

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
Факультет педагогики и психологии

К 35-летию кафедры психологии

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ
И ПРАКТИКИ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ**

**Материалы
Международной научно-практической
конференции**

Тираспол

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2022

УДК 159.9: 061.3 (478)(082)

ББК 109(4Мол 5) я431

А 43

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

В.И. Кучерявенко – канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии

О.В. Коломиец – канд. психол. наук, доц. каф. психологии

Н.Н. Ковальчук – ст. преп. кафедры психологии

Актуальные проблемы психологии как науки и практики в Приднестровье : Материалы Международной научно-практической конференции / редакционная коллегия: В. И. Кучерявенко [и др.]. – Тираспол : ПГУ, 2022. – 317 p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Приднестр. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко, Фак. педагогики и психологии. – Texte, rez.: lb. rom. (cu alfabet chirilic), rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut.

ISBN 978-9975-3525-7-4 (PDF).

082=135.1=161.1

А 442

В сборнике опубликованы статьи, представленные на конференции, приуроченной к 35-летию кафедры психологии факультета педагогики и психологии. Отражают результаты научных исследований и практической деятельности ученых, магистрантов и аспирантов Приднестровья, России, Украины, посвященные актуальным проблемам психологии как науки и практики. Представленные в сборнике материалы раскрывают сущность и разработанность наиболее актуальных проблем психологии, как на теоретическом, так и практическом уровне.

Адресуется научным работникам, преподавателям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, а также практическим психологам и педагогам.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9
------------------	---

Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНСКОЙ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. И. Кучерявенко. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ОБЛАСТИ НАУКИ И ПРАКТИКИ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ.....	11
Ю.В. Шитов, Н.В. Бондаренко. СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В СТРУКТУРЕ СУДЕБНО-ЭКСПЕРТНОЙ СЛУЖБЫ МЮ ПРИДНЕСТРОВЬЯ	16
Н. В. Бондаренко. ПРАКТИКА СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ ПО ГРАЖДАНСКИМ ДЕЛАМ В УПРАВЛЕНИИ СУДЕБНЫХ ЭКСПЕРТИЗ МИНИСТЕРСТВА ЮСТИЦИИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ.....	22
О.В. Коломиец, Н.А. Ковалева. ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ АВАРИЙНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ И ПОЖАРНОЙ СЛУЖБАХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ПРИДНЕСТРОВЬЯ.....	29
О.С. Чебан, Н.Н. Ячикова. РЕПРОДУКТИВНЫЙ ВЫБОР И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЖЕНЩИНЫ, СЕМЬИ, ОБЩЕСТВА.....	35
Н. Г. Лосева. СЛУЧАЙ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ТУБЕРКУЛЕЗА (множественной локализации туберкулезного процесса в организме).....	39
Л.М. Забродина. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ	44
В.Ю. Могилевская, А.В. Вакарчук. АНАЛИЗ ДИНАМИКИ СТРАХОВ НАСЕЛЕНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19.....	47

Глава 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Подплетнева. ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	50
--	----

Л.Н. Карпенко, Е.В. Чумейка. ИМИДЖ ГИМНАЗИИ ГЛАЗАМИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	56
Д. В. Николай, Н. О. Топольницкая. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	60
Н. Н. Руденко. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ГОМОНЕГАТИВИЗМА С АГРЕССИВНОСТЬЮ И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	65
О.Е. Подгорная, Е.В. Чумейка. БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	71
Е.А. Гавриловчук, Ж.А. Дятко. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ И НОВЫХ РЕАЛЯХ.....	75
О.В. Павленко. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	79
Е.А. Гавриловчук. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	83
Т.Н. Павленко. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ	87
А. Л. Цынцарь. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	90
А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурцева, А. Л. Стефанова. ФОРМАРЯ ИНТЕРЕСУЛУЙ КОГНИТИВ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ ПРИН ИНТЕРМЕДИУЛ ТЕХНОЛОЖИИЛОР КОМПЮТЕРИЗАТЕ	94
Е.А. Цуркан, М.П. Зайцева. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ	98
Е.В. Жолтяк, В.В. Якимович. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПУТЕЙ И СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ.....	101
Г.В. Никитовская, С.А. Карлик. АНАЛИЗ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	105
О.И. Никитенко. СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ	110
М. Б. Сягова. СТЕРЕОТИПЫ КАК ЗАЩИТНЫЙ МЕХАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА	115

