной группы студентов. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде, а также наличие психологических барьеров и стереотипов, оказывающих негативное влияние на педагогическую деятельность преподавателя.

Как показывают исследования С. В. Алёхиной, М. Н. Алексеевой, Б. Б. Айсмонтаса [1], важной ступенью подготовки системы образования к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей.

Исследование, проведенное в Университете ИТМО, среди более 50 преподавателей, участвующих в процессе обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, показало, что половина преподавательского состава считают себя профессионально готовыми к реализации инклюзивного

образования. Более 60% – готовы учитывать индивидуальные особенности, запросы и интересы обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; 40% – готовы работать с обучающимся по индивидуальному учебному плану. Однако более 25% испытывают недостаток подготовки и знаний об особенностях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ и более 20 % – испытывают трудности психологического и методического характера.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к педагогической деятельности преподавателя вуза. Необходимо прилагать дополнительные усилия, чтобы быть готовым осуществлять организационное, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ.

Педагог в инклюзивном образовательном процессе должен способствовать личностному, интеллектуальному, профессиональному и социальному развитию всех без исключения обучающихся, уделяя особое внимание студентам инвалидам и лицам с ОВЗ. В силу индивидуальных особенностей и состояния здоровья обучающийся с инвалидностью испытывает определенные трудности в восприятии учебного материала, в освоении материала при самостоятельной работе, в управлении своим поведением, эмоциями, выстраивании межличностных отношений и т.д.

Для маломобильных студентов практически единственной формой получения высшего образования являются образовательные программы с применением электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Значит, преподаватели, реализующие такие программы должны иметь соответствующий уровень компетентности. Более половины респондентов Университета ИТМО считают, что использование ЭО и ДОТ в учебном процессе для студентов с инвалидностью и ОВЗ является эффективной альтернативой традиционному обучению.

В итоге педагогу необходимо помимо общих психолого-педагогических задач решать специфические задачи, связанные с разработкой адаптированных образовательных программ, созданием образовательных ресурсов в формах, учитывающих ограничения здоровья обучающегося, выбором технологий и методов обучения в зависимости от ведущего способа восприятия обучающегося, уметь использовать дистанционные образовательные технологии.

Не вызывает сомнения, что подготовка педагогических кадров к реализации инклюзивного образованию требует длительной и системной работы, направленной на развитие профессиональных и социально-личностных компетенций профессорско-преподавательского состава.

## *Литература*

1. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.

### **Особенности восприятия профессионального имиджа преподавателя**

***Херсонский И.И.***

*Первый МГМУ имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет)  
kosmos086@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В настоящее время вопросы, затрагивающие проблему имиджа, остаются по-прежнему востребованными и весьма актуальными. На сегодняшний день, по объему и содержанию оно является междисциплинарным, представлено в категориальном поле ряда наук и интерпретируется в соответствии с их особенностями, целями и задачами. При этом стоит отметить, что в сознании современного человека все более закрепляется понимание имиджа как определенной ценности, от наличия и качества которой зависит жизненный успех и успешность любой деятельности.

В современном деловом мире особое место отводится так называемому «профессиональному имиджу», который представляет собой важную часть восприятия человека. В качестве значимых условий создания привлекательного профессионального имиджа чаще выделяют духовность, нравственность, а его основой считаются деловые и лидерские качества, умение разрешать конфликты, устанавливать партнерские отношения, коммуникативные способности, убедительность, адаптивность, оптимизм, доброжелательность.

В педагогической деятельности большую роль играет профессиональный имидж преподавателя. Данная тема достаточно полно раскрыта в работах отечественных авторов, где даются различные определения данному понятию.

Например, Л.Ю. Донская дает следующее определение имиджа: «Имидж преподавателя высшей школы – это такая интегральная

характеристика, которая включает в себя совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств педагога, которая способствует эффективности педагогической деятельности. Достижение такой гармоничной совокупности качеств требует от преподавателя осознанности действий, что в свою очередь невозможно без рефлексии: педагогу необходимо знать, какие требования предъявляет ему студенческая аудитория и коллеги» [1, с. 212].

В свою очередь С.А. Маскалянова в своих работах говорит о том, что: «Под профессиональным имиджем социального педагога понимается образ личности, обусловленный требованиями профессии и состоящий из относительно постоянного ядра, включающего Я-концепцию, социальную роль, ценности профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества; и внешней составляющей, включающей культуру вербального и невербального общения, выбор определенной модели поведения» [3, с. 203].

В.Н.Черепанова в своей работе отмечает, что: «индивидуальный имидж педагога представляет собой гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств учителя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект–субъектному общению с участниками образовательного процесса» [4, с. 201].

Тем не менее, в этих определениях можно выделить схожие аспекты: имидж рассматривается как единая система, включающая личные качества педагога (внешний облик, речь, манера поведения), помогающие ему реализовать себя в данной деятельности, и непременно взаимобратную связь между преподавателем и студентом.

В 2016 году на базе Бакинского филиала Первого МГМУ им. И.М. Сеченова в Азербайджане нами было проведено исследование, с целью выявления социально одобряемых качеств преподавателя медицинского вуза, составляющих его профессиональный имидж. В исследовании принимали участие 100 студентов первого курса лечебного факультета. Как известно, именно на начальном этапе обучения студентов очень важно выявить те качества преподавателей, которые могут оказать положительное влияние и способствовать процессу усвоения новых знаний. Студентам предлагалось в письменной форме описать социально одобряемые качества преподавателя. Затем был произведён анализ студенческих работ, по результатам которого было выявлено два основных компонента профессионального имиджа преподавателя, наиболее значимых для

азербайджанских студентов: профессиональная компетентность и коммуникабельность. Это подтверждается цитатами из работ студентов: «Преподаватель должен быть прежде всего профессионалом в своем предмете», «Преподаватель должен досконально знать свой предмет», «Преподаватель прежде всего должен уметь располагать к себе и быть строгим, но понимающим студентов», «Преподаватель должен понятно и доступно излагать материал».

Следует обратить особое внимание на то, что ответы студентов акцентируются только на двух вышеперечисленных компонентах профессионального имиджа преподавателя, и практически не упоминается о третьем, достаточно значимом компоненте его имиджа – внешнем виде. Что также подтверждается цитатами из студенческих работ, например: «Для меня важно, как преподаватель объясняет материал, а не то, как он выглядит». Данный факт, на наш взгляд, можно объяснить прежде всего этническими особенностями азербайджанских студентов.

В.Г. Крысько выделяет любознательность и сообразительность как типичные для азербайджанцев качества [2, с. 95], следовательно, наличие данных качеств может объяснять особенности выбора именно этих компонентов профессионального имиджа преподавателя.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что имидж преподавателя оказывает непосредственное педагогическое воздействие на студентов, формируя как личный, так и профессиональный имидж будущих медиков. При этом следует выделить следующие особенности восприятия именно азербайджанских студентов, для которых преподаватель воспринимается не просто как учитель, а как наставник, как человек, имеющий определённый авторитет, к мнению которого нужно прислушиваться. Дэвид Клаттербак в своей книге «Каждый нуждается в наставнике» (Everyone Needs a Mentor) писал, что наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия» [5]. Следовательно, от того, какой имидж у преподавателя медицинского вуза, зависит, каким будет имидж будущих врачей Азербайджана.

### *Литература*

1. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 2004. 212 с.

2. *Крысько В.Г.* Этническая Психология Учебное пособие. М.: Академия, 2008. С 95.
3. *Маскалянова С.А.* Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2005. 203 с.
4. *Черепанова В.Н.* Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 1998. 201 с.
5. *Clutterbuck D.* Everyone Needs a Mentor Format Paperback. Wimbledon, United Kingdom: Chartered Institute of Personnel & Development, 2014.

### **Особенности взаимодействия педагога-психолога с педагогическим коллективом дошкольной организации**

***Худякова О.В.***

*Детский сад №199 «Детство» комбинированного вида*

*Olgads0807@yandex.ru*

*(Нижний Тагил, РФ)*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет для педагога-психолога различные направления деятельности и использование в работе с педагогами разнообразные формы и методы.

Одним из направлений деятельности, которое осуществляет педагог-психолог в объединении детских садов «Детство» г. Нижний Тагил, является сетевое взаимодействие специалистов. В рамках этого направления педагогу-психологу приходится включаться в существующие проблемы взаимодействия педагогов с детьми по запросу администрации тех детских садов, которые территориально закреплены за специалистом. В этом случае, чтобы выдать педагогам рекомендации по эффективному взаимодействию с конкретным ребенком, педагог-психолог проводит наблюдение за особенностями поведения этого ребенка в коллективе сверстников и во взаимодействии с воспитателем группы. По результатам наблюдения педагог-психолог выдает рекомендации воспитателям группы по профилактике и коррекции нежелательных проявлений в поведении этого ребенка, по эффективному взаимодействию со всей группой детей. Также по результатам наблюдения можно сформулировать некоторые рекомендации, оформленные на информационном листке в

родительском уголке группы, в сообщении на родительском собрании или для индивидуальной консультации с родителями. Для работы с педагогами из других детских садов педагог-психолог ведет «Тетрадь сетевого взаимодействия», в которой записывает результаты консультирования, а также размещает познавательные, коммуникативные, релаксационные игры и упражнения, которые педагоги могут использовать в работе с детьми. Затем педагог-психолог проводит раз в неделю индивидуальные консультации с педагогами по итогам работы, где совместно обсуждаются варианты взаимодействия с детьми с проблемами в поведении. Из опыта работы известно, что такая деятельность будет эффективна в том случае, если педагог положительно настроен на внедрение педагога-психолога в образовательный процесс и принимает рекомендации педагога-психолога к сведению.

Отдельная работа ведется педагогом-психологом с молодыми специалистами, где используются различные формы взаимодействия: показ действий, совместное выполнение режимных моментов, беседы об особенностях развития детей, об особенностях организации детей того или иного возраста, планирование утреннего или вечернего отрезка времени, подбор литературы, пособий. Эффективность этого направления в деятельности педагога-психолога также зависит от принятия рекомендаций педагогами групп и активного включения воспитателей в образовательный процесс.

Педагог-психолог активно осуществляет помощь воспитателям на этапе адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. В это время педагог-психолог: участвует вместе с воспитателем в режимных процессах, утешает детей, помогает организовывать игровую деятельность, помогает в уходе за детьми, проводит индивидуальные консультации с родителями и педагогами групп детей раннего возраста.

Педагог-психолог использует в работе с педагогами раздел рабочей программы воспитателей «коррекционная деятельность», где размещает план проведения коммуникативных и познавательных игр для планирования индивидуальной, подгрупповой работы педагогов с детьми группы.

Одним из часто используемых методов работы с педагогами дошкольной организации является индивидуальная консультация. Инициатором проведения консультации могут выступать педагоги детского сада, педагог-психолог, родители (законные представители) или администрация дошкольного учреждения. В ходе проведения индивидуальной консультации можно обсудить разные вопросы профессионального, личного характера, разрешить конфликтную

ситуацию, предупредить конфликт и т.д. Вовремя сказанное правильное слово является противовесом эмоционального напряжения участников образовательных отношений. Большое значение для педагогов дошкольного учреждения имеет оказанная педагогом-психологом сиюминутная помощь либо в организации группы, либо в решении какого-то конкретного вопроса, касающегося воспитания или обучения детей.

Помимо всех видов деятельности, рекомендованных ФГОС ДО для работы педагога-психолога с педагогами, очень важно вовремя реагировать на запросы педагогов, а оказанная вовремя поддержка может повести образовательный процесс в конструктивное русло.

### **Проблемы решения социальных задач в образовательном пространстве**

***Шарендо Е.А.***

*Центр психологической реабилитации «Равновесие»*

*ieliena.shariendoshustova@mai.ru*

*(Рязань, Россия)*

Какие бы ни происходили перемены в обществе, основными субъектами, участвующими в образовательном процессе, остаются, при любых экономических условиях и политических формациях, ученик, учитель, родитель. Согласно психолого-педагогической науке, эти стороны должны находиться в постоянном взаимодействии и гармоничном сотрудничестве. Естественно, главенствующая и направляющая роль в данном треугольнике отводится учителю, по причине имеющегося соответствующего образования, которое подразумевает владение учителем не только определенными специальными дисциплинарными знаниями, а также педагогическими и, что немаловажно, психологическими знаниями, так как учитель обязан не только осуществлять свою роль в учебно-воспитательном процессе, но и направлять его, корректировать и планировать, в соответствии с особенностями, в том числе и личностными, всех участников процесса.

Однако бывает весьма затруднительно для педагогов указать родителям на их возможные упущения в воспитании. Как правило, родители в воспитании своего ребенка выбирают модель, которая существовала в их собственной родительской семье и представляется им единственно правильной. Это обусловлено тем, что родители не имели возможности получить о воспитании никаких других знаний, если только это не было связано с их непосредственной



профессиональной деятельностью. Кроме того, сейчас очень высокий процент детей воспитывается в неполных семьях. Родителю, выросшему в полной семье, зачастую бывает очень трудно понять, что чувствует и в чем на самом деле нуждается его ребенок.

За последние два десятилетия социальная структура общества существенно изменилась. Для обеспечения жизнедеятельности семьи и решения жизненно важных задач от родителей требуется значительный личностный вклад, мобилизация ресурсов, что нередко приводит к социальной дезориентации и психологическому перенапряжению [2].

Тем не менее, все субъекты учебно-воспитательного процесса взаимодействуют друг с другом и испытывают на себе влияние каждого из них. Соответственно, это взаимодействие социальное, и строится оно по принципам не только педагогическим, но и социально-психологическим, что непосредственно включает в себя соблюдение нравственно-этических и морально-психологических норм. Следовательно, некомпетентность педагога хотя бы в одном из этих аспектов учебно-воспитательного процесса приводит к нарушению всей его структуры, что приводит к негативным последствиям, выходящим за рамки образовательного пространства: низкое качество обучения, деструктивный характер взаимодействия, непродуктивный характер общественных отношений.

Таким образом, образовательный процесс – явление социальное само по себе, и основным двигателем его являются общественные отношения, в которых оно осуществляется [1]. Кроме того, результат этого процесса дает продукт, непосредственно формирующий структуру и качество общественных отношений в целом. Продукт этот – личность обучающегося.

Процесс обучения и воспитания – явление, находящееся в постоянном движении; происходит развитие не только самого процесса, но и его форм, направлений и задач [1]. История мировой педагогики позволяет говорить о том, что современная система образования во многом несовершенна, и очень важно реформировать ее с целью преодоления, на основе обучения и воспитания детей, таких негативных явлений общества, как дегуманизация, утрата ценности человеческой жизни и духовности личности [3]. Новая концепция образования должна быть адекватной историческим условиям, политической формации, экономическому курсу, соответствовать требованиям развития информационных технологий и научно-технического совершенствования, что означает: быть социально продуктивной. Таким образом, мы видим, что образование и общественные отношения имеют тесную «реверсивную» связь, и

можно считать образовательную систему социальным инструментом формирования общественных отношений.

В связи с этим в своей книге «Проблемы гуманистической личности и здоровый прагматизм» мною подчеркнуто, что в современных условиях основным направлением в учебно-воспитательном процессе должно быть выделено формирование стрессоустойчивости как части гуманистической психологически полноценной психически здоровой личности, способной к непрерывной деятельности в условиях изменения социальной роли и статуса, при взаимодействии с окружающим миром и всеми его проявлениями, на протяжении всей жизни; способной структурировать свою жизненную программу, реализовывать и изменять ее в зависимости от объективных и субъективных изменений условий жизни, а также способной к полноценному воспитанию будущих поколений [3].

Но в осуществлении этого направления мы сталкиваемся с рядом возникших проблем, корнем которых является устаревшее понимание самого учебно-воспитательного процесса и неумение строить и структурировать его в новых исторических условиях, в условиях возникновения новых социально-психологических ориентиров а также психоэмоциональных потребностей, недостаточное знание социально-психологических процессов личности и, соответственно, межличностных отношений.

Например, учитель сообщает родителю о неуспеваемости их ребенка в одной из дисциплин школьной образовательной программы такими словами: «У Вашего ребенка проблемы, прошу обратить внимание на своего сына (дочь)». Педагог не находит понимания со стороны родителя, так как задевает его чувства. Безусловно, подобные ошибки со стороны педагога вызывают ответную агрессию и нарушение структуры функционирования треугольника взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, и негативное отражение на психоэмоциональном состоянии всех участников процесса, которое приводит к снижению успеваемости у ребенка. Также это приводит к снижению продуктивности деятельности педагога [2]. Выброс негативных эмоций влияет на качество межличностных отношений в микрогруппе, что отражается на общей производительности труда и качестве общественных отношений. Длительное неразрешение ситуации может вызвать депрессию у ребенка, следствием которой может стать девиантное поведение.

В связи с этим решение подобных проблем видится в необходимости включить в школьную учебную программу психологию как обязательную дисциплину, включающую общую и

социальную психологию, обучающую научно обоснованному прогнозированию жизненной программы, умению структурировать ее и изменять, моделировать продуктивность социальной деятельности. Также необходимы моделирование семейных и межличностных отношений, подготовка к воспитанию детей и, безусловно, клиническая психология в контексте стрессоустойчивости, с обязательным применением практических занятий.

Необходимо расширить учебную программу преподавания психологии в педагогических вузах и ссузах, т.к. в данный момент дисциплинарное изучение психологии носит «фоновый» характер. А есть необходимость вывести психологию в одну из основных дисциплин и включить в нее изучение всех направлений современной психологии, дающих необходимые знания и умения для наиболее продуктивного осуществления учебно-воспитательного процесса, и в большей степени – социальной психологии. Поскольку образование носит государственный характер и равнодоступно для всех детей, одной из его задач должно быть воспитание гражданственности и личности как части государственного механизма. Отсюда следует, что в системе общего образования необходимо изучение психологии, наряду с другими учебными дисциплинами, в необходимых для осуществления вышеперечисленных задач масштабах.

### *Литература*

1. История педагогики. Пособие для педагогических институтов. М.: Издательство академии педагогических наук, 1955, с.26-27.
2. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Социальная психология. М.: «Юрайт», 2012, с.53-54, с.144.
3. Шарендо Е.А. Проблемы гуманистической личности и здоровый прагматизм, 2016, с.29-33.

### **Консолидирующие факторы реализации ФГОС ВО в вузе**

***Шилин А.Ю.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
sha13@live.ru  
(Москва, Россия)*

Использование в практике подготовки специалистов по социальной работе в вузе активных методов и форм обучения

позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой социальной работы, сделать процесс обучения интересным, создать условия для активизации мотивации студентов к учебе. Сочетание традиционных и активных форм обучения в образовательном процессе сегодня дает возможность сделать выпускников более подготовленными к профессиональной деятельности, повысить мотивацию к трудоустройству по специальности, а также получить дополнительный плюс в конкуренции между вузами, осуществляющими подготовку специалистов по социальной работе.

Как уже было сказано выше, эффективность взаимодействия государственных органов власти, вузов и местного сообщества является важным условием развития социальной работы как социальной практики, научно-исследовательской и образовательной деятельности. В этой связи можем выделить два актуальных направления деятельности.

Первое направление – это подготовка и повышение квалификации специалистов, работающих в социальной сфере. Содержание и формы данной работы должны выстраиваться с учетом потребностей и запросов заказчика, учитывать региональную и ведомственную специфику.

Такая форма сотрудничества вуза, государственных органов власти и социальных учреждений оптимальна, поскольку процент специалистов, работающих в социальной сфере и имеющих специальное образование по социальной работе, низок. Сегодня предъявляются новые требования к организации курсов обучения и к формам обучения для работающих специалистов, поскольку принципы и подходы к обучению взрослых людей, тем более обладающих собственным профессиональным опытом, иные, чем при обучении студентов. В данном случае выходят на первый план как раз активные формы обучения и использования практического опыта обучающихся [1].

Для взрослых работающих людей в обучении значимо то, как и где в своей работе специалист сможет применить новые знания, важны самостоятельность и практическая ориентированность обучения.

Помимо подготовки и повышения квалификации важным направлением сотрудничества может быть участие преподавателей вуза в профессиональном сопровождении и поддержке работы специалистов в социальной сфере [3].

Речь идет о профессиональном сопровождении специалиста, например, после обучения на курсах повышения квалификации. Кроме этого, преподаватели российских вузов, ведущих подготовку социальных работников, могут осуществлять и супервизорскую

деятельность, как и их американские коллеги. Эта деятельность сейчас крайне востребована, дополнительную актуальность она приобретает в условиях реформирования социальной сферы или отдельных ее компонентов.

Поскольку образовательное и профессиональное сопровождение специалистов в это время является одним из факторов успешности проводимой реформы.

Второе перспективное направление сотрудничества – создание на базе вузов центров практической социальной работы. Деятельность центра объединяет:

- интересы студентов, для которых он становится площадкой для профессиональной практики и встреч со специалистами, реализации своих исследовательских и социальных инициатив, повышает мотивацию на трудоустройство по специальности;
- интересы преподавателей, получающих возможность осуществлять научно-исследовательскую деятельность, взаимодействовать с практиками, получать ресурсы для профессионального совершенствования в качестве преподавателя и исследователя;
- интересы специалистов, работающих в социальной сфере, получающих методическое и образовательное сопровождение своей деятельности, а также возможность проведения и реализации проектов силами студентов и преподавателей [2].

Подводя итоги, отметим, что, как и в основе подготовки специалистов по социальной работе, так и в основе взаимодействия между вузами, осуществляющими подготовку социальных работников, государственными органами социальной политики, социальными учреждениями и местным сообществом лежит идеология, система взглядов, утверждающая определенные ценности, с помощью которых люди оценивают действительность. Чем ближе будут ценности субъектов взаимодействия, тем эффективнее будет сотрудничество, обеспечивающее решение социальных задач современного общества.

### *Литература*

1. Бахчиева О.А., Шилина И.Б., Шилин А.Ю. Современные подходы к реализации профессиональных программ в сетевой форме. Science: discoveries and progress Proceedings of articles II International scientific conference. Editors F.I. Kevlja, M.A. Derho, T.F. Kosyreva, S.S. Kugaevskij. 2017. С. 299-310.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительством Российской Федерации от 29 декабря 2014 года. № 2765-р. [Электронный ресурс] <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

### **Intercultural competences in education and counselling in time of globalization and interdependence**

**Portera A.**

*Centre for Intercultural Studies, University of Verona  
agostino.portera@univr.it, centro.interculturale@ateneo.univr.it  
(Verona, Italy)*

The present era of globalization, interdependence and multicultural societies has brought about both opportunities and crises in educational institutions. Especially schools and families seem to be unable to cope with such revolutionary changes. The crises also concern all fields involved in maintaining social welfare, including counselling and psychotherapy. Within these fields there is a growing need for Intercultural Competences at the cognitive, emotional and relational levels which endow teachers and counsellors with the ability to operate in linguistically and culturally complex contexts. However, despite the vast amount of international scholarship, the concept of «Intercultural Education» and the term «Intercultural Competences» are often misunderstood and require more precise definition (Grant and Portera 2011; Portera and Grant 2016). Given this situation, the Author will first try to find a definition and semantic clarification of the concept of Intercultural Competences (IC), using a model based on a review of literature and an empirical study conducted by the Centre for Intercultural Studies at the University of Verona.

The goal of the research project carried out by the Centre for Intercultural Studies in Verona (Portera 2013, 2014, 2016) was to develop a theoretical model of IC founded upon the existing literature and empirical data and with implications at the practical-operative, methodological and vocational levels. The first phase consisted of a critical analysis of the –

especially English, but also Italian-language - literature regarding IC. The conclusions drawn from the literature review were used to develop a grid of indicators to define IC. In the second phase, «privileged operator» (practitioners with intercultural work experience) in specific fields – education, business, law, healthcare, and cultural mediation – were consulted within the framework of a qualitative study, using focus groups (of about two hours and divided by sector) and semi-structured interviews about «critical incidents» they had encountered and the ‘successes’ they had had (about 10-15 interviews). In certain cases the method of participant observation was employed to study the operators on the job and the findings were then analyzed and discussed in the focus groups.

As results, the analysis of the literature revealed that many studies and models have been developed to define IC. Unfortunately they are mainly Anglo-Saxon models, and individualistic approaches oriented toward a western point-of-view. Most of the models are oriented toward multicultural pedagogy (the goal of which is knowledge and peaceful coexistence) and some are transcultural approaches (in their focus on the promotion of human rights and universal values), while very few are real «intercultural» models that emphasize the opportunity of encounter, dialogue and interaction.

Based on the results of the literature review, the empirical study and the focus groups, at the end of the research was developed a own model of IC, with following fundamental characteristics: the competences that comprise IC form a *dynamic* whole in that all competences are interdependent and because it is not possible to separate attitudes from skills; the acquisition and development of IC is a continuous process, which starts at the personal level and spreads to the interpersonal level; IC is also dependent upon the social context: the more the context improves (i.e. the better the interpersonal relations, and the more time spent building relationships), the greater the benefits for well-being, self development and the development of the related competences (see also Albertini 2000); although most competences are acquired in childhood, IC can be developed at any age, especially in formal contexts (family, schools, vocational courses), but also in informal contexts (travel abroad, everyday interpersonal interaction). Therefore, the acquisition and development of IC emerge as a long, dynamic process, which spans one’s entire life. Where many scales in fact measure *performance*, rather than real competence, in reality all competences vary due to a combination of personal (self), relational and

situational (stress, crises) factors.

### *References*

1. *Grant C.A. & Portera A.* (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
2. *Portera A, ed.* 2013. *Competenze interculturali*. Milano: Franco Angeli.
3. *Portera A.* (2014). *Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy*, in «Intercultural Education», vol. 25, n. 2, Routledge, London
4. *Portera A. & Grant C.A.* (2017). *Intercultural Education and Competences for the Global World*. Cambridge Sholar, Cambridge, 2016.
5. *Portera A. e Dusi P.* (a cura di) (2016), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano



## **VI. СЕМЬЯ И ШКОЛА: ВЗАИМОПОНИМАНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

### **Риск развития компьютерной зависимости школьников и уровень сплоченности и адаптации семей**

*Геронимус И.А. Василевская А.Д., Гришакова И.Ф., Леонова К.М.*

*НИУ Высшая школа экономики  
ivangeronimus@yandex.ru, info@kleonova.ru  
(Москва, Россия)*

Вопросы, связанные с увлечением детей и подростков современными техническими средствами, представляют для психологов, педагогов и родителей все больший интерес. С одной стороны, в настоящее время сложно представить процесс обучения в школе и общение детей со сверстниками вне компьютерных технологий, с другой, – чрезмерное увлечение виртуальным общением или компьютерными играми может стать препятствием в решении задач психического развития подростков – установлении социальных контактов со сверстниками, формировании новой, взрослой идентичности. Когда интернет-общение или компьютерные игры становятся способом ухода от эмоционального напряжения, тревоги, возникает риск развития интернет-зависимости. В психологической литературе интернет-зависимость определяется как «навязчивое или компульсивное желание войти в Интернет, находясь off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь on-line» [4, с. 31].

Целью исследования стало изучение взаимосвязи структурных характеристик семьи (уровня сплоченности и адаптации семьи в представлении подростков) с уровнем риска развития интернет-зависимости у подростков.

Теоретическим основанием нашего исследования послужила циркулярная модель Д. Олсона [3], в рамках которой выделяются такие интегративные параметры семейной системы, как сплоченность и адаптивность. Под сплоченностью подразумевается степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи в семье преобладают эмоционально-слитные отношения, при минимальной – эмоциональная разобщенность друг от друга. Адаптивность семейной системы представляет собой

сочетание способности к изменениям внутри семьи со способностью сохранять свои характеристики стабильными под влиянием стрессоров. Крайние значения по этому показателю (ригидность и хаотичность) связаны с чрезмерно жесткими, неизменяющимися правилами в семейной системе или, наоборот, хаотичным взаимодействием между членами семьи, отсутствием устойчивых правил и ролей.

Этап развития семейной системы, в которой есть дети-подростки, требует от семьи определенных изменений. Возникает задача сепарации подростка, то есть достижения им эмоциональной независимости от родителей. Для того чтобы перейти на новый этап развития, в семейной системе должны быть выработаны новые правила, изменены способы взаимодействия с подростком с учетом задач сепарации. Мы предполагаем, что крайние (несбалансированные) показатели по параметрам сплоченности (эмоциональная разобщенность между членами семьи или эмоционально слитные отношения) и адаптации (ригидность семейной системы, ее неспособность к изменениям или хаотичность), могут затруднять процесс сепарации. Для таких семей может быть характерен высокий уровень тревоги и напряжения, на фоне которых вероятность развития интернет-зависимости у подростка может быть особенно высока.

В исследовании приняли участие 112 учеников 9-х, 10-х классов общеобразовательной школы. 52 юноши, 60 девушек в возрасте от 14 до 17 лет. В качестве средства диагностики риска формирования компьютерной зависимости нами был выбран скрининговый опросник Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот [4]. Для диагностики восприятия подростками характера отношений в семье использовалась «Шкала семейной сплоченности и адаптации» (авторы: Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави) [1].

В результате диагностики риска развития компьютерной зависимости испытуемые были разделены на три группы. В группу, где отсутствует риск развития компьютерной зависимости, вошли 27 юношей и девушек, в группу, соответствующую стадии увлеченности – 57 подростков, а в группу с риском развития компьютерной зависимости – 27 юношей и девушек. Учащихся со сформированной компьютерной зависимостью в ходе исследования выявлено не было.

Сравнение трех групп испытуемых с различным уровнем риска развития компьютерной зависимости с помощью критерия Краскела-

Уоллиса выявило значимые различия ( $\alpha = 0,000$ ); статистически значимые различия по уровню адаптивности между группами подростков с различным уровнем риска развития интернет-зависимости не выявлены.

Сравнение разобщенных, разделенных, объединенных и слитных семей по уровню риска развития интернет зависимости с помощью критерия Джонкхиера показало следующие тенденции:

- чем более сплоченной является семья, тем ниже риск развития интернет-зависимости ( $\alpha = 0,002$ ).

Таким образом, выявлено, что чем более сплоченной является семья, тем ниже уровень риска развития интернет-зависимости у подростка.

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что одним из направлений профилактики и коррекции компьютерной зависимости может стать психотерапевтическая поддержка и сопровождение семьи на этапе изменений, связанных с сепарацией, помощь в установлении оптимального баланса между эмоциональной близостью родителей с подростком и психологической автономией подростка.

### *Литература*

1. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2008. 432 с.
2. *Реан А.А.* (под общей редакцией) Психология подростка. Полное руководство. СПб. Прайм-Еврознак, 2008. 504с.
3. *Черников А.В.* (составление и редакция). Системная семейная терапия: классика и современность. М.: Класс, 2005. 155 с.
4. *Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
5. *Янг К.* Клинические аспекты интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. N 4(33). С. 2 [Электронный ресурс]. <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.03.2017).

## **Биографическая память поколений как ресурс семейной идентичности современной молодежи**

**Городилина М.В., Тарабакина Л.В.**

*Московский педагогический государственный университет  
marina.gorodilina@yandex.ru  
(Москва, Россия)*

Семья как социальная группа является первичным институтом социализации членов нашего общества за исключением ситуаций, когда дети живут и развиваются изолированно от нее по разным причинам, и даже в данных условиях зачастую они чувствуют потребность восстановления связей с семьей [4]. Семья представляет собой сложно организованную иерархию групп, «систему во времени», которая имеет изменяющуюся структуру в результате ухода старшего поколения и появления нового, а также развивается с течением времени в параллели с изменением социальных и культурных условий [1; 2; 5].

Биографическая память поколений является условием для переживания идентификации молодого поколения со своей семьей-родом. Общие воспоминания с семьей позволяют пережить единение с семьей как группой, а также возможность противопоставить свою семью иной, не имеющей сходного опыта. Происхождение и единение семьи как социальной группы происходит вокруг автобиографических воспоминаний [3].

Согласно проведенному нами исследованию, открытость, определенность, доступность опыта поколений семьи определяет интеграцию временного пространства семьи для современной учащейся молодежи (19-24 лет), поддерживающей биографическую память поколений семьи. Отношение у данной категории молодежи к значимым событиям «прошлого» семьи характеризуется сильными позитивными чувствами («прошлое» ощущается как «приятное», «светлое», «легкое», «прекрасное»), а также субъективным чувством «безопасности» семейно-родового опыта. «Прошлое» воспринимается как ресурс: «близкое», «вдохновляющее». Данные результаты были получены в результате факторного анализа 22 шкал методики «Временных аттитудов» Ж. Нюттена в модификации Т.А. Нестика с применением ортогонального вращения Варимакс с нормализацией Кайзера.

Социальная идентичность современной молодежи выступает основанием ее успешной жизнедеятельности и социальной активности в современном изменяющемся мире. Одним из компонентов

социальной идентичности является семейная идентичность. Ресурс семейной идентичности современной молодежи предопределен обращенностью к биографической памяти своего рода и поколений. Становление индивидуальной структуры семейной идентичности происходит на основе придания субъективной значимости опыту, фиксируемому автобиографической памятью.

### *Литература*

1. *Городилина М.В.* Диалог с историей своей семьи: зарубежный опыт исследования // Педагогика и психология образования. 2017.
2. *Городилина М.В.* Время как интегрирующий фактор семьи в зарубежных исследованиях // Социальная психология и общество. 2017.
3. *Нуркова В.В.* Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии. 2004.
4. *Савкова Е.А.* Семейная идентичность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. 2013.
5. *Jerrone D.* Time, change and continuity in family life // Ageing and Society. 1994.

### **Дистанционная профориентационная работа с обучающимися с ОВЗ и их родителями**

***Горячева Н.В.***  
*ГБОУ Школа № 1602*  
*Natagor1177@yandex.ru*  
*(Москва, Россия)*

Данная статья содержит алгоритм профориентационной работы в 8-11 классах общеобразовательной школы, которая может проводиться с обучающимися с ОВЗ и обычными обучающимися. Мероприятия, включенные в программу, составлены так, что их можно проводить очно и дистанционно, что обусловлено состоянием здоровья обучающихся ОВЗ. Используются известные

профориентационные методики и инновационные компьютерные базы, такие как «Атлас новых профессий».

Ключевые слова: профориентация, дистанционное консультирование, успешность, карьера.

Главные задачи современной школы – повышение успешности каждого ученика путем раскрытия способностей, воспитания нравственной и патриотичной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, умеющей самостоятельно ставить цели и добиваться их, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся на ступени основного общего образования, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также значимость ступени общего образования для дальнейшего развития обучающихся.

Из вышесказанного следует, что требования ФГОС к выпускнику средней школы относятся и к обучающимся с ОВЗ.

Мы знаем, что ФГОС ООО определяет «портрет выпускника основной школы». Один из его пунктов: «Ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы» [1]. Это четко сформулированный запрос современной школе – функциональная система профориентации. Без профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ и их семьями крайне сложно воспитать подростка, который будет ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

С подростками с ОВЗ и их родителями необходимо проводить регулярную, поэтапную профориентационную работу, которая поможет выявить и максимально развить способности обучающихся и будет способствовать осознанному выбору будущей профессии – поможет в выборе учебного заведения для продолжения обучения с максимальной продуктивностью развития выявленных и сформированных способностей обучающегося с ОВЗ.

Важной отличительной чертой профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ и их семьями будет её дистанционность, ведь по состоянию здоровья такой подросток вынужден или полностью обучаться на дому или периодически не посещать школу из-за необходимости периодически находиться в стационаре или дома. Тем не менее, основные этапы профориентационной работы с подростком

с ОВЗ не отличаются от работы с обучающимися, не имеющими особенностей здоровья.

Все этапы профориентационной работы построены таким образом, что могут осуществляться разными способами:

1) если подросток находится дома или в стационаре и имеет возможность пользоваться современными гаджетами, то психолог находится на связи (Скайп, конференция, телефон), чтобы иметь возможность разъяснить вопросы, которые могут вызывать затруднения у подростка;

2) если подросток посещает учебное заведение достаточно регулярно, то профориентационная работа может проводиться с ним лично и дистанционно [2].

### **1 этап (7-8 класс):**

На подготовительном этапе обучающимся предлагается заполнить анкету «Мои предпочтения в профессии». Вопросы анкеты составлены таким образом, что позволяют оценить настоящие и значимые интересы и склонности подростков в школе.

Во время заполнения анкеты обучающимся ОВЗ психолог должен находиться в зоне доступа, чтобы иметь возможность разъяснить непонятные вопросы [2].

### **2 этап (8-10 классы):**

Далее проводится профориентационное тестирование обучающихся. Цель – определить интересы и склонности обучающихся в сфере выбора будущей профессии.