Е.А. Анистратенко. КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	117
О.В. Коломиец, М.А. Степул. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	121
Е.В. Шевченко, Д. В Цыбулько. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	126
Л.Т. Ткач, В.К. Лифанова. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ.....	129
О.В. Коломиец, В.В. Тинкул. СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	134
И.И. Зинченко. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА	139
А.В. Пищалина, А.А. Сердюк. РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	142
О.В. Коломиец, А.О. Мошняга. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	146
Е.О. Ким. ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЮ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ	152
В.И. Кучерявенко, С.Г. Ткач. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ.....	157
М.Д. Иванова, П.И. Исламова. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ	161
О.В. Коломиец, Н.Ю. Гори. УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГОВ.....	165
Е.В. Чумейка, А.В. Логвиненко. ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	169
Т.В. Белоус. К ВОПРОСУ О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ.....	173

В.И. Кучерявенко, О.В. Ханжин. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ВОДИТЕЛИ	177
--	-----

Глава 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Ткач, Ю. К. Янова. ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОДО	182
М.А. Головчиц, ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ	187
И.П. Семенцул. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА ВО ВРЕМЯ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ	193
Т.М. Дьяченко. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ В ДОУ	198
Е.В. Верчинская, Е.И. Шеина. СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	202
Т. А. Константинова. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ	207
О.Ю. Ивахнюк, А.Ф. Джафарова, Л.А. Скрипник. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКА В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ	212
И.И. Швачко. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	216
Н.Ю. Бойко, С.С. Панца. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АГРЕССИИ.....	221
Н.А. Брадеско, Е.В. Семенцул. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	226
А.Л. Лопатюк. АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ КАДРОВЫХ ВОПРОСОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	230

О.В. Суханова. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА
В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ235

И.В. Крошечкина. ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
ПЕДАГОГОВ ОДО239

Глава 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ, НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ, ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Клименко. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ
ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ244

И.В. Кондратенко. МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА
В ВУЗЕ: ТОЧКИ РАЗРЫВА249

Д. В. Ясинский. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ252

К.Ю. Репещук. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....257

М.М. Мишина. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СТРАН260

М.Г. Вахницкая. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
В ПРЕПОДАВАНИИ ОФИЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМ-БАКАЛАВРАМ.....276

А.И. Маслова. КУЛЬТУРА УСТНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ
КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА282

Ф.П. Проданов. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ286

А.Л. Цынцарь, И.В. Булгарь. МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....290

О.В. Коломиец, Д.В. Журба. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА.....	295
М.Д. Иванова, С.А. Асауляк. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ПСИХОЛОГА	300
А.А. Кацero, О.А. Перфильева. ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И МЕРА ОВЛАДЕНИЯ СОБСТВЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	303
Н.Н. Ковальчук. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	308
О.В. Коломиец, В.А. Усанова. ВНУТРЕННИЕ БАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ, КАК ПРЕПЯТСТВИЕ В ДОСТИЖЕНИИ ПОСТАВЛЕННЫХ ЦЕЛЕЙ.....	313

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время наблюдается тенденция расширения конструктивных возможностей психологической науки, если соответствующих специалистов привлекать к решению конкретных профессиональных задач. В последние годы отечественная российская психология как наука сделала большой шаг вперед. Это, прежде всего, связано с переходом от теории к реализации практических задач, от академичности к разработке практико-ориентированных технологий. В Приднестровье психология как наука и область практики развивается, преимущественно в рамках деятельности кафедры психологии как ведущего научного центра высшего учебного заведения – Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Кафедра психологии факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко была образована 15 ноября 1986 года. У истоков создания кафедры стояли известные ученые-психологи – Э.Ш. Натанзон, А.В. Затворницкая, Б.И. Вассерман. В разное время кафедру возглавляли Б.И. Вассерман, А.В. Гоголева, Н.Н. Руденко, С.В. Приймак, В.Н. Патитина.

Первый выпуск специалистов состоялся в 1994 году. Выпускники кафедры успешно трудятся в качестве практических психологов в образовательной и социальной сферах республики, в правоохранительных органах, а также в органах государственного управления.

Кроме подготовки бакалавров и магистрантов, руководства практикой и чтения дисциплин у студентов-психологов, кафедра осуществляет психологическую подготовку студентов и на других факультетах – будущих врачей, экономистов, журналистов, инженеров и др. Студенты получают знания в области теоретической и практической психологии, занимаются научными исследованиями под руководством ведущих доцентов и преподавателей кафедры. Лучшие выпускники кафедры рекомендуются для поступления в аспирантуру.