Интересные результаты показал электронный «Атлас новых профессий» Д.А. Судакова и «Мир профессий – моя карьера».

Так как данный вид работы может проводиться не только лично, но и дистанционно, удобно иметь все необходимые материалы в электронном виде, чтобы их было удобно пересылать по электронной почте.

### **3 этап (9-11 классы):**

С помощью программ предпрофильной подготовки на профориентационных занятиях я помогаю подросткам детально разобраться в мотивах и выбрать для себя предпочтительную профессию.

Используются программы предпрофильной подготовки «Психология и выбор профессии» Г.В. Резапкиной [5], «Психология – 9-11 класс» И.В. Дубровиной [3], «Курс предпрофильной подготовки» Н.С. Пряжникова [4] и другие.

### **4 этап (8-11 классы):**

Разъяснительная работа с родителями обучающихся. В индивидуальной и групповой работе до их сведения доводятся

результаты профориентации и личностных особенностей детей. Родители собираются вместе на лектории, круглые столы, семинары, мастер-классы.

Цель консультаций – оказание родителям и самим выпускникам помощи в успешном профессиональном определении подростков.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
2. Горячева Н.В. Дистанционное психологическое консультирование в условиях современного образовательного учреждения. [http://infourok.ru/distancionnoe\\_psihologicheskoe\\_konsultirovanie\\_iz\\_opyta\\_raboty-421411.htm](http://infourok.ru/distancionnoe_psihologicheskoe_konsultirovanie_iz_opyta_raboty-421411.htm). 2015.
3. Дубровина И.В. Психология – 9-11 класс. М., Издательский дом РАО. 2015.
4. Пряжников Н.С. Курс предпрофильной подготовки. М., Генезис, 2013.
5. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. М, Генезис, 2014.

### **Родительская позиция по отношению к развитию как предиктор социализации дошкольников**

***Денисенкова Н.С.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет,*

***Тимофеева К.К.***

*ГБОУ «Школа № 323»*

***Нисская А.К.***

*Институт образования НИУ ВШЭ*

*nataliya-denisenkova@yandex.ru, sitdikova.k@gmail.com, anastasiya-*

*nisskaya@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Дошкольный возраст является периодом приобщения к социокультурным нормам, формирования ценностных ориентаций, освоения различных видов самостоятельной деятельности,



возникновения личного самосознания. Важно подчеркнуть, что семья является важнейшим фактором социализации и развития личности ребенка. Именно родители при воспитании ребенка оказываются первыми «значимыми другими», кто задает нормативные ориентиры и транслирует социокультурные образцы, создающие основу морально-нравственных представлений дошкольников. Наиболее специфичными для дошкольного возраста источниками социокультурного опыта являются такие формы культурно-досуговой деятельности, как игра.

При организации различных форм детского досуга родители, с одной стороны, оказываются участниками совместной деятельности с детьми, а с другой, — выбирают информационные и художественные продукты, формируя культурное пространство современного ребенка. И в этом отношении важным является включенность родителей в совместную деятельность с детьми и родительские представления о художественном и культурном содержании, которое осваивается ребенком.

За последние десятилетия социокультурная ситуация развития детей претерпела значительные изменения. Высокий уровень занятости родителей зачастую приводит к отстранению, отчуждению родителей от воспитания детей, перекладыванию ответственности за социализацию ребенка на общественную систему образования [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Рассмотрев особенности влияния семьи на жизнь ребенка, мы определили, что, создавая благоприятные обстоятельства и формируя теплые отношения, родитель положительно влияет на ребенка: он растет более коммуникабельным, более активным и жизнерадостным. В то время как, отчужденные и холодные отношения, влияют на ребенка негативно: он растет тревожным, замкнутым, агрессивным, и др.

Исходя из анализа литературы, можно сформулировать следующие гипотезы:

1. Родительская позиция по отношению к развитию связана с особенностями социализации дошкольников: с инициативой; благополучием в общении; развитием игровых навыков; поведением в конфликте.

2. Адекватная родительская позиция по отношению к развитию помогает лучше развиваться игровой деятельности: повышается разнообразие выбора игровой деятельности и разнообразие в выборе игрушек; увеличивается количество партнеров в игре и продолжительность игры.

**Цель исследования** - изучение взаимосвязи родительской позиции и социализации дошкольников.

**Выборка исследования** - 100 детей, 100 родительских пар: 56 детей 6-7 лет (*подготовительные группы, из них 21 мальчик и 35 девочек*) и их родители; 44 ребенка 5-6 лет (*старшие группы, из них 21 мальчик и 23 девочки*) и их родители.

**Методики исследования** - опросник В.С. Собкина, Е.М. Марич в авторской модификации, опросник Е.Л. Пороцкой, В.Ф. Спиридонова, методика «Игровая комната», авторская анкета для детей дошкольного возраста, было проведено наблюдение в группе.

В ходе исследования был проведен анализ взаимосвязи родительской позиции по отношению к развитию ребенка с особенностями социализации дошкольников.

Изучение родительской позиции при организации досуга детей и определение позиции родителей по отношению к развитию ребенка позволило говорить о том, что большинство родителей играют с детьми в настольные игры. Ведущая роль в организации досуговой деятельности ребенка отводится матери. При это родители разрешают использовать гаджеты для просмотра мультфильмов и фильмов, считая, что гаджеты оказывают положительное влияние на развитие памяти, внимания и мышления. Вместе с тем, многие родители видят негативное влияние гаджетов на эмоциональное состояние ребенка. Родительская позиция большинства респондентов характеризуется активностью, стремлением обогащать развитие ребенка, поддерживать познавательный интерес и активность.

Проверка гипотезы показала, что амплифицирующая родительская позиция, которая характеризуется амплификацией, связана с успехом ребенка в конфликтной ситуации. Мы можем сделать вывод о том, что амплификация как наиболее предпочитаемая стратегия родителей помогает сформировать у ребенка уверенность при столкновении интересов в процессе игры.

Активная родительская позиция связана с благополучием ребенка в общении с напарниками по игре.

Детям из семей с адекватной родительской позицией свойственен более высокий уровень развития игры. Они более инициативны, демонстрируют более развитые игровые навыки, благополучие в общении и способность конструктивно решать конфликтные ситуации в игре. Они дольше играют, берут в игру больше участников и демонстрируют более высокий уровень развития игры, выбирают гораздо больше вариантов игр и игрушек. Эти дети реже смотрят ТВ, играют в компьютерные игры и пользуются планшетом для игр и просмотра мультфильмов.

В ходе исследования доказано: родительская позиция по отношению к развитию ребенка связана с особенностями социализации; адекватная родительская позиция по отношению к развитию ребенка приводит к активному развитию игровой деятельности.

### *Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 447 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. 512с.
3. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
4. *Лисина М.И.* Формирование личности в общении. СПб.: Питер, 2009. 384 с.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 13-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2011. 656 с.
6. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [электронный журнал] // Психологическая наука и образование. 2013. №3. С. 92-98.

### **Современные формы взаимодействия педагогов начальной школы и родителей**

***Золотарева О.А.***

*Школа № 1232 «На Кутузовском», «Российский новый университет»  
(Москва, Россия)*

Новые задачи, встающие перед школой, предполагают ее открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями [5]. Педагогическая культура родителей стала важным звеном в духовно-нравственном развитии, воспитании и социализации младших школьников [2]. Нынешнее образование провозгласило родителей субъектами образовательного процесса, а это значит, что и на родителей возложена ответственность за качество образования своих детей. Однако школа как была, так и остается важнейшим социальным институтом.

В вопросе взаимодействия семьи и школы наш педагогический коллектив ставит перед собой следующие задачи:

- формирование активной педагогической позиции родителей;
- оснащение родителей педагогическими знаниями и умениями;
- активное участие родителей в воспитании детей.

Необходимо отметить, что в условиях реформы российского образования большое внимание уделяется психолого-педагогическому просвещению родителей. Это означает необходимость развития педагогического мышления родителей, приобретение ими практических умений и навыков в области воспитания.

Опыт работы нашей школы показывает, что взаимодействие педагогов и родителей необходимо строить на принципах взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Мы наблюдаем, что такое взаимодействие формирует коммуникативную, разностороннее-развитую личность школьников, позволяет получать высокие образовательные результаты. Оно выполняет различные функции:

1) информационную (педагог дает родителям максимально достоверные и полные сведения об этапах развития детей);

2) воспитательно-развивающую (педагог решает задачу развития адекватного отношения родителей к ребенку, повышая тем самым его успеваемость и психологическое развитие);

3) формирующую (учитель с помощью педагогических приемов формирует у родителей идею о ребенке как субъекте учебной деятельности);

4) контролирующую (в процессе взаимодействия педагог может контролировать уровень развития осознанности родителей по отношению к детям;

5) охранно-оздоровительную (у родителей формируется правильное представление о ребенке-школьнике, что помогает сохранять здоровье учащихся);

6) бытовую (родители более адекватно осознают свои функции по отношению к школьнику, что ведет к улучшению отношений в семье, взаимопониманию между родителями и детьми).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (01.09.2013г.) позволяет родителям школьников самостоятельно выбирать формы и методы обучения. В нашей школе используются современные индивидуальные, групповые и коллективные формы взаимодействия педагогов и родителей:

родительские университеты, дни открытых дверей, диспуты-размышления, деловые игры и т.д.

В рамках *родительских университетов* у нас проводятся конференции, час вопросов и ответов на актуальные темы, лекции, практикумы, которые позволяют родителям и педагогам эффективно обмениваться мнениями по актуальным проблемам обучения и воспитания [3].

Родительские собрания, которые мы проводим в интерактивной форме talk show, (пресс-конференции, вечера вопросов и ответов), позволяют повысить заинтересованность и инициативность родителей в вопросах обучения и воспитания детей. Такая форма собраний способствует созданию доброжелательной атмосферы и развитию конструктивного диалога. Чтобы провести пресс-конференцию или talk show по определенной теме, мы приглашаем на собрание соответствующих специалистов (например, по оказанию помощи детям в овладении навыками мыслительной деятельности, быстрого чтения). Кроме того, учителя приглашают на урок родителей тех детей, которые испытывают типичные трудности в учебной деятельности. Педагоги стремятся построить свои уроки с опорой на этих учащихся. После посещения нескольких уроков учителя и родители совместно работают над выявлением причин затруднений детей и поиском путей их преодоления.

*Дни открытых дверей* в нашей школе, как правило, напоминают совместные праздники, в которых педагоги и семьи школьников посещают выставки работ учащихся и родителей, участвуют в соревнованиях и конкурсах. Учителя, дети и их родители получают награды за достижения. Еще одна форма проведения дня открытых дверей включает непосредственное общение родителей с учителями, психологом, социальным педагогом. В этот день возможны не только индивидуальные, но и групповые консультации, темы которых сообщаются заранее (например: «Как приучить ребенка к самостоятельности», «Как помочь ребенку в учебе», «Общение ребенка со сверстниками»).

*Диспут-размышление* по проблемам воспитания также проходит в непринужденной обстановке и позволяет всем включиться в обсуждение актуальных проблем, способствует формированию умения всесторонне анализировать факты и явления. Участники диспута сами формулируют, разбившись по группам, наиболее интересные для них вопросы. Отобранные вопросы сначала дискутируются в микрогруппах, а затем выносятся на коллективное

обсуждение. Предметом обсуждения, дискуссии могут быть конкретные ситуации из жизни класса, семей, просмотренные вместе спектакли или кинофильмы.

*Собрание – деловая игра* нацелено на выявление представлений родителей по обозначенной проблеме, путях и способах ее решения [4]. Такая форма также способствует сплочению родительского коллектива, формирует доброжелательные и доверительные отношения между родителями и педагогами. Работа родителей на собрании проходит по группам, которые могут быть обозначены как: «дети», «администрация школы», «воспитатели», «родители». В соответствии этим, участники выполняют различные роли в игре. Каждая группа готовит свой анализ проблемы и излагает способ ее решения. В конце игры проходит самооценка участников, в ходе которой каждому родителю необходимо продолжить фразу: «Работая с группой, я понял(а), что...»

*Сетевое взаимодействие с родителями* с использованием средств информационно-коммуникативных технологий помогает разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить качество работы с родителями учащихся. Педагогами школы активно используется электронная почта как эффективный способ общения педагогов и других специалистов с родителями [1].

В заключение отметим, что в современных формах взаимодействия семьи и школы заложены большие воспитательные возможности. Эффективно организованное взаимодействие педагогов и родителей помогает лучше понять ребенка, найти наиболее целесообразные способы решения проблем воспитания конкретной личности в семье и школе.

### *Литература*

1. Головятенко Т.А. Информационные образовательные технологии в формировании субъектности будущего педагога. Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. № 4. С. 20-23.
2. Кожина М.И. Работа педагогического состава с родителями / М.И. Кожина // ИЯШ 2006. № 6. С. 13 19, С. 53 – 59.
3. Коцценко И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема. Проблемы педагогики и психологии. 2011. №1. С.4.

4. *Цабыбин С.А.* Взаимодействие школы и семьи (педагогический всеобуч) // Издательство «Учитель», Волгоград, 2004.
5. *Шнейдер Л.Б.* Семья оглядываясь вперед. СПб, сер. Мастера Психологии. 2013.

### **Взаимодействие семьи и школы. Педагог и родители**

**Климова Т.Г.**  
ГБОУ «Школа №887»  
klimovat77@mail.ru  
(Москва, Россия)

Закон РФ «Об образовании» 2013 г. создал возможность равноправного взаимодействия семьи и школы. Семья – это социальный институт, группа людей, основанная на кровном родстве или заключении брака. Семья имеет важное значение в жизни и судьбе человека. Благодаря семье ребенок понимает, что он нужен, его всегда ждут. Семья дает человеку смысл жить, творить, любить. В.А. Сухомлинский утверждал, что развитие личности во многом зависит от культуры отца и матери, человеческие отношения и общественное окружение познаются в основном на примере родителей [1]. Семья призвана обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь усвоить положительный опыт жизни и труда старших поколений, накопить ценный индивидуальный опыт деятельности, привычек, отношений. Под влиянием всего уклада семейной жизни формируются нравственная и общественная направленность личности растущего человека, его ценностные ориентации и психологические установки. Только совместными усилиями можно достичь определенных результатов в развитии и воспитании ребёнка. В.А. Сухомлинский – создатель образовательной системы, в основе которой стоит личность ребенка, писал, что без семьи, без помощи родителей нам не обойтись не только в изучении ребенка, но и во всех других делах. Необходимо учитывать, что родители воспринимают и оценивают поступки учителя через взгляды и настроения детей. Дети говорят с родителями о том, что происходит в школе, дают оценку поступкам одноклассников и учителей и, таким образом, навязывают родителям свою точку зрения. Данные обстоятельства заставляют классных руководителей начинать работу с укрепления личных контактов с семьями воспитанников [1].

Закон об образовании обязывает семью к нравственному воспитанию, создавать необходимые условия для того, чтобы дети могли получать образование и профессиональную подготовку, прививать им трудовые навыки, бережное отношение к общественной собственности, проявлять особую заботу о здоровье ребенка, о его полноценном физическом развитии.

Помимо семьи в жизни ребенка важную роль играет школа. Целью взаимодействия семьи и школы является создание условий для счастливой жизни ребенка, для развития его личности. В организации воспитательной деятельности школы особое внимание уделяется работе с семьей, так как воспитательные задачи нельзя решить без привлечения семьи.

Взаимодействие семьи и школы состоит в:

- изучении условий воспитания в семье;
- индивидуальной и групповой работе с родителями;
- проведении тематических родительских собраний;
- привлечении родителей к организации интересной, насыщенной внеучебной деятельности;
- защите интересов и прав ребенка в общественных организациях и государственных судебных органах.

Ребенку, вступающему в новый этап своей жизни, школьный, обязательно нужна ситуация успеха. Он находится в начале пути, имея которому – большой жизненный опыт. А чтобы достойно пройти этот путь, нужна уверенность в себе, своих силах, в своем таланте и неповторимости, где главным помощником должен выступать родитель.

Сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным. Обе стороны предъявляют свои претензии. Учителя жалуются на безразличие родителей, на отсутствие интереса к школьной жизни своих детей, плохое воспитание, отсутствие моральных ценностей, пассивность. Родители недовольны чрезмерными нагрузками, равнодушием педагога, взаимоотношениями в детском коллективе. Претензии разные, а цель одна – благополучие ребенка. Главными задачами педагогов в этом направлении являются способствование единению, сплочению семьи, установлению взаимоотношений родителей и детей, созданию комфортных условий для ребенка в семье, а также всестороннее систематическое изучение семьи, особенностей семейного воспитания ребенка.

Система образования претерпевает постоянные изменения, и родители не успевают отслеживать и принимать их. Педагогу необходимо сделать учебно-воспитательный процесс максимально



открытым, информированным и доступным для родителей. Очень важно, чтобы слова и действия педагогов и родителей не противоречили друг другу, положительно и активно воспринимались ребенком. Это осуществимо, если педагоги и родители станут союзниками и единомышленниками, заинтересованно и согласованно будут решать проблемы образования и воспитания.

Таким образом, работа педагогов с семьей стала одним из приоритетных направлений деятельности школы, так как достичь результата можно только общими усилиями педагогов, родителей и самих детей.

### *Литература*

1. Сухомлинский В.А. Серия :Родителям о детях / - СПб.: Издательство: Питер, 2017 г. -208с. ISBN: 978-5-496-01939-2

## **Воспитание в семье и ролевая адекватность в браке молодых супругов**

***Кожухарь Г.С., Липеева В.Ю.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
vrlipееva@gmail.com  
(Москва, Россия)*

В XXI веке молодые люди часто вступают в брак, не зная установленных правил и особенностей совместного проживания. Еще не имея опыта жизни в браке, молодые супруги привносят в свою совместную жизнь то, что наблюдали в своих семьях, то, что формировало их в течение многих лет. В связи с этим, молодые люди могут иметь очень отличающиеся представления о сути брака, его структуре, своих обязанностях в нем, что неизбежно влечет за собой конфликты.

В настоящее время в России расторгается примерно половина заключенных браков, причем достаточно высокий процент приходится именно на молодые семьи. Поэтому изучение факторов, влияющих на формирование ролевой адекватности супругов в молодой семье является актуальной научной проблемой.