На кафедре ежегодно проводятся научные конференции профессорско-преподавательского состава, а также студенческие конференции. Лучшие доклады студентов рекомендуются к публикации и даль-

нейшему участию в международных конференциях в России и других государствах.

Кафедрой психологии заключены договора о сотрудничестве и осуществляется постоянное взаимодействие по актуальным учебно-методическим и научным вопросам с образовательными и другими учреждениями Приднестровья, а также с ведущими научными центрами России и Украины.

При кафедре функционирует кабинет компьютерных технологий обучения психологии, где проводятся практические и лабораторные занятия по предметам профессионального цикла. Имеется банк методик, электронная библиотека учебно-методических пособий и книг, которые необходимы для работы практическим психологам.

В течение 35 лет кафедрой психологии факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко ведется подготовка специалистов по психолого-педагогическим и психологическим направлениям, осуществляется научно-исследовательская, научно-методическая, проектная, экспертная работа в области психологии. Вместе с тем, существует ряд проблем, которые требуют своего решения и объединения усилий психологов Приднестровья в разнообразных полях профессиональной деятельности-всем этим проблемам посвящена Международная научно-практической конференция « Актуальные проблемы психологии как науки и практики в Приднестровье», приуроченная к 35-летию кафедры психологии факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Глава 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНСКОЙ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ОБЛАСТИ НАУКИ И ПРАКТИКИ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

В. И. Кучерявенко

канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
председатель Экспертного совета по психологии.
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *в статье анализируются проблемы актуального состояния и развития психологии как науки и области практики в Приднестровье, раскрывается возможное решение нормативно-правового обеспечения психологии в Приднестровье в рамках работы Экспертного совета по психологии.*

Ключевые слова: *нормативно-правовая база, проблемы развития психологии, экспертный совет.*

В настоящее время, в период особых социальных изменений, наблюдаются особый спрос и увеличивающиеся потребности в психологических знаниях и методических рекомендациях в области практической психологии. Все чаще наблюдается тенденция расширения конструктивных возможностей психологической науки, если соответствующих специалистов привлекать к решению конкретных профессиональных задач.

В Приднестровье психология как область науки развивается преимущественно в рамках деятельности ведущего высшего учебного заведения – Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, в котором ведется подготовка специалистов по психолого-педагогическим и психологическим специальностям, осуществ-

вляется научно-исследовательская, научно-методическая, проектная, экспертная работа в области психологии. Теоретические и прикладные проблемы, решаемые психологией в Приднестровье, находятся в общем научно-психологическом поле с Российской Федерацией. Так, среди актуальных проблем развития психологии в Приднестровье можно выделить:

1) Проблема востребованности профессии психолога в современном обществе и продукта его профессиональной деятельности. Данная проблема исходит из представления в массовом сознании о том, что психологи не создают материальный, осязаемый продукт, а результаты работы психолога, как правило, отсрочены, не проявляются сразу. В связи с этим, возникает впечатление, что профессия психолога бесполезна и избыточна. В то же время, начиная с 2000-х годов, профессия психолога является одной из самых популярных в рейтинге предпочтений абитуриентов.

2) Проблема низкого уровня общей психологической культуры населения, связанная с размытостью представлений о деятельности психолога и психологических услугах, о различиях психологии, психотерапии и психиатрии. Вокруг психологического консультирования и, в целом, деятельности психолога сформировалось много мифов, которые часто препятствуют людям обращаться за психологической помощью. С одной стороны, люди не готовы оплачивать услуги психолога, с другой стороны, в настоящее время, наблюдается возрастающий интерес к психологической проблематике и поиску в рамках психологии ресурсов для преодоления жизненных трудностей.

3) Проблема отсутствия службы экстренного психологического реагирования в случаях возникновения чрезвычайных кризисных ситуаций, когда населению может понадобиться оказание массовой психологической помощи.

4) Проблема отсутствия механизма стандартизации и сертификации профессиональной деятельности психологов как системы испытаний для получения права вести психологическую деятельность на основе научного обеспечения практической деятельности и последующего подтверждения квалификации, а также для процедуры отсеивания людей, выдающих себя за профессионалов: ясновидящих, гадалок, магов, колдунов, неквалифицированных психологов.

5) Проблема недостаточной представленности психологических «продуктов» (программ, проектов, услуг, технологий) для решения социально-гуманитарных проблем государства в целях реализации по-

тенциала и обеспечения процессов роста возможностей конкретного человека, его благосостояния, безопасности, здоровья и духовности.