Социальная и ролевая адекватность супругов зависит от ролевой структуры родительской семьи. Структура семьи отображает степень осуществления внутрисемейных ожиданий. Каждый член семьи

выполняет определенные роли, напрямую связанные с тем, какие модели он/она наблюдали в детстве в родительской семье. При этом причинами будущих проблем в браке могут стать модели поведения, взятые молодыми супругами из родительских семей. Образ родителя того же пола воспринимается ребенком как ролевая модель поведения для будущего, а родитель противоположного пола оказывает большое влияние на выбор будущего супруга. Если роль родителя противоположного пола в семье позитивна, то, выбирая подобного супруга, молодой человек с большей вероятностью создаст гармоничную семью. Если же родитель противоположного пола выполнял в семье негативную роль, то партнер со сходными чертами может провоцировать деструктивное поведение. В этом случае, став взрослым, человек ищет себе партнера с иными личностными чертами. Однако такой выбор является источником внутреннего конфликта, и даже в том случае, если субъект делает, по его мнению, правильный выбор, ему бывает очень сложно принять некоторые особенности черт характера партнера.

Следовательно, для молодых супругов в формировании семьи важную роль играет модель родительской семьи. Вероятность создания удачного союза тем выше, чем ближе модели семьи, из которых происходят супруги.

Важность надежной привязанности в младенчестве в качестве предиктора позитивных результатов психического здоровья в более позднем возрасте была неоднократно подтверждена. На уравновешенность супружеских отношений значительное влияние оказывает благоприятная модель брака родителей, хорошее отношение отца к матери, счастливое детство. В исследовании молодых семей и их родителей выявлено, что духовная взаимосвязь, приобретенная ребенком в результате здоровой привязанности к первичным опекунам, необходима для того, чтобы этот ребенок развился в здорового взрослого [3].

Родители и родственники молодых супругов, создавших гармоничные семьи, сочли важным отражать в воспитании такие ценности, как любовь и забота о взаимоотношениях, духовные и религиозные ценности, свобода общения с детьми, а также передать эти знания следующему поколению. Подтверждено, что большинство семей воспитывают своих детей с сильными моральными и духовными ценностями в стабильных и заботливых связях.

С целью установления взаимосвязи между характером воспитания, стилем поведения матери и формированием у молодых супругов ролевой адекватности, мы провели пилотажное исследование, в котором приняли участие 10 семейных пар в возрасте до 27 лет, с

супружеским стажем не более пяти лет, проживающие на территории РФ.

Были использованы следующие методики: опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Опросник FACES-3, Д. Х. Олсона) [2] и опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР, Е. Шафер) [3]. Для анализа результатов использовался корреляционный анализ.

На основании теоретического анализа и результатов пилотажного исследования был сформулирован ряд выводов.

На ролевую адекватность молодой семьи влияют такие социально-психологические факторы как психологический климат в семье, стиль воспитания, семейные роли, ролевые ожидания и притязания супругов в браке.

Ролевая адекватность молодых супругов связана с особенностями родительской семьи, которая оказывает непосредственное влияние на дальнейшее формирование человека и качество его брачных отношений.

Высокий уровень восприятия агрессивности и враждебности матери связан со снижением семейной адаптивности личности.

Чем выше восприятие директивности матери, тем менее молодые супруги удовлетворены реальной семейной сплоченностью. Поскольку директивность исключает положительное взаимодействие, человеку не хватает эмоционально теплых отношений в своей семье.

Высокий уровень восприятия независимости и автономности матери связан с потребностью у молодых супругов компенсировать недостаток эмоционального тепла в своей будущей семье. Супруг или супруга в данном случае воспринимается как «психологический лидер», на котором лежит вся ответственность в построении теплых, доверительных отношений.

В заключение отметим, что для того, чтобы молодые люди могли создавать гармоничные семейные отношения, они должны научиться этому у своих родителей. Такие параметры, как теплые эмоциональные связи между членами семьи, положительное позитивное внимание, комфортный психологический климат помогут человеку в будущем построить гармоничный брак, основанный на любви и уважении. Кроме того, теплые эмоциональные отношения в семье способствуют развитию эмоционального интеллекта у ребенка, что является важной составляющей.

Таким образом, сложно переоценить влияние социально-психологических факторов, таких как психологический климат, стиль воспитания и эмоциональные взаимоотношения в семье, на формирование ролевой адекватности у молодых супругов.

## *Литература*

1. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
2. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб.: Речь, 2004. С.169-178.
3. Poggenpoela M., Jacobsa M.E., Myburghb C.P.H., Temanea A.M. Young families become mindful of their possibilities through the appreciation of their family life. 2016 [Электронный ресурс]. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1025984816300308>

### **Профессиональная идентичность учащихся старших классов из полных и неполных семей**

***Комолов О.Е.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*Komolov1993@yandex.ru*

*(Москва, Россия)*

Профессиональное самоопределение — сложный динамический процесс, в который вовлечена личность и ее социальное окружение. Важнейшим его аспектом является достижение личностью профессиональной идентичности. Идентичностью (лат. *identicus* — тождественный, одинаковый) называют осознание личностью своей принадлежности к той или иной позиции в рамках социальных ролей.

С социально-психологической точки зрения идентичность является результатом атрибуции, вхождения и помещения в социальную позицию. Социальная идентичность означает статус и положение человека в социальном плане. Идентичность индивида может считаться сформированной, когда другие участники социальных отношений идентифицируют его как определенного социального агента, приписывая ему те же значения идентичности, которые он признает для себя или объявляет сам.

Профессиональная идентичность большинством авторов определяется как принятие индивидом на социальном и психологическом уровнях профессиональных ценностных позиций, нормативных для данного профессионального пространства. Она порождается профессиональным опытом и профессиональным общением. Е.П. Ермолаева рассматривает данное явление как

гармоничную идентификацию с деятельностью, обществом и самим собой [3].

Профессиональная идентичность выполняет две функции [1, с. 49-53]:

- стабилизирующую, обеспечивающую профессиональную концентрацию;
- преобразующую, способствующую развитию профессиональной позиции личности.

Л.Б. Шнейдер выделяет конкретные стадии формирования профессиональной идентичности [5]:

- идентичность невыраженная;
- идентичность пассивная;
- идентичность активная;
- идентичность устойчивая.

Исходя из обусловленности профессиональной идентичности профессиональным и личностным опытом, можно говорить о том, что специфика ее развития присутствует в каждом возрастном периоде развития. Особенно это касается старшего школьного возраста – переломного во многих отношениях периода личностного развития человека. Данный период является завершающим этапом первичной социализации, и главная задача этого возраста – профессиональная ориентация, социальное и личностное самоопределение, которое означает четкую ориентировку и определение своего места в мире взрослых. Несмотря на практически полное обретение в этом возрасте личностной автономии, влияние семьи на различные аспекты формирования личности остается весьма высоким.

Семья играет огромную роль в процессе самоопределения школьника. Это влияние происходит не только в форме прямых воздействий-требований родителей или лиц, их заменяющих, но и косвенно, определяя идеалы, устремления, ценностные ориентации детей. Существенное значение в смысле установок, передаваемых семьей ребенку в ходе профессионального становления, имеет социальный статус семьи и ее состав. Определение семьи как первичного агента социализации, выдвинутое Т. Парсонсом, впоследствии стало общепризнанным. Именно в семье формируется вектор направленности становления молодого человека и его дальнейшей жизнедеятельности. Будет ли это социально одобряемая или асоциальная модель поведения, во многом зависит от тех норм, которые индивид воспримет из ближайшего окружения [2, с. 61-66].

Важнейшей составляющей, влияющей на статус семьи, является ее функциональный состав. Можно сказать, что семьи с наличием или

отсутствием тех или иных членов будут по-разному детерминировать психологическое состояние своих членов.

Исходя из всех имеющихся данных, мы можем сделать вывод, что неполный характер семьи чаще всего негативно влияет на профессиональное становление личности. Негативное влияние начинается с образовательных способностей ребенка. По данным В.А. Сысенко, у 37,7% детей после развода родителей снижается успеваемость, у 19,6% снижается дисциплина дома, 17,4% требуют особого внимания, 8,7% убегают из дома, у 6,5% возникают конфликты с друзьями [4, с. 77-88]. Можно предположить, что относительно низкие школьные успехи детей из неполных семей являются следствием заниженной самооценки у них в результате развода родителей, а также ухудшением материального положения этих семей. Кроме того, было обнаружено, что дети, растущие в неполных семьях, получают более низкий уровень образования и поэтому впоследствии имеют меньший доход в сравнении со сверстниками из полных семей.

В то же время некоторые исследования наглядно демонстрируют, что у воспитания в неполной семье есть и свои положительные стороны. И.Ф. Дементьева приводит следующие результаты, проведенного ею опроса: «на этапе выбора профессии дети из неполных семей проявляют больший практический расчет и меньше романтических порывов, чем дети из полных семей. <...> Особо следует отметить стремление детей развода к самостоятельной работе: мальчики из неполных семей стремятся иметь самостоятельную работу, не связанную с регламентом и не подотчетную кому-либо. Привыкнув в материнской семье к более высокой личной ответственности и отсутствию жесткого контроля, они высоко ценят это качество в профессии. Стремление к самостоятельности свидетельствует о более высокой социальной зрелости этих детей, об их более ранней личностной идентификации» [4].

Взаимодействие психолога с детьми из неполных семей составляет важнейшую сущностную характеристику профориентационного процесса, обеспечивающего развитие специфических профессионально значимых качеств личности: эмпатии, такта, перцептивности, терпения, доброжелательности, адекватного сочетания чуткости и требовательности и т.д.

### *Литература*

1. *Гашимова С.С. кызы. Профессиональная идентичность и профессиональное самоопределение личности / С.С. кызы*

- Гашимова // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 1.
2. Данилова Е.А. Роль института семьи в процессе социализации современной молодежи / Е.А. Данилова, В.П. Кошарный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. № 3 (19).
  3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. М.: ИП РАН, 2008. 234 с.
  4. Казарян М.Ю. Вопросы эмоционального состояния детей в неполных семьях/ М.Ю. Казарян, А.И. Сайфугалиева// Психологические проблемы современной российской семьи/ Материалы второй Всероссийской научной конференции. Ч. 2 / Под ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. М., 2005. 360 с. С. 77 – 88.
  5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.

### **Взаимосвязь самоотношения и готовности к браку у современной молодежи**

***Красило Т.А., Стриго А.А.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

*ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*[Lyale-chka@yandex.ru](mailto:Lyale-chka@yandex.ru)*

В настоящее время в российском обществе происходит процесс трансформации ценностно-нормативной культуры. Темп жизни, новые эталоны поведения, расхождение традиционных образов семейной жизни и транслируемых СМИ создает почву для отсрочки вступления в брак современных молодых людей. Вместе с тем, молодые люди не всегда могут соответствовать стандартам и образцам современных супругов.[1] Необходимость изучения процесса формирования готовности к браку и факторов, связанных с этим процессом определили актуальность темы нашего исследования.

Значимым фактором развития личности в юношеском возрасте считается понимание самого себя, развитие самоотношения в рамках

Я-концепции. Самоотношение как индикатор значения своего «Я» для индивидуума активно задействовано во всех без исключения проявлениях когнитивного и психологического отношения человека к обществу - в оценке настоящей реальности и находящихся вокруг людей, в развитии своих взглядов о мире и о себе самом, в моделировании собственной общественной эффективности, планировании перспективы и самореализации. Самоотношение позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в нем, познавать собственный внутренний мир, переживать его и самоопределяться как будущий муж или жена на основе системы личностных смысловых образований.[2] В юношеском возрасте формируется система знаний о себе как о будущем супруге, об особенностях брачных и добрачных отношений; о системе обязанностей по отношению к будущему партнёру и выполнении семейных функций, об особенностях собственной личности, о возможных отношениях с партнёром; формируются мотивы выбора брачного партнёра.

Жизнь современной молодежи наполнена противоречиями: с одной стороны, она сопровождается социальной активностью и мобильностью, новыми перспективами, позволяющими уменьшить границы вхождения в брачно-семейные отношения; с другой стороны, негативное самоотношение выступает в качестве причины неготовности к вступлению в брак.

В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет, всего 85 человек. Нами были использованы методика исследования самоотношения (тест - опросник МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, тест-карта оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда и опросник «Отношение к браку».

По результатам корреляционного анализа была выявлена значимо положительная взаимосвязь между готовностью к браку и компонентами самоотношения «Зеркальное Я» ( $r=0,002$ ,  $p<0,01$ ) и «Самоценность» ( $r=0,015$ ,  $p<0,05$ ). Для того чтобы исключить обучение в ВУЗе как фактор, который влияет на уровень готовности к браку, по результатам опросника из выборки были удалены молодые люди, которые считают что брак мешает обучению (13 человек). По результатам корреляционного анализа была выявлена значимо положительная взаимосвязь между готовностью к браку и компонентами самоотношения «Самоуверенность» ( $r=0,034$ ,  $p<0,05$ ) и отрицательная значимая взаимосвязь со шкалой «Самопринятие» ( $r=-0,043$ ,  $p<0,05$ ).

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что в большей степени молодые люди готовы вступить в брак,



когда они: ожидают положительного отношения к себе со стороны других людей, в том числе и партнера; считают основным источником развития личности и достижения успехов себя, а не внешние обстоятельства; готовы меняться, признавать в неудачах свою вину; у них доминирует мотив успеха, присутствует уверенность в силе собственного Я, высокая смелость в общении.

#### *Литература*

1. *Маленова А.Ю.* Представления молодежи об идеальном партнере на разных этапах семейных отношений// Сборник тезисов VI-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи» 30 сентября - 4 октября 2015 г. Секция 6. Отношение молодежи к семье, с. 803-816
2. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система — М.: МГУ, 1991. —110 с.

#### **К вопросу о необходимости полового воспитания в семье и школе**

*Маринова Т.Ю.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)*

Половое воспитание – это часть общего воспитания человека, но с давних пор эта проблема относилась к числу пренебрегаемых и даже изгоняемых областей педагогики и психологии. Обсуждение этой темы всегда отличалась большой неопределённостью и закрытостью. Педагогическая общественность не только в России, но и во многих других странах придерживается мнения, что школьникам необходимо нравственное воспитание «с элементами полового воспитания», а не сексуальное просвещение.

Проблема полового воспитания, бесспорно, является актуальной в наши дни, её реализация поможет решить проблемы подростковых беременностей, абортов, заболеваний передающихся половым путем. Во многих странах Европы уроки полового просвещения проводятся даже в младших классах обычных школ. В их программу входит информация о контрацепции, профилактике венерических заболеваний и формирования сексуальности человека. При этом средний возраст первых сексуальных контактов там не ниже, а даже выше, чем в других странах, а подростковые роды, например в

Голландии, встречаются реже всего в мире. Также ниже процент заболеваемости венерическими заболеваниями и ВИЧ [1,3].

Многие педагоги и психологи согласны, что у детей необходимо вырабатывать правильное отношение к половым вопросам, однако единого мнения о том, чему, где и кто этим должен заниматься - нет. Программы и учебные пособия по половому воспитанию разнородны по характеру включаемого в них материала, не ведется подготовка специалистов, способных заниматься подобной работой в подростковой среде.

Половое воспитание - это комплекс психолого-педагогических, медико-биологических и социально-гигиенических мероприятий, проводимых с детьми и подростками, одной из задач которого является гармоничное развитие здорового подрастающего поколения, формирование нормального полового поведения и репродуктивной функции, содействие укреплению как морально-нравственных, так и физиологических основ семьи и брака. Поэтому его необходимо начинать как можно раньше и включать в школьные программы. Сексуальное просвещение является очень важным, но не единственным компонентом полового воспитания, основная цель которого научить подрастающее поколение быть ответственным за свое поведение[2].

При различных опросах, подростки указывают не родителей, а своих сверстников, телевидение и различные журналы как источники сексуальной информации. Родители, чаще всего, не хотят и не знают как, говорить со своими детьми о сексуальном поведении и его последствиях.

Нами было проведено анкетирование родителей, чьи дети обучаются в начальной школе с целью выявления уровня их знаний по данной проблеме, степени актуальности вопроса полового воспитания в семье и школе, определения степени заинтересованности данной темой и готовности обсуждать вопросы взаимоотношений полов с подрастающими детьми.

В результате опроса родителей было выявлено, что большинство из них (70%), считают, что недостаточно внимания уделяют проблеме полового воспитания своих детей, и видят необходимость в грамотной педагогической помощи в данном вопросе.

Некоторые (20%) считают, что слишком рано в младшем школьном возрасте заниматься половым воспитанием. Такие родители участвуют в подобных разговорах лишь тогда, когда вопросы начинает задавать ребёнок, и обычно не готовы отвечать на них. Только некоторые из родителей читают с детьми популярную

литературу по вопросам различия мальчиков и девочек, и могут отвечать на их вопросы.

Подводя итог, можно сказать, что современные родители считают проблему полового воспитания своих детей актуальной, но не все они умеют передавать необходимые знания своему ребёнку: объяснить факт рождения человека, рассказать ему об особенностях взаимоотношений мужчины и женщины.

Кроме того, проблема полового воспитания в школе усугубляется тем, что в связи с отсутствием программы, четко определяющей содержание и основные принципы полового воспитания, многие родители боятся, что вместо полового воспитания и просвещения на уроках будут пропагандироваться идеи, далекие от их представлений о морали и нравственности.

В связи с этим, конечно необходимо создавать специальные программы и готовить профессионалов, способных обсуждать как с детьми, так и с их родителями, волнующие их проблемы. Такими людьми могли бы быть школьные медицинские работники, но часто они, не имея педагогических знаний и не зная детской психологии, не могут найти общего языка с детьми, поэтому подготовка специалистов в данной области является актуальной.

### *Литература*

1. Социальная психология образования (учебное пособие) - М.: Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2015
2. Феоктистова С.В., Рожкова Г.И., Маринова Т.Ю. Диагностика функционального развития. Программа спецкурса. М., 1999
3. Феоктистова С.В., Васильева Н.Н., Маринова Т.Ю. Психология. М.: Академия, 2009

### **Понимание сущности феномена готовности ребенка к школе современными родителями**

***Мостыка М.А., Финькевич Л.В.***  
*Белорусский государственный педагогический  
университет им. Максима Танка  
(Минск, Республика Беларусь)*

Реалии современности накладывают отпечаток не только на взрослых, но и на подрастающее поколение. Век информационных

технологий, с одной стороны, делает жизнь общества проще, с другой – более суетной. Взрослые все время куда-то спешат: на работу, в магазин за покупками, по неотложным делам. Своим детям они стремятся дать больше знаний и тоже как можно быстрее.

В нашем обществе сложился стойкий стереотип, что готовым к школе является ребенок с большим объемом знаний, умеющий читать и считать. Они гордятся этим. Но готов ли ребенок физически и эмоционально к школе? Есть ли у него желание туда идти и учиться? Какие мотивы при этом им движут? Важно научить ребенка мыслить, размышлять, ориентироваться в окружающем мире, уметь слышать и слушать, принять учебную задачу. Ребенок должен уметь контролировать свое поведение, знать границы дозволенного, быть готовым соблюдать школьный режим, уметь взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

Можно выделить следующие общепринятые объективные признаки того, что ребенок готов к школе.

1. Положительный настрой на школу.
2. Ребенок способен к произвольной деятельности. Т.е. он может выполнять задания в течение определенного времени и удерживать себя на месте усилием воли.
3. Хорошо развита память.
4. Ребенок достаточно самостоятелен: может сам одеваться, переодеваться, складывать вещи в портфель.
5. Ребенок умеет общаться со сверстниками. Должен уметь играть в команде, делиться игрушками, учебными предметами.
6. Имеет большой словарный запас.
7. Может выполнять инструкции и задания взрослого. Должен уметь слушать постороннего взрослого и выполнять его поручения и просьбы.
8. Развита мелкая моторика.
9. Ребенок имеет знание о том, что его ожидает в школе.
10. Хорошая самооценка: ребенок верит в свой успех [1].

Основываясь на этих компонентах, нами было проведено исследование субъективного представления родителей о готовности их детей к школе. Были проведены опросы и беседы со 100 родителями, имеющими детей старшего дошкольного возраста. В результате чего выявили, что совпадает только часть компонентов, некоторые считаются родителями малозначимыми, а некоторые не принимаются во внимание.

Например: родители уделяют внимание накоплению детьми большого объема знаний; отсутствию дефектов в произношении; умению читать, считать, писать в прописях.

В меньшей мере заботятся о достаточной самостоятельности ребенка; понимании детьми того, что и как будет происходить в школе; хорошей памяти; большому словарному запасу; уровню заболеваемости.

Практически все игнорируют наличие у детей умения взаимодействовать и общаться со взрослыми и сверстниками, выполнять поручения взрослого.

Исследование показало, что некоторые объективные показатели даже не учитываются взрослыми. Это положительный настрой ребенка, хорошая самооценка, способность к произвольной деятельности. Родители берут в расчет более «учебные» показатели, не заостряя внимания на эмоциональном отношении малыша к происходящему: «Сидеть и слушать в школе научится», «Все будут сидеть, и мой тоже», «Там «сюсюкаться» не будут», – вот типичные ответы родителей по этому поводу.

Возникает резонный вопрос: «Кто должен заниматься вопросом подготовки ребенка к школе? Какую роль в этом вопросе родители отводят себе?»

63% опрошенных возлагают все на УДО. Большинство из них считает, что подготовкой детей к школе должны заниматься только педагоги, родители здесь не участвуют. А если в чем-то ребенок отстает, так «в школе всему научат». Такое неправильное отношение в большинстве случаев приводит к проблемам и трудностям в обучении в школе в последующем.

34% к упомянутому присовокупляют центры развития и другие учреждения дополнительного образования. Современный ребенок дошкольного возраста посещает по 2, а то и 4 кружка, посещает различные «школы раннего развития». После пребывания в УДО, дома вечером выполняют задания педагогов. Дети уже не относятся ко всему этому как к игре или увлекательному занятию. Для них это «обязаловка». Малыши переутомляются, отказываются заниматься и посещать занятия. Родители считают своим долгом «вложить в чадо больше знаний, чтобы был готов к школе». Только 3% считают это совместной задачей педагогов с родителями.

Можно сделать выводы, что мнение родителей и объективные показатели готовности не совпадают. Наиболее значимыми являются объем знаний и физическое здоровье. На самой низкой ступени стоит эмоциональное благополучие ребенка, его психологическая зрелость.

Исследование позволяет говорить о том, что современные родители не видят своей роли в процессе подготовки детей к школе, не осознают всей важности их участия в этом процессе, делают упор только на некоторые компоненты готовности, игнорируя остальные.

Не каждый родитель знает, почему нужно готовить ребенка и как. Здесь и начинаются основные проблемы. Непонимание важности подготовительной работы с будущим первоклассником приводит к тому, что ребенок обладает массой бесполезных для него на данном этапе знаний и умений, но не умеет делать чего-то элементарного, не обладает достаточной самостоятельностью и др. До родителей необходимо донести важность правильной организации процесса подготовки к школе. Показать, что она может стать увлекательным занятием и для них и для их детей.

Как отмечал Л.А. Венгер: «Быть готовым к школе уже сегодня – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться» [1].

### *Литература*

1. Венгер Л.В. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. Москва: Знание, 1994. 192 с.

## **Семейные факторы риска проявления буллинга в школьной среде**

***Нестерова А.А., Гришина Т.Г.***

*Московский государственный областной университет  
anesterova77@rambler.ru, 51282@list.ru  
(Москва, Россия)*

В последние годы проблема буллинга в образовательной среде (школьной травли) все больше беспокоит не только администрацию образовательных организаций, но и родителей, педагогов, политиков, представителей общественности. Несмотря на то, что во всем мире появляется все больше исследований и публикаций, рассматривающих феномен школьной травли и последующей виктимизации ребенка после буллинга, проблема по-прежнему остается до конца нерешенной.

Доказано, что одной из основных причин, по которой некоторые школьники подвергаются буллингу, является наличие у них некоторых «воспринимаемых различий», связанных с их полом, расой, семейным происхождением, внешним видом, материальным достатком и мн. др. [1; 2; 8].

Исследования последних лет пытаются систематизировать и представить весь набор отличительных характеристик ребенка,

определяющих риски его виктимизации в ситуации буллинга, среди которых выделяют: особенности поведения, несформированную социальную компетентность, неадекватную самооценку, низкий уровень социального интеллекта и др. [2; 5].

Буллинг – это не только поведенческий акт, это сложная форма взаимоотношений, в которой выражаются и проявляются различные формы переживаний и поведения. У буллинга есть структура, характерная для конфликта, однако эта структура обладает характерными чертами: долговременный повторяющийся характер, фиксированные типы участников (защитник жертвы, жертва, свидетель, обидчик, помощник буллера). Примечательно, что, в отличие от конфликта, в буллинге сильно проявляется дисбаланс в распределении сил между жертвой и агрессором.

Психологические последствия буллинга очень серьезны и порой имеют трагический исход. Выявлено, что жертвы буллинга перестают ходить в школу, ненавидят уроки и своих одноклассников, хуже начинают учиться и т.п. Также виктимизация после буллинга может быть связана с тяжелыми эмоциональными переживаниями, страданиями, депрессией, тревогой и даже с появлением суицидальных мыслей и намерений у детей – жертв буллинга [5].

При этом до сих пор в науке не в полной мере исследованы социально-психологические факторы, которые определяют риски «выбора роли» буллера или жертвы в ситуации школьного взаимодействия. Среди всей совокупности психологических и социально-средовых факторов виктимизации детей и подростков в ситуации буллинга нам хотелось бы выделить факторы семьи, а именно наличия в ее системе агрессивных проявлений и насилия.

Дети в разной степени подвержены насилию внутри своей собственной семьи. По статистике 2015 года, в США серьезным формам физического насилия подвергаются 17% детей, телесным наказаниям – 62%, а психологическому насилию подвержены более 75% детей [4]. В России наблюдается похожая картина, хотя точной статистики нет, так как это очень сложно исследовать и четко определить. Помимо того, что дети довольно часто подвергаются жестокому обращению в семье со стороны родителей, они также еще могут быть свидетелями насилия между родителями, участниками конфликтов между родителями и сиблингами, и очевидцами проявленного насилия между братьями и сестрами.

Было доказано, что дети, подвергающиеся насилию в семье или являющиеся свидетелями домашнего насилия, имеют серьезные трудности в построении межличностных отношений. Подростки, ставшие жертвами физического насилия в семье, более склонны к

агрессивному поведению во время игры, чаще оцениваются как «агрессивные», «конфликтные», «подлые» сверстниками, чаще имеют дисциплинарные взыскания в школе и отличаются различными формами нарушения поведения. Недавние исследования также показали, что дети с опытом семейного насилия имеют низкий уровень социальной сензитивности, имеют низкий уровень социального интеллекта, плохо различают эмоции других людей, не всегда могут понимать сложные социальные роли и в меньшей степени способны к эмпатии [3].

Более того, все чаще в научной литературе обсуждается, что стиль воспитания также влияет на то, какую роль в процессе буллинга выбирает ребенок. М.М. Кравцова выделяет семейные факторы, способствующие проявлению насилия у детей, среди которых автор выделяет: 1) неполные семьи; 2) семьи, в которых у матери отмечается негативное отношение к жизни; 3) властные и авторитарные семьи; 4) семьи, которые отличаются конфликтными семейными отношениями; 5) семьи с генетической предрасположенностью к насилию [1].

Некоторые зарубежные исследования показывают, что дети, по отношению к которым применяются авторитарные стили воспитания, неадекватно жесткое и непоследовательное наказание, более склонны нападать на своих сверстников. Буллеры с большей вероятностью во время своего взросления испытывают на себе унижительные, пренебрежительные и враждебные методы воспитания и дисциплинирования. И наоборот, дети, которые воспринимают своих родителей как авторитетных, особенно поддерживающих их независимость и автономию, с меньшей вероятностью будут участвовать в буллинге в школе [6].

Подростки, которые сообщают, что они «травят» и запугивают своих сверстников, с большей вероятностью имеют небезопасные отношения со своим родителями, характеризующиеся непоследовательным родительским вниманием к потребностям детей, отгораживанием и даже отторжением, эмоциональной нечувствительностью к проблемам ребенка, а также имеют менее ласковых и поддерживающих отцов [7].

Еще со времен работ А. Бандуры хорошо известно, что дети формируют поведенческие паттерны посредством наблюдения и последующего моделирования поведения. Хорошо известно, что и родительский развод, и родительский стресс, и жестокое обращение с детьми связаны с агрессией у детей. Дети, живущие в агрессивной семейной обстановке, подвергаются большему риску, проявляя жестокое, агрессивное поведение вне стен дома. Дети, которые запугивают и нападают на других в школе, часто имеют родителей,



которые учат их быть жестокими и непримиримыми в ситуации обиды. По нашим исследованиям выявлено, что дети, которые становятся буллерами, значительно чаще других воспринимают свою семью как менее сплоченную, озабоченную проблемами и потребностями друг друга. Стилль семейного воспитания также оказывает влияние на то, как ребенок реагирует в ситуации обострения отношений со сверстниками.

На наш взгляд, дальнейшее более осознанное понимание психологических механизмов склонности подростков к виктимному поведению, в том числе связанных с семейными факторами их виктимизации, будет способствовать решению задачи предупреждения и коррекции личностной (школьной) дезадаптации учащихся.

### *Литература*

1. *Кравцова М.М.* Дети-изгой. Психологическая работа с проблемой (психолог в школе). М.: Генезис, 2005. С. 24-27.
2. *Нестерова А.А.* Психологические особенности детей, склонных к виктимности в ситуации школьной травли // Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции / Под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2015. С. 277-285.
3. *Chermack, S.T., & Walton, M.A.* (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college male // *Aggressive Behavior*. Vol. 25. P. 255-267.
4. *Child Maltreatment 2015*. Published: January 19, 2017. An office of the Administration for Children & Families, a division of U.S. Department of Health & Human Services. This report presents national data about child abuse and neglect known to child protective services agencies in the United States during federal fiscal year 2015. Retrieved <https://www.acf.hhs.gov/cb/resource/child-maltreatment-2015>
5. *Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E.* (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis // In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 347–362). New York: Routledge

6. Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and bully/victim relationship // Journal of Family Violence. Vol. 25. P. 259-273.
7. Williams, K., & Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviors and attachment style // North American Journal of Psychology. Vol. 14(2). P. 321–338.
8. Xu, J. M., Jun, K. W., Zhu, J., & Bellmore, A. (2012). Learning from bullying traces in social media // Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies.

### **Формы взаимодействия семьи и школы в вопросах защиты детей от вредной информации<sup>1</sup>**

**Пазухина С.В., Филиппова С.А.**

*Тульский государственный педагогический  
университет им. Л.Н. Толстого*

*pazuhina@mail.ru; wega-04@yandex.ru*

*(Тула, Россия)*

В связи с реализацией положений Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [1] в настоящее время является актуальным рассмотрение видов вредной информации, социально-психологических эффектов, оказываемых данной информацией при ее воздействии на подрастающее поколение, направлений профилактики и технологий защиты детей от негативного влияния подобных материалов.

Под вредной информацией мы понимаем информацию, подаваемую в любых репрезентативных системах восприятия на осознанном уровне или бессознательном, которая причиняет или может причинить вред здоровью и развитию подрастающего поколения, негативные последствия чего проявляются в ближайшее время или в отдаленном будущем.

В Федеральном законе «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» выделяются следующие виды вредной информации: а) информация, побуждающая детей к

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках выполнения проекта РФФИ № 17-16-71004 а(р).

суициду или к действиям, которые причиняют угрозу их жизни; б) информация о табачных изделиях, алкоголе, наркотических средствах, психотропных и одурманивающих средствах; призывы к азартным играм, проституции, попрошайничеству и бродяжничеству; в) информация, содержащая нецензурную брань; г) порнографические материалы; д) информация, оправдывающая противоправное поведение; е) информация, отрицающая семейные ценности; 7) информация, побуждающая к насилию и жестокости по отношению к людям и животным [1].

Среди разновидностей вредной информации мы считаем наиболее актуальным изучение в настоящее время социально-психологических механизмов влияния психотравмирующей вредной информации, которая несет угрозу психическому здоровью, психологическому благополучию и социально-личностному развитию детей, негативное воздействие которой превышает возрастные (и личностные) возможности детской психики в совладании с ней.

К психотравмирующей информации по результатам проведенного нами опроса среди родителей ими были отнесены агрессивная, дезорганизующая, манипулятивная, деструктивная, психогенная, смертоносная, стрессогенная, пагубная информация.

Особое внимание педагоги-психологи, на наш взгляд, должны уделять работе с негативными психическими состояниями, возникающими у детей под воздействием психотравмирующей вредной информации, шокирующей и патологизирующей ход психического развития. Это – невротические и неврозоподобные состояния, вызванные шоковой травмой (тревожность, фобические, панические реакции); истощение ЦНС, депрессивные состояния, персеверации, вызванные психической напряженностью, стрессом, фрустрацией; искажение нормального хода психического развития, выраженное в закреплении агрессивных тенденций в поведении, когнитивных нарушениях, искажениях в формировании моральных норм и пр., что подтверждается данными проведенного нами Интернет-опроса практикующих психологов, клинических психологов, психотерапевтов.

В качестве одного из наиболее значимых направлений профилактики негативного воздействия вредной информации на психику детей мы рассматриваем совместную работу школы и семьи по выработке общих позиций в данном вопросе, поиску и реализации современных эффективных технологий защиты подрастающего поколения от подобного рода информации.

К основным формам взаимодействия школы и семьи в этом направлении мы относим следующие: тематические родительские

собрания, родительский лекторий, родительский семинар-практикум, круглый стол с приглашением специалистов соответствующих областей, педагогическую гостиную, тренинг родительской компетентности, социально-значимый проект и др.

Самым эффективным способом ограждения ребенка от вредной информации, по мнению родителей, являются просветительские беседы и профилактические беседы. На втором и третьем месте - обсуждение текущих событий с ребенком и установка защитного программного обеспечения на компьютер соответственно.

Среди современных психолого-педагогических технологий защиты детей от вредной информации особое внимание заслуживают такие, как технология психолого-педагогической диагностики, психолого-педагогического консультирования и коррекции, психолого-педагогического просвещения, психолого-педагогической профилактики, психолого-педагогического сопровождения и поддержки, технология психолого-педагогической защиты, психолого-педагогической помощи, тренинговые технологии, психотерапевтические средства и др. Требуют дальнейшей разработки и технические решения.

### *Литература*

1. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 N 436-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (дата обращения: 12.07.2017).

### **Особенности отношения матерей к детям с ограниченными возможностями здоровья**

***Продовикова А.Г.***

*Пермский государственный национальный  
исследовательский университет  
arilama@yandex.ru  
(Пермь, Россия)*

В современной специальной психологии активно исследуются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Показано, что рождение ребенка с психическим или физическим нарушением

является кризисной ситуацией для родителей, источником пролонгированной травмы, что приводит к искажению семейной системы и детско-родительских отношений. Негармоничные отношения между матерью и ребенком являются признанным этиологическим фактором в формировании невротических и психопатологических черт личности ребенка. В ситуации ребенка с ОВЗ деформированные детско-родительские взаимоотношения создают риск возникновения у него вторичных психических расстройств, отягощающих исходный диагноз. В таком случае семья из «реабилитационной» системы превращается для ребенка в хронически действующий стрессор.

Цель исследования – изучение отношения родителей к детям с физическими и психическими нарушениями.

Отношение к детям с ОВЗ все чаще становится предметом эмпирического исследования. Так, в исследовании Е.А. Чаровой и О.Е. Савиной отношение матери к умственно отсталому ребенку оценивается как противоречивое. С одной стороны, мать проявляет жалость, стремление опекать, контролировать, а с другой, матери склонны демонстрировать раздражение, желание наказать, игнорировать интересы ребенка в силу их примитивности [3]. Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева изучали отношение матери к ребенку с разными формами ДЦП. Показано, что материнское отношение характеризуется дисгармоничностью: на бессознательном уровне матери эмоционально отвергают ребенка, но на сознательном, поведенческом уровне отвергающее отношение матери трансформируется в чрезмерную опеку. Это приводит к формированию у ребенка чувства беспомощности, вины и раздражения [1]. В работе С.Ю. Тулегеновой с соавторами по исследованию семьи ребенка с ограниченными психическими возможностями, показано, что родители характеризуются тенденцией к эмоциональному отвержению или амбивалентному отношению к ребенку, неадекватной оценке своего ребенка и его здоровья, отмечается также авторитарность и неготовность сотрудничать с ребенком. Это приводит к тому, что родители создают «инвалидизирующий» сценарий жизни ребенка, усугубляя первичный, органический дефект [2].