6) Проблема размытой идентичности и неполного осознания своей миссии у психологов как у специалистов «помогающих профессий». Данная проблема тесно связана с процессом отбора абитуриентов и далее – обучения психологов, с трудовыми функциями, содержащимися в профессиональных стандартах и вопросами саморазвития.

7) Проблема недостаточной разработанности нормативно-правовой базы деятельности психологов. В Приднестровье, как и в России, правовые регуляторы и статус психолога юридически не закреплены. Нормы психологической помощи зачастую до конца непонятны как населению в целом, так и психологам в частности. Практика показывает, что «признание психологической профессии в обществе как одного из социальных институтов происходит через создание разного рода профессиональных сообществ» [1, с. 51].

8) Проблема формирования и координации профессионального сообщества психологов, которое определяет нормы и правила деятельности, представляет интересы и защищает права представителей профессии на основе организации сотрудничества специалистов-психологов разных сфер.

Исходя из анализа данных проблем, на наш взгляд, одной из актуальных и приоритетных задач на современном этапе развития психологии в Приднестровье, так же, как и в России, является усовершенствование, разработка и утверждение нормативно-законодательной базы, а также правил и стандартов профессиональной деятельности в области психологии. Существуют разные подходы к реализации задач данного типа, в рамках деятельности каких-либо структур (профессионально-экспертных сообществ) с привлечением квалифицированных специалистов. В Приднестровье такая деятельность возможна в ходе организации работы Экспертного совета по психологии (ЭСП), целью которого является квалифицированное экспертно-аналитическое обеспечение при разработке правил и стандартов профессиональной деятельности в области психологии, для оказания экспертного содействия профессиональному психологическому сообществу в практической, исследовательской, научной, проектной, информационной и иных видах деятельности, а также при разработке предложений по формированию нормативно-правовых основ деятельности психологов и психологических служб в ведомствах и организациях Приднестровья [2].

Так как деятельность психологов является социально-значимой и востребованной в условиях развития современного общества, то работа экспертного совета координируется Администрацией Президента и включает в себя ведущих специалистов в области психологии из различных ведомственных учреждений и организаций по представлению их руководителей, а также представителей органов государственной власти и независимых экспертов, деятельность которых связана с вопросами компетенции ЭСП.

В связи с тем, что для полноценного функционирования экспертного совета крайне важно научное обоснование и привлечение научных кадров для решения текущих научно-прикладных задач, несомненным является тот факт, что ЭСП осуществляет свою деятельность на базе высшего учебного заведения, в данном случае, на базе ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко».

Важнейшую роль в обеспечении продуктивности деятельности совета играют специалисты-эксперты, входящие в состав совета на постоянной основе, вместе именуемые членами Экспертного совета представителей, имеющие базовое психологическое образование и занятые в различных областях в сфере психологии из ведомств и организаций Приднестровья, а также представители органов государственной власти. Кроме этого, крайне важно вхождение в состав совета экспертов из смежных с психологией областей, деятельность которых связана с вопросами компетенции экспертного совета по психологии, привлекаемые в случае необходимости. Помимо этого, для углубленной проработки вопросов возможно создание экспертных групп, например, по проблемам психологии образования и развития личности, по проблемам кризисной психологии и т. д.

Эффективность работы экспертного совета по психологии может быть достигнута при учете основных проблем, характерных для современной психологической науки и практики, и, которые отражены в целях его деятельности, а именно:

а) мониторинг действующего законодательства и анализ эффективности основных направлений деятельности психологов и психологических служб в Приднестровье;

б) разработка предложений по нормативно-правовому регулированию, лицензированию видов деятельности, продукции и услуг в области психологии;

в) оказание содействия в формировании нормативно-правовых основ деятельности психологов и психологических служб в Приднестровье;

г) разработка профессионального этического кодекса психолога в Приднестровье.

д) организация, рассмотрение, проведение экспертизы проектов научно-прикладных, практических психологических методик, авторских (составительских) психологических программ, и иных проектов в области психологии;

В соответствии с возложенными на него задачами, функциями Совета являются :

а) участие в формировании социальной политики Приднестровья в сфере оказания психологической помощи;

б) создание единой системы психологической помощи и оказание социально-психологических услуг гражданам Приднестровья;

в) межведомственная координация деятельности лиц, оказывающих психологическую помощь населению;

г) участие в разработке стандарта оказания психологической помощи;

д) разработка критериев оценки профессионального уровня психологов;

е) участие в разработке порядка лицензирования деятельности по оказанию психологической помощи, лицензионных требований и условий оказания психологической помощи;

ж) разработка рекомендаций по социальной и профессиональной поддержке психологов;

з) разработка мер по совершенствованию государственной системы оказания психологической помощи населению в Приднестровье;

и) разработка предложений по совершенствованию системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов в Приднестровье;

л) участие в научном обеспечении республиканских проектов и программ в области психологии.