### **Организация и методы исследования**

*Участники исследования.* В исследовании приняли участие 90 родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. В первую группу вошли 30 матерей, имеющих единственного ребенка с

ограниченными психическими возможностями (возраст от 25 до 35 лет). Вторую группу составили 30 матерей, имеющих единственного ребенка с ограниченными физическими возможностями (возраст от 25 до 35 лет). Третью группу составили 30 матерей, имеющих единственного здорового ребенка (возраст от 25 до 35 лет). Исследование носило индивидуальный характер.

*Методики.* Использовались следующие опросники: 1. Методика изучения родительских установок (PARI). Авторы: Е.С. Шефер, Р.К. Белл; адаптация Т.В. Нещерет. Опросник PARI включает 115 утверждений о семейной жизни и воспитании детей. 2) Опросник «Анализ семейных взаимоотношений». Авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. Опросник позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье. 3) Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР). Авторы: В.Е. Каган; И.П. Журавлева. Опросник используется для диагностики отношения взрослых членов семьи к болезни ребенка.

*Статистический анализ.* Использовались следующие методы: сравнительный анализ U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену.

### **Результаты и их обсуждение**

На основании сравнительного анализа были обнаружены различия в отношении матерей к своим детям. Матери, имеющие детей с психической патологией, в большей степени склонны к проецированию собственных негативных качеств на ребенка, что проявляется в эмоциональном отвержении, жестоком обращении. Они также более склонны к чрезмерной заботе, фокусировке на ребенке, установлению отношений зависимости и чаще сужают свой круг общения до семьи. Матери детей с ограниченными физическими возможностями больше стремятся выполнять предписания по ограничению ребенка в движении во время болезни. Они более принимающие и эмоционально теплые по отношению к детям, чем матери психически ограниченных детей. По сравнению с контрольной группой, матери детей с физическими отклонениями меньше боятся обидеть своего ребенка, а матери психически ограниченных детей эмоционально отстранены от детей (в меньшей степени поддерживают развитие активности у ребенка и меньше заботятся о ребенке во время болезни, не контролируя активность).

Исследование взаимосвязей показателей отношения матери к ребенку обнаружило ряд особенностей. Мать ребенка с физическими нарушениями при собственной неуверенности в воспитательном

процессе, склонна формировать зависимые отношения с ребенком, она стремится оградить его от внешней информации, фокусируется на ребенке, ограничивая собственную жизнь рамками семьи. Такие матери склонны к нарушению личностных границ ребенка: она посвящает ему все свое время и взамен требуют безграничного доверия. Доминирование матери и привитие сверхуважительного отношения к себе сопровождается подавлением воли ребенка, чрезмерными запретами, в том числе на освоение мира и обращение ребенка с собственной агрессией.

Матери детей с психическими отклонениями испытывают к ним амбивалентные чувства: с одной стороны чрезмерно опекают и формируют отношения зависимости, с другой стороны – раздражаются при неудачах ребенка. Восприятие ребенка как слабого и беспомощного формирует неустойчивый стиль воспитания, отношение к ребенку колеблется от очень строгого к либеральному, от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению. Отсутствие партнерских отношения с ребенком сопровождается жестоким обращением с ним, которое проявляется как игнорирование потребностей или чрезмерность запретов.

### *Литература*

1. *Горячева Т.Г., Солнцева И.А.* Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения // Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. С. 223-232.
2. *Тулегенова С.Ю., Тулегенова Г.К., Кудайбергенова С.К.* Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями // Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.). В 3-х частях. 2 часть. М., 2005. С. 261-263.
3. *Чарова О.Б., Савина Е.А.* Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. С. 355-362.

## **Семья и школа: взаимопонимание и взаимодействие**

***Пролат Е.Н.***

*НМУ «Национальный институт образования»  
Министерства образования Республики Беларусь  
katya.prolat@mail.ru  
(Минск, Республика Беларусь)*

В настоящее время в современном обществе отмечается тенденция проявления особого внимания к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Это связано с рассмотрением исследователями развития личности и процесса социализации с учетом сензитивности и потенциала к получению результатов воспитания и обучения в условиях семьи и школы. Благодаря семейному воспитанию начиная с младенчества ребёнок лучше развивается, однако для более высоких академических достижений в школе, а в последующем и социуме необходимо взаимодействие всех участников образовательных отношений.

На сегодняшний день главный социальный институт переживает глубокий кризис. И причиной этого кризиса, являются глобальные социально-экономические изменения, которые произошли в нашей стране в последние десятилетия. За годы реформ произошло резкое снижение статуса семьи. Наблюдается усиление дезорганизации жизни семей, которая выражается в том, что рушатся нравственно-этические традиции и нормы, растёт конфликтность отношений между супругами, родителями, что негативно сказывается на формируемой личности ребёнка.

В ходе изучения государственных документов было выявлено, что с целью дальнейшего укрепления малой ячейки общества в Республике Беларусь принят ряд важных государственных документов, среди которых Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. Регулярно вносятся изменения и дополнения в «Кодекс Республики Беларусь о браке и семье», а также в «Кодекс Республики Беларусь об образовании». В целях и задачах этих документов значится повышение престижа семьи, а также регулирование общественных отношений в сфере образования [3; 4; 5; 6].

По мнению С.А. Кузнецова, «взаимопонимание» – это вид взаимодействия на равных позициях, уважительное отношение друг к другу, понимание и согласие. В свою очередь «взаимодействие» – это взаимосвязь педагогов, родителей и детей в процессе их совместной



деятельности и общения. Чем выше уровень этого взаимодействия, тем успешнее решаются проблемы воспитания детей [1].

Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями – активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер. Большую социальную значимость играет целенаправленное общение с семьей. Взаимодействие школы и семьи должно быть индивидуальным, и поэтому педагог должен действовать в каждом конкретном случае из расчета с кем проживает ребенок, какие условия жизни, место проживания, социальный статус семьи.

При взаимодействии школы и семьи необходимо полное представление о содержании и функциях деятельности друг друга. Это необходимо для того, чтобы субъекты могли понимать друг друга, а также могли устанавливать реальные действия взаимопомощи и четко представлять задачи воспитания, средства и конечный результат.

Зачастую семьи в воспитании и обучении детей возлагают надежду на школу, тем самым, самоустраниаясь от процесса воспитания ребенка. Однако, в личностном формировании ребенка должны участвовать обе стороны, при полном взаимопонимании и взаимопомощи друг другу. Семейное воспитание вносит эмоциональность в отношения, предполагает любовь родителей к детям и ответное чувство детей к родителям. Комфортность состояния в домашней атмосфере стимулируют ребенка к восприятию бытующих в семье правил, манеры поведения, взглядов и стремлений. В свою очередь школа знакомит родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, а также привлекает к активному участию в учебно-воспитательном процессе, осуществляет психолого-педагогическое просвещение родителей, вовлекает их в совместную деятельность с детьми, корректирует воспитание и обучение в каждой отдельной семье, формирует у родителей потребности в самообразовании, знакомит учителей-предметников с разнообразными методами семейного воспитания, отбирает и обобщает лучший опыт.

Таким образом, благодаря взаимопониманию и взаимодействию всех участников образовательных отношений, возможно создание единой воспитательной среды необходимой для раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка.

### *Литература*

1. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. М.: Норинт «Санкт-Петербург», 1998. 1536 с.

2. Сегенюк Г.В. Взаимодействие школы и семьи: опыт В.А. Сухомлинского: Пазашкольнае выхаванне. / Г.В. Сегенюк – Минск: журнал, 2009. № 9.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года.
4. Савченко Т.А. Взаимодействие семьи и школы по Я.А.Каменскому / Т.А. Савченко. Минск: Адукацыя і выхаванне: журнал, 2012. №10.
5. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. / А.Г. Харчев //2-е издание. М.: Мысль, 1979. 367 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-3.
7. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье от 24.12.2015 № 331-3.

### **Консультирование родителей в ситуации многоязычия: мировой опыт и новые практики**

***Протасова Е.Ю.***

*Хельсинкский университет  
ekaterina.protassova@helsinki.fi  
(Хельсинки, Финляндия)*

Недавно принятые программы дошкольного и школьного образования в Финляндии и других странах обращают внимание на изменившуюся роль родителей. Они уже не помощники воспитателей, не заказчики системы, не ее клиенты, не партнеры. Они стали сотрудниками, т.е. в равной мере несут ответственность за воспитание и образование детей [2; 4; 5; 8]. Это положение требует нескольких уточнений.

Во-первых, родители должны хорошо знать суть учебной программы, разобраться в ее принципах и методах ее воплощения. Они могут участвовать в обсуждении программы и влиять на ее содержание. Это не всегда легко, не всем интересно, но если не обращать на новшества внимание, то существует риск полагать, что в мире ничто не изменилось с тех пор, как сами родители были детьми, а это приводит к недооценке актуальных требований и вредит ребенку.

Во-вторых, ребенок проводит дома не меньше времени, чем в образовательном учреждении. Дома он учится через компьютерные программы, получает информацию в Интернете, выполняет в нем задания. Он организует свою жизнь. Родители следят за этим процессом, помогают ребенку, направляют его деятельность, учат все успевать. Они должны выступать в роли компетентного взрослого. Для родителей, в частности, организуются курсы компьютерной грамотности.

В-третьих, уточнено распределение ролей между образовательным учреждением и семьей. Стало понятно, где чему учится ребенок, как происходит социализация в семейном кругу, а как в коллективе сверстников. Различия в сути задач и подходах к влиянию на детей не должны мешать сотрудничеству. Очень много говорят о ценностях, передаваемых на уровне семьи и образовательной организации: если они совпадают в главном, ребенок чувствует себя комфортно.

В-четвертых, круг доброты, тепла, силы, защищенности образуется совместными силами семьи и детского сада / школы. Этому служат беседы между педагогами и родителями о развитии ребенка, происходящие дважды в год на дошкольной ступени и раз в год в присутствии ребенка в школе. Совершеннолетний ребенок полностью несет ответственность за себя. Новое поколение, родившееся после 1995 г., согласно некоторым психологам [7], отличается осторожностью и страхом перед эмоциями. Именно поэтому сегодня стали обращать особое внимание на выражение эмоций, в частности, на их несовпадение в разных культурах.

В-пятых, в многоязычном и многокультурном мире семья поддерживает свои языки и культуры, способствует становлению личности. Государство воздействует через детский сад и школу, обучает детей тем языкам и культурам, которые необходимы для его стабильности, с одной стороны, и постепенного прогресса, с другой. Установки семьи и образовательной организации должны включать в себя, хотя бы отчасти, обучение грамотности в сфере межкультурной коммуникации.

Конкретно эти положения реализуются в снижении порога для родителей: они могут прийти в детский сад / школу, обсудить, что стоит делать с ребенком, узнать, как он чувствует себя в коллективе, чего достиг, в чем отстает. Совместными усилиями выстраивается образовательная траектория для каждого обучаемого. Когда родители участвуют во взаимодействии с другими родителями, особенно в ситуации многокультурного учреждения, это служит примером для

ребенка. Успеваемость повышается, когда педагоги хорошо знают семью, а семья помогает педагогам и другим семьям, имеющим вопросы.

В докладе представлен опыт международного проекта «Development of parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School» (PIM; Interreg Central Baltic), проводившегося в 2015-2017 гг. в Латвии, Финляндии и Эстонии [1; 3]. Рассказывается о вопросах, обсуждавшихся на консультациях с родителями, о формах вовлечения родителей в деятельность на базе детского сада и школы, и о полученных прямых и косвенных результатах. Исследование выполнено в методике action research (исследование действия, акции) [6]. Ради того, чтобы результаты носили устойчивый характер, необходимо, как кажется, проявлять искреннюю заинтересованность в совместной деятельности, относиться к детскому саду и школе открыто.

### *Литература*

1. *Протасова Е.Ю.* Сотрудничество с родителями при формировании двуязычия // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2. С. 267–275.
2. *Протасова Е.Ю.* Некоторые международные тенденции в раннем двуязычном образовании // Русский язык за рубежом. 2016. № 6. С. 4–10.
3. *Протасова Е.* (ред.) Многоязычие и среда. Berlin: Retorika, 2017. 231 с. Протасова Е.Ю. Работа с родителями за рубежом // Детский сад: теория и практика, 2016. № 9. С. 82–93.
4. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Билингвально-бикультурный подход в дошкольном и начальном образовании // Хамраева Е.А., Николаева А.-М.Ю., Павлова Е.В. (ред.) Билингвальный детский сад – начальная школа: международный и российский опыт. М.: Международная лингвистическая школа, 2017. С. 52–63.
5. *Boult B.* 201 Ways to Involve Parents. Practical Strategies for Partnering with Families. Thousand Oaks, 2016. 147 p.
6. *McNiff J.* Action Research. All You Need to Know. Los Angeles: Sage, 2017. 277 p.
7. *Twenge J.M.* iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and

Completely Unprepared for Adulthood. New York: Atria Books, 2017. 352 p.

8. Ward U. Working with parents in the early years. London, 2013. 142 p.

### **О психологическом состоянии подростка и особенностях взаимодействия родителей в неполных семьях**

***Свирипова Д.Ф., Даниленко О.В.***

*Московский государственный психолого-педагогический университет  
svirepovadar@mail.ru  
(Москва, Россия)*

В современном обществе с каждым годом вступает в силу все больше законов, регулируемых процессы образования. Общество ищет более доступные и более эффективные методы обучения, но в процессе этого поиска нельзя забывать о таком факторе как семья. Семья занимает одно из важнейших мест в системе социального функционирования человека, она является особым социальным явлением, в котором формируется его личность [1]. А в совокупности с образовательными процессами мы уже можем говорить о важнейших факторах, влияющих на становлении человека полноценным членом общества.

С каждым годом все больше меняются социальные условия в нашей стране, особое место занимает вопрос численности населения, семья постоянно находится во внимании государства. Говоря о семье, нельзя обходить вопрос неполных семей. В России с каждым годом их количество увеличивается, в 90-х годах процент неполных семей был равен 11, а уже в 2012 году он вырос до 30 (по данным агентства РИА Новости). Иногда в процессе усвоения знаний и поиска лучших способов для успешной сдачи экзаменов, мы забываем о личности учащегося и о его особенностях. Но в случаях с ребенком, воспитывающемся в неполной семье, до сих пор довольно сильны стереотипы, что такая семья зачастую считается неблагополучной [2]. В нашем исследовании мы рассматривали вопрос взаимосвязи психологического состояния ребенка и особенностей взаимодействия родителей в неполных семьях.

Данные для нашего исследования были собраны на базе ГБОУ «Школа № 2083». Испытуемыми выступили четыре восьмых класса. Всего было опрошено 79 учеников – 45 юношей и 34 девушки. 18

человек были из неполных семей и 61 из полных. Объектом данного исследования являлась психологическое состояние ребенка и особенности взаимодействия родителей в неполных семьях. Предметом – взаимосвязь психологического состояния ребенка и особенностей взаимодействия родителей в неполных семьях. Было выдвинуто две основные гипотезы: о существовании различий в психологическом состоянии подростков, воспитываемых в полных и неполных семьях и о существовании различий в психологическом состоянии подростка, воспитываемого в неполной семье, где родители взаимодействуют между собой и в семье где взаимодействия между родителями нет. Для проверки данных гипотез были использованы: опросник на выявление атмосферы в семье (составлен на основе теста «Биополе семьи» и опросник социализации для школьников «Моя семья»); методика изучения традиций семьи (Разработанная Даниленко О.В.); тест «Подростки о родителях» ADOR (автор Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном); методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн для подростков и юношей; шкала личностной тревожности (Прихожан А. М.).

Перед тем как приступить к рассмотрению полученных результатов, необходимо сказать, что полученные данные мы разделили сначала на две (полная и неполная семья), а далее на три группы (полная семья; неполная семья в которой родители взаимодействуют между собой; неполная семья в которой родители не взаимодействуют между собой). В результате мы увидели, что всего треть от всех неполных семей имеет какой-либо уровень сотрудничества со вторым родителем ребенка.

Была выявлена значимая взаимосвязь между атмосферой в семье и позитивным интересом отца (уверенность в себе, отсутствие грубой силы и доверие) и матери (принятие, внимание, поддержка, забота) к подростку, непоследовательности в действиях матери и отца (резкая смена поведения и непредсказуемость) [2]. Чем более выражены признаки позитивного интереса, тем более благоприятная атмосфера царит в семье. При непоследовательности, мы видим, что чем меньше ее признаков, тем более благополучна атмосфера в семье. Также можно говорить о значимой взаимосвязи атмосферы в семье с совместными традициями подростка с обоими родителями. Чем больше у подростка общих дел вместе с матерью и отцом, тем более благоприятный климат царит в семье. Из этого можно сделать выводы что атмосфера в семье имеет взаимосвязь с тем, как подросток воспринимает поведение и отца, и матери. Также семейная атмосфера взаимосвязана с уровнем тревожности подростка – чем более

благоприятной подросток воспринимает атмосферу в своей семье, тем более меньший показатель у него по уровню тревожности.

Полученные нами данные могут лечь в основу программ работы педагога-психолога с родителями школьников, а также могут быть использованы в работе школьного психолога с целью повышения эффективности образовательного процесса.

### *Литература*

1. *Андреева Т.В.* Семейная психология: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. *Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е.* Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. Учеб. пособие. СПб.: «Речь», 2004. 256 с.
3. *Целуйко В.М.* Психология ребенка из неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 272 с.

### **Социальная психология в вузе и социологические / психологические исследования семьи**

***Солодников В.В., Солодникова И.В.***

*Российский государственный гуманитарный университет  
Solodnikovv@mail.ru  
(Москва, Россия)*

Одной из традиционных задач учебного курса «Социальная психология», наряду с «Методологией и методикой проведения социально-психологических исследований», является рассмотрение практических приложений социальной психологии и ключевых направлений прикладных исследований. Среди последних трудно избежать упоминания необходимости социально-психологического изучения семьи.

Предпринятый ранее анализ [2] обнаружил значительную изолированность психологов не только от социологов, но и друг от друга в зависимости от журнала, в котором они публикуют результаты своих исследований. Так, в конце 1980-х – начале 1990-х г.г. единственным автором, цитируемым в публикациях о семье

«Вопросов психологии» и «Психологического журнала» был В.В. Столин [2, с.132].

В настоящее время ещё не завершен качественно-количественный анализ публикаций о семье в наиболее рейтинговых социологических («Социологические исследования» и «Мир России») и психологических («Психологический журнал» и «Вопросы психологии») журналах за период 2000-2016 гг. [3].

Однако уже теперь можно отметить некоторые особенности внутри- и междисциплинарного взаимодействия российских исследователей семьи.