Одной из важнейших задач работы экспертного совета по психологии должен стать анализ основных достижений и внедрение в практику опыта эффективной профессиональной деятельности психологов в странах ближнего и дальнего зарубежья, и особенно опыта ученых и практиков в области психологии в Российской Федерации, Украине,

Молдове, постоянное взаимодействие с коллегами в рамках обмена опытом, проведения различного рода мероприятий обучающего, научно-методического, экспертного характера.

В целом, деятельность экспертного совета по психологии должна быть направлена на повышение качества деятельности психологов, общественной значимости психологических услуг и на защиту профессионального статуса психолога.

Таким образом, вопрос о развитии психологии как науки и практики в Приднестровье является одним из важнейших в области решения социально-гуманитарных проблем государства, обеспечения эффективного функционирования различных ведомственных и социальных структур, напрямую связан с осмыслением круга современных социально-психологических проблем и выработкой решений, направленных на успешную реализацию профессиональных функций специалистов-психологов.

Литература

1. Введение в профессию: психолог // учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Н. Панферов, С. В. Васильева, А. В. Микляева, С. А. Безгодова; под редакцией В. Н. Панферова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 291 с.

2. Распоряжение Президента Приднестровья № 389рп от 5.12.2019 г. о создании Экспертного совета по психологии.

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В СТРУКТУРЕ СУДЕБНО-ЭКСПЕРТНОЙ СЛУЖБЫ МЮ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

Ю.В. Шитов

начальник Управления судебных экспертиз МЮ

Н.В. Бондаренко

эксперт-психолог Управления судебных экспертиз МЮ

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье изложены основные вехи становления судебно-экспертной службы МЮ Приднестровья и судебно-психологической экспертизы в частности. Указаны социально-исторические факты, события и условия, на фоне которых происходил процесс развития этой службы. Выделены три этапа в формировании судебно-психологической службы, дан анализ некоторых показате-

лей выполнения судебно-психологических экспертиз в рамках Управления судебных экспертиз Министерства Юстиции.

Ключевые слова: *судебно-экспертная служба, судебно-психологическая экспертиза, Управление судебных экспертиз Министерства Юстиции.*

На процесс формирования и развития судебно-экспертной службы в Приднестровье большую роль оказали политические процессы и социально-экономические условия, сложившиеся в этом регионе в начале 1990-х гг. В советское время на этой территории не существовало специализированных экспертных учреждений, а функционировали лишь отдельные экспертные подразделения в райотделах МВД МССР, в которых выполнялся ограниченный круг традиционных криминалистических экспертиз

В 1991 г. было образовано Приднестровье, не входящее в состав МССР, были созданы органы власти и соответствующие министерства, однако еще долго – до начала 2000-х годов, законодательная база оставалась прежняя – законы и кодексы МССР. К тому же экспертные подразделения ближайших соседей – Украины и Молдовы перестали принимать к производству постановления и определения о назначении судебных экспертиз от структур непризнанного Приднестровья. Эти обстоятельства требовали создания своих экспертных подразделений и подготовку экспертов. Так, 5 мая 1993 г. Распоряжением Президента Приднестровья (№81-РП от 05.05.1993 г.) было создано Бюро судебных экспертиз (БСЭ), как отдельное подразделение Министерства юстиции. В составе БСЭ было 3 человека – Синьковский А.А. (начальник) и 2 эксперта – Пастухов В.И. и Шитов Ю.В., которые выполняли криминалистические и строительно-технические экспертизы. В 1993-94 гг. в БСЭ выполнялось около 60–70 экспертиз в год.

В 2000-2001 гг. была создана новая, самостоятельная законодательная база Приднестровья, гармонизированная с российским законодательством, – введены все кодексы, процессуальные законы и иные нормативные акты, был принят Закон «О судебной экспертизе». Помимо этого потребности судебно-следственной практики обусловили увеличение видов экспертиз, проводимых в БСЭ, и привлечение специалистов соответствующего профиля – с 1996 г. стали проводиться автотехнические экспертизы, с 1998 г. – бухгалтерские, с 2000 г. – товароведческие, а с 2008 г. – психологические.

В настоящее время судебно-экспертную деятельность осуществляют два государственных экспертных учреждения – Управление судебных

экспертиз МЮ (БСЭ, переименованное в 2014 г., в связи с реструктуризацией министерств и ведомств) и ГУ «Департамент судебных экспертиз МВД Приднестровья» (ЭКЦ МВД переименованное в 2020 г. в результате слияния с Бюро судебно-медицинских экспертиз). Деятельность этих организаций, помимо основных законов и процессуальных актов, регламентируется также Законом «О судебно-экспертной деятельности», принятым в 2013 г. и соответствующими ведомственными актами.

На сегодняшний день в УСЭ МЮ выполняется около 220–230 судебно-экспертных исследований в год, работает 11 экспертов, которые выполняют следующие виды судебных экспертиз: строительно-технические (эксперты – Шитов Ю.В., Явдошук Н.С. и Черниченко И.М.), бухгалтерские (эксперты – Корицкая О.И. и Рягузова И.Б.), товароведческие (Андреева Н.С.), автотехнические (Николюк А.В.), криминалистические (Андропов Ф.Л.) и психологические (Бондаренко Н. В. и Клепова Т.М.). Начальником экспертного учреждения с 2002 г. является Шитов Ю.В.. Он не только умело руководит коллективом, но и пользуется заслуженным авторитетом в среде экспертного сообщества.

В развитии судебно-психологической экспертизы (СПЭ) в нашем регионе можно выделить 3 этапа: 1 этап – до 2008 г., 2 этап – 2008–2012 гг. и 3 этап – 2013–2020-е гг.. Рассмотрим, какие события на каждом этапе определяли развитие этого вида экспертизы.

Первый этап. До 2008 г. СПЭ проводились редко, эпизодически, специалистами психологами, работающими на кафедрах психологии и педагогики вузов города Тирасполя (ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Государственный институт развития образования и др.). В 1990-е годы это были Гоголева А.В., Сермягина О.С., в начале 2000-х – Патитин В.И., Патитина В.Н., Бондаренко Н.В.. Выбор эксперта определялся информированностью и личными контактами лица, назначающего СПЭ, при этом не всегда были соблюдены все требования и нормы, предусмотренные процессуальным законодательством. Экспертная деятельность для этих психологов не была основной. Выполняемые заключения имели произвольную форму, содержание экспертного исследования определялось основной психологической специализацией, общими профессиональными установками и личными предпочтениями психолога, что не всегда совпадало с методологическими принципами судебно-психологической экспертологии и процессуальными нормами. Такого рода факты значительно снижали возможность использования выводов эксперта в качестве доказательства по делу, однако, довольно редко следствие или

суд давали им соответствующую оценку. Общая статистика проводимых судебно-психологических экспертиз не велась.

В рассматриваемый период СПЭ проводились лишь по уголовным делам, преимущественно с целью квалификации аффекта, или иного юридически значимого эмоционального состояния, у обвиняемого. Следует отметить, что внедрению и активному распространению СПЭ в судебно-следственной практике способствовало и еще одно событие – формирование к середине 1990-х годов судебно-психиатрической службы в структуре МЮ Приднестровья, при этом актуальным стало участие эксперта-психолога в комплексных судебных психолого-психиатрических экспертизах (КСППЭ). Это происходило чаще всего по инициативе экспертов-психиатров, в том числе и с целью патопсихологического обследования обвиняемых и потерпевших, обнаруживающих признаки психической патологии, при производстве судебно-психиатрических экспертиз. У истоков становления судебно-психиатрической службы Приднестровья был врач-психиатр, судебный психиатр Поморцев О.Н.. Он сыграл большую роль в информировании и консультировании работников судебно-следственных органов по проблемам, связанным с экспертизой. А также он оказал существенное влияние на формирование судебно-экспертных принципов и установок у психологов, привлекаемых для КСППЭ, что в целом способствовало проведению экспертиз на высоком научном уровне и способствовало сотрудничеству психологов и психиатров в этой области.

К этому времени, ни суды, ни психологи не имели опыта назначения и проведения СПЭ в гражданском судопроизводстве, хотя некоторые психологи и были информированы о них из литературных источников. В 2006–2007 гг. по инициативе Верховного Суда был проведен ряд методических семинаров для судей по проблемам организации и назначения судебных экспертиз. В них принимал участие психолог и информировал судей о видах СПЭ в уголовном и гражданском процессах, регламенте назначения СПЭ и вопросах, которые могут быть исследованы.