Так в частности, анализ наиболее цитируемых авторов обнаружил следующее.

- Психологическим публикациям о семье присуща более выраженная дисциплинарная приверженность (цитирование психологов – Брутман В.И., Выготский Л.С., Захаров А.И., Ослон В.Н., Прихожан В.М. и др.) и, напротив, – меньшая междисциплинарность, особенно «Психологического журнала» (в сравнении с социологами). При этом из 46 наиболее цитируемых во всех изданиях авторов только 8 являются «междисциплинарными», т.е. цитируются и в психологических и в социологических журналах. Среди них подавляющее большинство – социологи (Антонов А.И., Голод С.И., Дементьева И.Ф., Здравомыслова Е.А. Римашевская Н.М. и др.). Из «чистых» психологов в этом перечне только А.Я. Варга и демограф – С.В. Захаров. Междисциплинарность работ И.С. Кона никогда не вызывала сомнений.
- Что касается специально сконструированного «индекса уникальности», отражающего стремление авторов цитировать публикации данного журнала, то социологические издания демонстрируют умеренные значения, а психологические – контрастные: для «Вопросов психологии» оно существенно ниже, а для «Психологического журнала» – выше (цитирование только «своих» авторов – Е.Е. Ляксо, Е.А. Сергиенко, А.В. Махнач и др.).

Если говорить о тематике исследований семьи (воспользовавшись ранее разработанным рубрикатором [1, с.111-113], проводимых российскими социологами и психологами, то можно отметить следующие закономерности.

- Социологи чаще изучают взаимодействие семьи с обществом и его отдельными институтами, функции семьи, развод, социальную дифференциацию семейных отношений и «проблемные» семьи.



- Психологи чаще исследуют взаимодействие семьи и личности, межличностные отношения в семье и публикуют статьи, посвященные методологии и особенно методике исследования.

Таким образом, результаты психологических и социологических исследований семьи могли бы дополнять друг друга, обогащая соответствующие разделы учебных курсов и пособий (как тематически, так и методически), уточняя предмет каждой из них. Однако в настоящее время, на наш взгляд, эта тенденция выражена недостаточно, особенно среди психологов, и заслуживает специального обсуждения.

### *Литература*

1. *Мацковский М.С.* Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики. М.: Наука. 1989.
2. *Солодников В.В.* Семья: социологическая и социально-психологическая парадигмы // Социологические исследования. 1994. №4. с.130-138.
3. *Солодников В.В.* Российские социологические и психологические исследования семьи в XXI веке: сравнительно-парадигмальный анализ (неопубликованная рукопись).

### **Коммуникативная компетентность родителей как ресурс оптимизации детско-родительских отношений**

***Ткаченко В.В.***

*Армавирский социально-психологический институт*

Проблема ресурсного потенциала коммуникативной компетентности человека в различных сферах жизнедеятельности сегодня приобретает все большую актуальность в общем контексте развития социального и эмоционального интеллекта. Данный вид компетентности выступает в качестве основного компонента коммуникативных ресурсов родителей, уровень ее развития определяет возможность моделировать и реализовывать на практике оптимальные стратегии взаимодействия родитель-ребенок. В психологической науке большое внимание уделялось проблеме структуры коммуникативной компетентности как интегральной

характеристике личности. Теоретический анализ показывает, что в структуру коммуникативной компетентности входят такие компоненты, как: психологические знания о человеке, механизмах и законах общения, коммуникативный контроль, эмоциональная стабильность, адаптивность к сложным ситуациям общения, способность получать и рефлексировать прямую и обратную связь, коммуникативная направленность, гибкость, деликатность, умение слушать и адекватно репрезентировать себя на вербальном и невербальном уровне.

Сегодня подчеркивается, что коммуникативная компетентность родителей может выступить в качестве своеобразного психологического гаранта обеспечения личностной и информационной безопасности в условиях рисков современной социализации. При этом ее значение в воспитании постоянно растет в ситуации повышенного динамизма социальной практики и информационных инноваций. Психологический ресурс коммуникативной компетентности родителей в воспитании детей определяется рядом параметров: уровнем коммуникативных способностей, выраженной готовностью к общению во временном контексте взаимодействия, адекватностью коммуникативного поведения в конкретной ситуации общения с ребенком, развитой социальной перцепцией.

Таким образом, для современного родителя важно развивать мотивированность, интерес, направленность на содержательное личностное, а не функционально-ролевое общение с ребенком на различных возрастных этапах его развития, совершенствовать коммуникативные способности, формировать ценностное отношение к семейному общению, учиться рефлексировать собственные личностные ресурсы и риски, обеспечивающие или препятствующие проявлению самоэффективности в общении.

В исследованиях Т.Н. Щербаковой показано, что коммуникативная компетентность, в результате своей специфики занимает центральное место в общей системе психологической компетентности человека как партнера общения. С этой точки зрения коммуникативную компетентность можно рассматривать, как особую способность родителя конструировать и творчески преобразовывать как саму ситуацию общения, так и собственную активность в вербальном и невербальном плане, направленную на позитивное, фасилитирующее взаимодействие в интерактивном пространстве «родитель–ребенок». Научно-теоретический анализ показывает, что высокий уровень развития коммуникативной компетентности обеспечивает субъекту успешность и востребованность в качестве партнера различного по

характеру взаимодействия. В семейных отношениях она является значимой детерминантой успешности, ресурсом их оптимизации.

Вместе с тем результаты предпринятого исследования позволяют выделить ряд затруднений коммуникативного порядка, которые испытывают современные родители: затруднения в установлении доверительных отношений, социально-перцептивные барьеры, неумение быстро и конструктивно разрешать возникающие конфликты, подмену обсуждения декларациями, иллюзии взаимопонимания и доверия. В связи с этим, в условиях вызовов современной социореальности необходимо развивать коммуникативную компетентность родителей посредством включения их в систему обучающих и развивающих мероприятий с акцентом на развитии коммуникативных характеристик личности, смыслов и ценностных ориентаций внутрисемейного общения, адекватных прогрессивным тенденциям современных преобразований. В противном случае коммуникативные проблемы могут стать существенным препятствием для построения эффективной развивающей коммуникации в семье.

Рассматривая проблему коммуникативного ресурса родителя в контексте эффективности воспитания и развития детей, важно отметить, что проявление коммуникативной компетентности на уровне реального поведения предполагает не только освоение широкого набора психологических средств общения, но и рефлексии субъективных ресурсов и рисков, индивидуальных вербальных и невербальных возможностей и формирование адекватного индивидуального стиля родительского взаимодействия.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности предполагает использование психологических техник, нацеленных на развитие личностных ресурсов родителя как продуктивного субъекта внутрисемейного общения, а также на обогащение его индивидуального коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного репертуара.

### *Литература*

1. Недбаева С.В. Владение родителями способами визуальной возрастной диагностики как фактор психического развития детей //Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2014, № 1. С. 128-132.
2. Щербакова Т.Н., Малкарова Р.Х. Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития

## **Особенности взаимодействия специалистов образовательной организации с родителями детей с ОВЗ**

**Фролова С.В.**

*Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова  
(Москва, Россия)*

В современном обществе проблема взаимодействия с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особенно актуальна в последнее время. Все семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, нуждаются как в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки родителей (законных представителей), оптимизацию психологического климата в семье, так и в специализированной помощи, связанной с получением необходимого комплекса знаний и практических навыков по воспитанию таких детей.

Среди видов психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, специалисты выделяют следующие виды:

- *информирование*: специалист предлагает семье или её отдельным членам дидактическое изложение информации, владение которой позволило бы устранить недостаточную психолого-педагогическую и социальную компетентность;
- *индивидуальное консультирование*: практическая помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья, суть которой заключается в поиске решений проблемных ситуаций психологического, воспитательно-педагогического, медико-социального и т.п. характера. Рассматривая консультирование как помощь родителям в налаживании конструктивных отношений со своим ребенком, а также как процесс информирования родителей о нормативно-правовых аспектах будущего семьи, вытаскивания их из «информационного вакуума», прогнозирования возможностей развития и обучения ребенка, можно выделить несколько моделей консультирования, самой адекватной из которых является трехсторонняя модель, предусматривающая

ситуацию, когда во время консультации родителей консультант должен оценивать и учитывать характер проблем и уровень актуального развития самого ребенка;

- *семейное консультирование* (психотерапия): специалист оказывает поддержку в преодолении эмоциональных нарушений в семье, вызываемых появлением особого ребенка, что способствует формированию психологического и физического здоровья, адаптации в обществе, принятию себя, эффективной жизнедеятельности;
- *индивидуальные занятия с ребенком*: подбираются эффективные методы воспитательно-педагогического воздействия на ход психического развития самого ребенка и результативные способы обучения родителей коррекционно-развивающим технологиям;
- *групповая работа*: организация работы родительских и детско-родительских групп. Поскольку участникам таких групп предоставляется возможность поделиться собственным опытом и узнать об опыте других, трансформировать картину переживаний и приобрести навыки саморазвития как основы личностной позиции, данный способ оказания помощи семьям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является одним из самых эффективных.

Коррекционная работа с детьми и их родителями осуществляется в виде психологического сопровождения семей, воспитывающих детей (подростков, молодых лиц) с отклонениями в развитии. Адекватное восприятие проблем, связанных с воспитанием в семье ребенка с отклонениями в развитии, достигается не сразу и не всеми родителями. Родители, испытывающие трудности во взаимодействии с проблемными детьми, нуждаются в оказании им специальной психологической помощи. Именно эти факты и объясняют острейшую необходимость организации и проведения психокоррекционных мероприятий с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии.

Алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, может быть представлен в виде следующих этапов:

1. исследование семьи: изучение особенностей функционирования семьи, выявление ее скрытых ресурсов, сбор информации о её социальном окружении, изучение потребностей родителей и ребенка;

2. установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество;
3. оценка путей оказания психолого-педагогической помощи;
4. выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики;
5. работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск возможностей членам семьи опереться на свои собственные ресурсы;
6. анализ эффективности достигнутых результатов.

Деятельность специалистов, проводимая в рамках данного алгоритма, может рассматриваться как одно из направлений работы по социальной адаптации семьи в контексте основных аспектов жизнедеятельности, особенностей семейного функционирования на различных возрастных этапах, что дает возможность специалисту свободнее передвигаться в проблемном поле семьи и выбирать наиболее адекватные для каждого этапа работы стратегии психолого-педагогической помощи и коррекции.

### **Семейное воспитание в круге перемен**

***Шнейдер Л.Б.***

*Московский педагогический государственный университет*

Воспитание – емкая категория. Оно толкуется как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. Под целями воспитания понимают ожидаемые изменения в человеке, осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий.

На протяжении столетий понятие воспитания неоднократно изменялось и корректировалось. Изначально представление о нем сводилось к утилитарным целям по жизнеобеспечению ребенка. В словаре В. Даля сказано, что воспитывать значит заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно [1].

Вот тут и встает вопрос: а что собственно для этой самой жизни человеческой нужно? Перечислять можно много чего. Обратимся к

главному – к нравственности. О ней писал еще Ян Амос Коменский, сформулировавший свои шестнадцать правил искусства развивать нравственность, в которых он называет «кардинальные» добродетели человека: мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Приучаться к ним, по его мнению, можно путем хорошего наставления, привыкая соблюдать во всем умеренность. Он подчеркивал необходимость преодолевать самих себя, сдерживать свои влечения, справляться с нетерпеливостью, ропотом и гневом. От воспитанника требовалось никого не оскорблять, воздавать каждому свое, избегать лжи и обмана, проявлять исполнительность и любезность. Особое внимание он уделял формированию благородного прямушия и выносливости в труде. В воспитании главным средством он считал примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей, а вот от сообщества испорченных людей детей следовало оберегать. Для противодействия дурным нравам совершенно необходима, как он полагал, дисциплина [4]. Как видите, речь великий педагог повел не только о нравственности, а о воспитании в целом.

Тем не менее, постулаты воспитания, сформулированные Я.А. Коменским и адекватные своему времени, ориентированы, главным образом на воспитание мальчиков. В этом же ключе подается трактовка воспитания в словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, представленного как преднамеренное воздействие взрослого человека на ребёнка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле [6].

В толковом словаре Ожегова воспитание характеризуется как навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни [3].

Постепенно эта точка зрения расширялась, и в настоящее время воспитание трактуется как развитие направленности личности, её «верхнего этажа», иерархической структуры. К формам направленности относят: мировоззрение, убеждения, идеалы, стремления, интересы и т.д. [2].

Среди всех видов воспитания особое место отводится семейному воспитанию. Как бы не менялась социально-экономическая ситуация в обществе, какие бы прогрессивные или регрессивные изменения не захлестывали окружающую среду, взаимоотношения между родителями и их детьми являются ключевыми для формирования подрастающего поколения [5]. Душевное состояние и качество жизни индивида зависят, прежде всего, от отношений с членами его семьи. Семья для ребенка – первичная социальная среда обитания, где

закладываются основы его характера, присваиваются социальные нормы и ценности. При этом не мешало бы разобраться, откуда берутся «бесхарактерные» и беспринципные взрослые? По-видимому, семейное воспитание тоже дает сбой. Впрочем, явление это не новое.

В воспитании детей существуют, так называемые, «вечные вопросы». Такие вопросы задает себе (задавал раньше) каждый родитель, воспитывающий ребенка. Они касаются стиля общения родителя с ним, использования в качестве воспитательных средств – награды и наказания, решения задачи родительского вмешательства и/или невмешательства в деятельность ребенка, организации совместной деятельности воспитателей и детей, создание досуговой среды и организация времяпрепровождения ребенка и пр. Каждый родитель ищет собственные ответы на эти и аналогичные вопросы. В разные времена они решались по-разному. Но пока есть система семейных отношений и пока семья выполняет задачу воспитания детей – она существует. Другой вопрос, как она эту самую задачу решает, и насколько успешно?

В вопросах семейного воспитания, рассматриваемую через призму времени, существенным образом обнаруживает себя проблема отцов и детей. Старшие уже не всегда являются авторитетными лицами для подрастающего поколения. Это порождено высокими темпами технологизации, компьютеризации и информатизации, что в итоге всех этих процессов неизбежно продуцирует неопределенность норм, регулирующих в настоящее время детско-родительские отношения. Такая ситуация ставит перед семьями ряд социально-психологических проблем. Каждому родителю в семье приходится «выбирать» какой-либо образец ролевого взаимодействия из множества существующих. Проблема выбора, принятия семьей того или иного ролевого образца неотделима от формирования отношения членов семьи к этому образцу, к своей роли в семье и к выполнению ролей другими членами семьи [5].

В современной семье прогрессивная тенденция заключается в том, что роль отца как главы семьи сменяется ролью более уравновешенного, сильного друга жены и детей. Между тем меняется и роль матери в семье — на общении с детьми сказывается «эмансипационная маскулинизация» женского поведения. Вклад матери и отца не определяется количественной меркой «больше — меньше», но существенно зависит от общей атмосферы семьи, системы отношений взрослых членов семьи друг к другу и ребенку.

Независимо от исторического периода проживания, существующего строя, материальной обеспеченности, были и есть



родители, которые уделяли и уделяют воспитанию детей и время, и силы, вкладывая в них свои знания, тепло и любовь.

### *Литература*

1. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1989.
2. *Новиков А.М.* Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010.
3. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2010.
4. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. и автор вводных статей А.И. Пискунов. М., 1981.
5. *Шнейдер Л.Б.* Семья: оглядываясь назад. СПб., 2013.
6. Энциклопедический словарь: В 82 т. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1892.

## Сведения об авторах<sup>1</sup>

*Абрамова Мария Алексеевна, ведущий научный сотрудник. Институт философии и права СО РАН. г.Новосибирск.*

*Айсмонтас Бронюс Броневич, кандидат педагогических наук, доцент факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Александрова Елена Андреевна, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Алибекова Сияра Велибеговна, учитель-дефектолог. МБОУ СШ №134. Красноярск.*

*Ашимов Александр Владимирович, студент. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Белинская Елена Павловна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.*

*Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Блюменау Нина Фёдоровна, доктор инженерных наук, ассоциированный профессор Балтийской Международной Академии. г.Рига, Латвия.*

*Боброва Елена Петровна, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин. Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. г.Гомель, Беларусь.*

*Богачева Т.И. МБУ ДО «Дворец пионеров и школьников г. Курска». г.Курск.*

*Болтова Анна Юрьевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Большаков Алексей Петрович, учитель химии. ГБОУ «Школа с углублённым изучением английского языка № 1279». г.Москва.*

---

<sup>1</sup> Сведения составлены на основании заявок, поданных на конференцию, и не являются исчерпывающими.

*Будева Елена Игоревна, преподаватель. КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им. М.Горького». г.Красноярск.*

*Бухарина Алина Юрьевна, управляющий партнер. Ассоциация независимых экспертов в области обучения и развития TnD Association. г.Москва.*

*Бучацкая Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии. Технологический университет, г. Королев.*

*Быстров Андрей Дмитриевич, студент. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Василевская Алиса Дмитриевна, студент магистерской программы «Системная семейная психотерапия». НИУ Высшая школа экономики.*

*Васина Юлия Михайловна, доцент кафедры психологии и педагогики. Тульский Государственный Педагогический университет им. Л.Н. Толстого. г.Тула.*

*Васюта Галина Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. г.Волгоград.*

*Виноградова Жанна Александровна, магистр психологии, докторант I курса. Даугавпилсский Университет. г.Даугавпилс, Латвия.*

*Воронова А.В., аспирант. Белорусский государственный педагогический университет. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Гаврилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования. Дальневосточный федеральный университет. г.Уссурийск.*

*Гайворонская Александра Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Юнеско». Филиал НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права» в Смоленской области. г.Смоленск.*

*Гальчина Юлия Алексеевна, студент. Самарский государственный социально-педагогический университет. г.Самара.*

*Геронимус Иван Александрович, преподаватель магистерской программы «Системная семейная психотерапия». НИУ Высшая школа экономики.*

*Глебов Виктор Алексеевич, студент. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Гончар Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. г.Тирасполь, Приднестровье.*

*Гончарова Инна Владимировна, доцент кафедры методологии социологических исследований. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.*

*Гончарова Т.А., студентка факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Гордиюк Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и детской психологии факультета дошкольного образования. Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Городилина М.В., аспирант. Московский педагогический государственный университет.*

*Горячева Наталья Валерьевна, педагог-психолог. ГБОУ Школа № 1602 (Москва), Московский государственный областной университет.*

*Графодатская Алиса Германовна, hr-менеджер, магистр психологии, выпускник факультета социальной психологии ГБОУ ВПО МГППУ.*

*Гриневич Анна Ивановна, воспитатель ГУО «Ясли-сад №279 г. Минска», магистр психологических наук. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Гришакова Инна Феофановна, студент магистратуры программы «Системная семейная психотерапия». НИУ Высшая школа экономики.*

*Гришина Татьяна Геннадьевна, аспирант кафедры социальной психологии. Московский государственный областной университет*

*Гурова Е.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология и педагогика дистанционного обучения» факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Даниленко Ольга Васильевна, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Денисенкова Наталия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии развития. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Деревянко Ольга Ивановна, магистр психологических наук, преподаватель. Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Долгополов Александр Олегович, педагог-организатор дополнительного образования. ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа №1708».*

*Дроздова Наталия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой. Республиканский институт высшей школы. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Дудаль Наталья Николаевна, магистр психологических наук, старший преподаватель. УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». г.Гомель, Республика Беларусь.*

*Дудин Сергей Владимирович, магистрант факультета социальной коммуникации ГБОУ ВПО МГППУ, старший вожатый ГБОУ «Школа № №1474». г.Москва.*

*Есина Галина Константиновна, аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Есманская Н.Е., кандидат психологических наук, доцент. Воронежский государственный университет. г.Воронеж.*

*Ефремов С.Б., аспирант кафедры психологии управления, факультет социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Жукова Наталия Владимировна, студент факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Журавлева Лилия Александровна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Завраждин Сергей Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики. ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени*

*Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*.  
г.Владимир.