Второй этап в развитии СПЭ (2008–2012 гг.) характеризуется следующими событиями – в 2008 г. Бюро судебных экспертиз МЮ Приднестровья была поручена СПЭ по гражданскому делу по иску по определению места жительства ребенка. Она была проведена психологом, привлеченным по срочному трудовому договору. В этом же году впервые психолог прошел аттестацию в МЮ Приднестровья и получил право самостоятельного проведения СПЭ и в штатном составе

БСЭ появился эксперт-психолог, при этом суды Приднестровья были информированы о возможности назначения и проведения СПЭ в государственном экспертном учреждении. Таким образом, 2008 год можно считать началом легального периода (в рамках государственного экспертного учреждения) в развитии судебно-психологической экспертизы. В последующем еще 2 психолога прошли первичную стажировку и были аттестованы комиссией МЮ Приднестровья (с получением права самостоятельного проведения СПЭ).

С этого момента стало возможным вести статистический учет и обработку данных в этой области. Так, статистический анализ показывает, что в этот период происходил стабильный рост, как поступления, так и выполнения СПЭ. Большую долю выполненных составляли СПЭ по уголовным делам, хотя из года в год соотношение их с СПЭ по гражданским делам менялось. Полагаем, что рост этих показателей был обусловлен легализацией СПЭ в государственном экспертном учреждении и информированием следственных и судебных органов с одной стороны, и доверием с их стороны к экспертному учреждению по опыту успешного выполнения других видов экспертиз (строительно-технических, автотехнических, товароведческих) – с другой. Также в этот период была установлена форма экспертного заключения, определен круг базовых диагностических методик, используемых при экспертном исследовании.

Третий этап (2013–2020-е гг.). СПЭ – это единственный вид экспертиз в отношении живых лиц, проводимых в учреждении, не относящемся к Минздраву. Это потребовало создания организационных условий (место, оборудование, подготовка материалов и пр.) и разработки соответствующего нормативно-методического обеспечения, поэтому, кроме выполнения экспертной работы, психологи УСЭ активно участвовали в аналитико-методической работе.

В 2016 г. в адрес Верховного Суда было подготовлено методическое письмо о недостатках подготовки следствием и судами материалов дел при назначении СПЭ, указан объем и содержание информации, необходимой для полного экспертного исследования и формулировки выводов.

В 2017 г. были разработаны и утверждены «Инструкция по организации производства СПЭ в Управлении судебных экспертиз МЮ Приднестровья» и «Методические рекомендации по проведению исследования и составлению заключения судебно-психологических экспертиз» (с грифом «для служебного пользования»).

К 2020-м годам в штатном составе УСЭ работают 2 эксперта-психолога (занимают 1,5 ставки). Выполняется 35-40 экспертных исследований в год, как по уголовным, так и по гражданским делам, это составляет около 15-17 % от общего числа экспертиз, выполняемых в УСЭ. Анализ статистики показывает колебания в показателях поступления и выполнения СПЭ в эти годы. Возможно, это было связано с общей дестабилизацией социально-политической и экономической обстановки в регионе (уменьшение общего количества населения, изменение структуры и функций следственных органов, изменение составов судов). По-прежнему, большую часть проведенных СПЭ составляют экспертизы по уголовным делам: их в 2,5-3 раза больше, чем по гражданским, причем в основном это СПЭ в отношении несовершеннолетних потерпевших в делах о половых преступлениях (12-15 экспертиз в год). Отмечается уменьшение количества СПЭ в отношении несовершеннолетних обвиняемых и СПЭ с целью диагностики эмоционального состояния (в т. ч. аффекта). Изменение этих показателей предположительно объясняется общей динамикой преступности. Кроме этого отмечается увеличение назначения комплексных психолого-психиатрических экспертиз. Следует указать, что головной организацией при проведении КСППЭ является экспертная психиатрическая комиссия (эксперты-психиатры составляют общий текст заключения (АКТ) с включением текста эксперта-психолога). Сотрудничество психолога с экспертами-психиатрами оказалось продуктивным благодаря его достаточной компетенции как в области возрастной и детской психологии, так и в области клинической психологии и патопсихологии. Это позволяет выполнять разные предметные виды комплексных экспертных исследований на высоком уровне.

Выше сказанное убедительно доказывает, что внедрение и развитие судебно-психологической экспертной практики оказалось возможным и успешным лишь при создании соответствующих условий в головном государственном экспертном учреждении Республики. В то же время, не смотря на это, актуальной проблемой является потребность повышения квалификации наших кадров, их участие в международных конференциях и зарубежных форумах экспертов. Внедрение современных методик экспертного психологического исследования требует приобретения соответствующего диагностического инструментария, что также затруднено. Эти проблемы существенно тормозят развитие отрасли и внедрение в практику новых видов судебно-психологических экспертиз.