*Зарецкая Ольга Владимировна, магистр психологии, аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Заруцкая Алина Николаевна, аспирант ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт». г.Армавир, Краснодарский край.*

*Захаркина Анна Геннадьевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Звоненко Анна Борисовна, начальник отдела разработки адаптированных образовательных программ. Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО). г.Санкт-Петербург.*

*Зими́на Ната́лия Алекса́ндровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории, философии, педагогики и психологии. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. г.Нижний Новгород.*

*Золотарева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора школы № 1232 «На Кутузовском», доцент АНО ВО «Российский новый университет». г.Москва.*

*Иванова Юлия Эдуардовна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Игонин Д.А., президент Научного агентства Latenta Ltd. г.Рига, Латвия.*

*Имбразевичуте Кристина Александровна, магистр психолого-педагогического образования. Институт педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета. г.Петрозаводск.*

*Каверина Наталья Евгеньевна, педагог-психолог, председатель Областного методического объединения педагогов-психологов Московской области. ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж №4», Дмитровский филиал. г.Дмитров.*

*Каменев Роман Владимирович, старший преподаватель. Новосибирский государственный педагогический университет.*

*Капранова Марина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии. Технологический университет. г.Королев.*

*Капцов Александр Васильевич, заведующий кафедрой. Самарская гуманитарная академия. г.Самара.*

*Карпович Татьяна Ефимовна, кандидат психологических наук, доцент. Минский государственный лингвистический университет. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Кауненко Ирина Ивановна, доктор психологии, доцент, ведущий научный сотрудник. Институт культурного наследия Академии наук Молдовы. г.Кишинёв, Республика Молдова.*

*Квасова Ольга Ивановна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Киселева Н.В. аспирант кафедры психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Киселева Н.В., аспирант. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Клименко Илона Васильевна, кандидат психологических наук, начальник отдела психологического сопровождения и профориентационной работы. Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. г.Тирасполь, Приднестровье.*

*Климова Татьяна Георгиевна, педагог-психолог. ГБОУ «Школа №887». г.Москва.*

*Коблик Елена Григорьевна, педагог-психолог. ГАОУ ДПО г.Москвы «Московский центр качества образования».*

*Коваленко Н.Г. (Kovalenko N.G.), магистр психологии (Mg.Psych.), Балтийская Международная Академия (Baltic International Academy). г.Рига, Латвия (Riga, Latvia).*

*Кожухарь Галина Сократовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Козьяков Роман Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления следственными органами и организации правоохранительной деятельности. ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации».*

*Кокорева Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии. Тульский Государственный Педагогический университет им. Л.Н. Толстого. г.Тула.*

*Колесникова Екатерина Ивановна, доцент кафедры социально-гуманитарных наук. Самарский государственный технический университет.*

*Комолов О.Е., студент факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Коновалова Ирина Валентиновна, кандидат психологических наук, декан факультета повышения квалификации. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Королева Анна Владимировна, педагог-психолог ГБОУ «Школа №842», дошкольное отделение, корпус 115. г.Москва, Зеленоград.*

*Корсак Наталья Владимировна, старший преподаватель. Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. г.Гомель, Республика Беларусь.*

*Косинова Виктория Владимировна, доцент кафедры «Общая психология». Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Котова Светлана Аркадьевна, заведующий кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка, кандидат психологических наук, доцент. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. г.Санкт-Петербург.*

*Котова Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора. Российский государственный профессионально-педагогический университет. г.Екатеринбург.*

*Коттл Татьяна Владимировна (Cottle Tatiana), PhD, практический психолог (school counselor). Школа графства Фэйрфакс (Fairfax County Public School). Вирджиния, США.*

*Кочетков Н.В. кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*



*Кочетова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Красило Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии развития. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Крашенинников Валерий Васильевич, доктор педагогических наук, профессор. Новосибирский государственный педагогический университет. г.Новосибирск.*

*Крушельницкая Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Кузнецова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент. Московский государственный областной университет.*

*Кузнецова Снежана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Северо-Восточный государственный университет. г.Магадан.*

*Кулеба Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и прикладных технологий. Институт математики, информатики и естественных наук Московского государственного педагогического университета.*

*Курьшова Елена Сергеевна, учитель-логопед. ГБОУ «Школа №842», г.Москва.*

*Лавров Никанор Васильевич, кандидат медицинских наук, старший преподаватель. Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, ЦСКО «Synergia». г.Санкт-Петербург.*

*Лаврова Нина Михайловна, генеральный директор. Центр системного консультирования и обучения «Synergia». Санкт-Петербург.*

*Ланевская Вероника Михайловна, преподаватель, магистр психологии. Солигорский государственный колледж. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Леганькова Ольга Викторовна, заведующий кафедрой общей и детской психологии, кандидат психологических наук, доцент. УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». г.Минск, Республика Беларусь.*

*Леонова Ксения Михайловна, студент магистерской программы «Системная семейная психотерапия». НИУ Высшая школа экономики.*

*Липеева Вера Юрьевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Литвинова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Литвинова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Лобанов Александр Павлович, доктор психологических наук, профессор. Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Логвинов Игорь Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Курский государственный университет. г.Курск.*

*Логвинова М.И. МБУ ДО «Дворец пионеров и школьников г. Курска г.Курск.*

*Лосев Дмитрий Александрович, студент. Одинцовский филиал МГИМО МИД России. г.Одинцово.*

*Лукияненко Наталья Владимировна, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии. Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева. г.Красноярск.*

*Лусто И.И., старший преподаватель. УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова». г.Могилев, Республика Беларусь.*

*Люкшина Виолета Викторовна, педагог-психолог, заместитель директора. МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание». г.Красноярск.*

*Максимова Людмила Сергеевна, педагог-психолог. КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им. М.Горького». г.Красноярск.*

*Макушина Ольга Павловна, кандидат психологических наук, доцент. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». г.Воронеж.*

*Марарица Лариса Валерьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии. ФГОУ «Санкт-Петербургский государственный университет».*

*Маринова Татьяна Юрьевна, декан факультета социальной психологии, кандидат биологических наук, профессор кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Марков Дмитрий Олегович, аспирант факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Мартученко Валерия Витальевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Мельник Юрий Иванович кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Институт педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета. г.Петрозаводск.*

*Меркулова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. г.Волгоград.*

*Метлицкая Тереса Ивановна, старший преподаватель кафедры педагогики. Минский городской институт развития образования. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Мешикова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет*

*Минайчева Наталья Викторовна, аналитик ГАО ВО «Московский институт открытого образования».*

*Митрофанова Светлана Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и культурологи. ФГАО ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева». г.Самара.*

*Молчанова Екатерина Валерьевна, старший преподаватель кафедры социальной и организационной психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г.Калуга.*

*Молчанова Елена Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии. Одинцовский филиал МГИМО МИД России. г.Одинцово.*

*Морозов Александр Александрович, аспирант. Белорусский государственный педагогический университет. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Морозова Татьяна Юрьевна, научный сотрудник. Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.*

*Московский педагогический государственный университет*

*Мостыка Марина Александровна, студент магистратуры. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Мудрик Анатолий Викторович, доктор пед.наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии. Московский педагогический государственный университет.*

*Наташенков Григорий Геннадьевич, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Наумчик Виктор Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики. Республиканский институт профессионального образования. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Неверова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. г.Тамбов.*

*Недбаев Денис Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, ректор ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт». г.Армавир, Краснодарский край.*

*Недбаева Светлана Викторовна, доктор психологических наук, профессор, проректор по учебной и научно-методической работе ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт». г.Армавир, Краснодарский край.*

*Нестеркина Ольга Владимировна, студент факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Нестерова Альбина Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии. Московский государственный областной университет.*

*Никитин Владимир Николаевич, профессор, доктор философских наук, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой философской антропологии и арт-терапии. Московский социально-педагогический институт.*

*Нисская А.К., научный сотрудник Центра исследований современного детства. Институт образования НИУ ВШЭ.*

*Орлов Владимир Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Паздников Михаил Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, директор. Гимназия-колледж искусств им. И.О.Ахремчика. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. г.Тула.*

*Панасюк Анна Сергеевна, учитель изобразительного искусства. Школа при Посольстве РФ в Греции. г.Афины.*

*Пащенко Александр Константинович, доцент кафедры социальной психологии развития. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Петрушихина Елена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления. Российский государственный гуманитарный университет. г.Москва.*

*Плотка Ирина Дмитриевна (Plotka I.D.), профессор, доктор психологических наук, директор программ «Психология». Балтийская Международная Академия (Baltic International Academy). г.Рига, Латвия.*

*Погодина А.В., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Подольская Инга Александровна, доцент кафедры социальной и организационной психологии, кандидат философских наук. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г.Калуга.*

*Полежаева Любовь Вадимовна, независимый психолог-консультант, кандидат психологических наук. г.Днепр, Украина.*

*Поликарпова Мария Сергеевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Полякова Полина Дмитриевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Портера Агостино (Portera Agostino), профессор, директор Центра Интеркультурных исследований Университета Вероны. (Centre for Intercultural Studies, University of Verona). Verona, Italy.*

*Продовикова Анастасия Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии. Пермский государственный национальный исследовательский университет. г.Пермь.*

*Пролат Екатерина Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, магистр педагогических наук. НМУ «Национальный институт образования». г.Минск, Республика Беларусь.*

*Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель зав. кафедрой методологии социологических исследований. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.*

*Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт. Хельсинкский университет. г.Хельсинки, Финляндия.*

*Пряжникова В.Н., магистр психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Пряжникова Елена Юрьевна, профессор кафедры психологии и педагогики факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, доцент. РНИМУ «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова». г.Москва.*

*Расходчикова Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Роготень Наталья Николаевна, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Ромеро Рейес Ильякай Владиславовна, студентка магистратуры факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Рыбакова Людмила Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель. Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал РГППУ). г.Нижний Тагил.*

*Рябцева Анна Анатольевна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Ряписова Юлия Владимировна, заместитель директора по воспитательной работе. МБОУ «СОШ № 87». г.Северск, Томская область.*

*Сапегина Любовь Александровна, студент факультета дистанционного обучения. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Сапунова Марина Евгеньевна, студент факультета социальной коммуникации. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент, профессор. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. г.Москва.*

*Свирипова Дарья Фёдоровна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Севрюкова Алла Николаевна, педагог-психолог МБОУ СОШ №18. г.Воронеж.*

*Серебрякова Каринэ Арташесовна, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет. Директор Института системного консультирования и тренинга.*

*Серебрякова Юлия Владимировна, аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Сидоренко Оксана Александровна, доцент. Красноярский краевой института повышения квалификации и профессиональной переподготовки. г.Красноярск.*

*Силаков Александр Святославович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Курский государственный университет. г.Курск.*

*Силантьева Татьяна Андреевна, аспирант. НИУ Высшая школа экономики.*

*Скрипкина Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и юридической психологии Российского государственного гуманитарного университета, ведущий научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования». г.Москва.*

*Смирнова Юлия Сергеевна, доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук. Белорусский государственный университет. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Соловьёв Сергей Михайлович, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Соловьёва Анастасия Александровна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Соловьева Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом общего и коррекционного образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования» г.Москва.*

*Солодников Владимир Владимирович, доктор социологических наук, профессор кафедры прикладной социологии. Российский государственный гуманитарный университет. г.Москва.*



*Солодникова Ирина Витальевна, доктор социологических наук, профессор кафедры социальной и юридической психологии. Российский государственный гуманитарный университет. г.Москва.*

*Старовойт Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент. Балтийский федеральный университет им. И. Канта. г.Калининград.*

*Стекольников Нина Вячеславовна, студент факультета социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Стриго Алла Андреевна, студент. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Стрункина Татьяна Сергеевна, аспирант. Ивановский государственный университет. г.Шуя.*

*Ступницкая Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и медико-биологических дисциплин. Педагогический институт физической культуры и спорта ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет».*

*Стюхина Галина Андреевна, доцент кафедры психологии младшего школьника. ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».*

*Счастливая Тамара Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии развития. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Тарабакина Людмила Владимировна, доктор психологических наук, профессор. Московский педагогический государственный университет.*

*Тимофеева К.К., педагог-психолог. ГБОУ «Школа № 323». г.Москва.*

*Тимошина Ирина Николаевна, аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Титовец Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики.*

*Тихомирова Татьяна Сергеевна, педагог-психолог. ГБОУ Школа №1321 «Ковчег». г.Москва*

*Ткаченко Варвара Васильевна, аспирант ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт». г.Армавир, Краснодарский край.*

*Трифонов Юрий Александрович, магистр психологических наук, ассистент. Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. г.Гомель, Республика Беларусь.*

*Урбане Бирута Викторовна (Urbane V.), лектор, магистр психологии, Балтийская международная академия (Baltic International Academy). г.Рига, Латвия. (Riga, Latvia).*

*Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. г.Тула.*

*Финькевич Людмила Владимировна, кандидат психологических наук, доцент. Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. г.Минск, Республика Беларусь.*

*Фоке-Алехин Филипп (Fauquet-Alekhine Ph.), научный сотрудник кафедры психологии и поведенческой науки, Institute of Social Psychology, London School of Economics and Political Science, London (UK). г. Лондон, Великобритания.*

*Фролова Светлана Валериевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики. Российский национальный исследовательский медицинский университет им Н.И. Пирогова.*

*Хаймовская Н.А, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Харитонова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник управления образовательных технологий и инклюзивного образования. Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО). г.Санкт-Петербург.*

*Харченко Максим Андреевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Хасанова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент. Российский государственный профессионально-педагогический университет. г.Екатеринбург.*

*Херсонский И.И., ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ФВСО и ПСР. ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет). г.Москва.*

*Худякова Ольга Владимировна, педагог-психолог. Детский сад №199 «Детство» комбинированного вида. г.Нижний Тагил.*

*Худякова Татьяна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии. Воронежский государственный педагогический университет. г.Воронеж.*

*Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Цалей Галина Васильевна, воспитатель высшей категории. ГУО «Ясли-сад № 499 г. Минска». г.Минск, Республика Беларусь.*

*Цветков Юрий Анатольевич, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой управления следственными органами и организации правоохранительной деятельности. ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации».*

*Чеботарева Валентина Алексеевна, студент факультета «Психолого-педагогического и социального образования». Волгоградский государственный социально-педагогический университет. г.Волгоград.*

*Черный Евгений Владимирович, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой социальной психологии. Таврическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. г.Симферополь.*

*Чернышева Наталья Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии. Гуманитарный институт Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. г.Владимир.*

*Чернышова Евгения Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент. Самарский государственный социально-педагогический университет. г.Самара.*

*Чехонина Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент. Московский государственный областной университет.*

*Чибисова Марина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии. Московский педагогический государственный университет.*

*Чуева Е.И., студент. Воронежский государственный университет. г.Воронеж.*

*Чулибаева Олеся Равиановна, педагог-психолог. ГБОУ «Школа №842», г.Москва.*

*Шарендо Елена Анатольевна, клинический психолог, директор. Центр психологической реабилитации «Равновесие». г.Рязань.*

*Швец Ф.А., старший преподаватель кафедры психологии образования. Дальневосточный федеральный университет. г.Владивосток.*

*Шевкопяс Никита Павлович, студент. ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации».*

*Шемберг Елена Николаевна, старший преподаватель. Красноярский краевой института повышения квалификации и профессиональной переподготовки. г.Красноярск.*

*Шилин Артем Юрьевич, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Шилина Ирина Борисовна, доктор исторических наук, профессор, декан факультета социальной коммуникации. Московский государственный психолого-педагогический университет.*

*Шимане-Виганте Лаура Вильгельмовна (Simane-Vigante L.V.), исследователь (researcher). Балтийская Международная Академия (Baltic International Academy). г.Рига, Латвия (Riga, Latvia).*

*Широков Александр Русланович, студент. ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия». г.Самара.*

*Широкова Наталья Александровна, преподаватель ГАПОУ СО «Колледж технического и художественного образования». г.Тольятти.*

*Шмелева Елена Александровна, заместитель директора по научной работе, профессор, доктор психологических наук. ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». г.Шуя.*

*Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор. Московский педагогический государственный университет.*

*Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии. Московский государственный областной университет.*

*Кондратьев Ю.М., кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедической службы ГБОУ Школа №1315.г.Москва.*

*Ян Ибо, Аспирант УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». г.Минск, Республика Беларусь.*

*Яроцкая Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры социальной психологии. Таврическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. г.Симферополь.*

*Ясева Н.Ю., старший преподаватель. УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова». г.Могилев, Республика Беларусь.*

**Социальная психология в  
образовательном пространстве**

**Материалы II Всероссийской научно-  
практической конференции  
с международным участием**

**(24–25 октября 2017 г.)**

**Москва, ФГБОУ ВО МГППУ**

*Общая редакция О.Б. Крушельницкой*