ПРАКТИКА СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ ПО ГРАЖДАНСКИМ ДЕЛАМ В УПРАВЛЕНИИ СУДЕБНЫХ ЭКСПЕРТИЗ МИНИСТЕРСТВА ЮСТИЦИИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

Н. В. Бондаренко

эксперт-психолог Управления судебных экспертиз МЮ
Приднестровье, г. Тирасполь.

Аннотация: в статье изложены основные результаты анализа опыта экспертной практики в области судебно-психологических экспертиз в УСЭ МЮ Приднестровья, указаны статистические данные динамики основных показателей этой работы, выделены факторы, которые затрудняют выполнение СПЭ, указаны некоторые пути оптимизации условий проведения психологических экспертиз.

Ключевые слова: судебно-психологическая экспертиза, Управление судебных экспертиз МЮ, судебно-экспертная служба, судебно-психологическая экспертиза в гражданском судопроизводстве.

Судебно-психологическая экспертиза (далее СПЭ) в гражданском судопроизводстве является неотъемлемой частью экспертной практики Управления судебных экспертиз Министерства юстиции Приднестровья (далее – УСЭ МЮ Приднестровья). Настоящий анализ выполнен с целью определения проблемных вопросов, возникающих в процессе назначения и проведения судебно-психологических экспертиз.

Необходимо отметить, что ранее (2016 г.) с целью оптимизации процесса СПЭ УСЭ МЮ Приднестровья был проведен анализ практики назначения и проведения СПЭ судами и следственными органами, по результатам которого в адрес Верховного суда Приднестровья было направлено методическое письмо, в котором был определен ряд проблем, связанных с недостаточной подготовкой материалов (по объему и содержанию) при назначении СПЭ, предложены пути решения данных проблем, что могло бы сократить сроки проведения экспертиз и давать пояснения и категоричные выводы по всем поставленным вопросам.

В соответствии со статьей 2 Закона «О судебно-экспертной деятельности» основной задачей судебно-экспертной деятельности является оказание содействия судам, судьям, органам дознания, следователям в установлении обстоятельств, подлежащих доказыванию, по конкретному делу, посредством разрешения вопросов, требующих специальных знаний в области науки, техники, искусства или ремесла.

Как показывает практика, встречающиеся упущения при подготовке материалов для экспертизы приводят к тому, что выполненное по делу экспертное заключение, вследствие того, что выводы по вопросам, поставленным перед экспертом, по тем или иным причинам не могут быть даны в категоричной форме, не может в полной мере использоваться судом при вынесении решения. Судебно-экспертная деятельность вообще и судебно-психологическая экспертиза, в частности, это двустороннее взаимодействие, продуктивность которого во многом зависит от согласованности установок, действий, принципов обеих сторон – лица (органа), назначающего экспертизу и эксперта.

В целях структурирования и улучшения организации производства СПЭ в 2018 г. были утверждены «Инструкция по организации производства судебно-психологических экспертиз в Управлении судебных экспертиз МЮ Приднестровья» и «Методические рекомендации по проведению исследования и составлению заключения судебно-психологических экспертиз». Это, несомненно, привело к определенным результатам, т.к. улучшилось методическое обеспечение проведения СПЭ, обусловившее рост востребованности такого рода экспертиз в практике судов и сокращение сроков с момента поступления материалов в экспертное учреждение до момента выполнения.

В то же время имеется ряд проблем, которые так и не были решены судами и требуют привлечения внимания судей, т.к. затрудняют выполнение экспертного исследования, увеличивают время проведения и не позволяют выполнять исследование в полном объеме, что в конечном итоге влияет на сроки рассмотрения дел в судах.

Как свидетельствуют статистические данные, за последние пять лет отмечается стойкое увеличение СПЭ, поступивших в УСЭ для выполнения (на 45 %), причем, по гражданским делам – на 57 %, а по уголовным – лишь на 36 %, хотя по уголовным делам назначается почти в 1,5 раза больше экспертиз. За анализируемый период было выполнено 176 СПЭ, что составляет 71 % от поступивших на СПЭ материалов, т.е. около 30 % назначенных экспертиз по тем или иным причинам не выполняются. Таким образом, отмечается устойчивое увеличение как поступления, так и выполнения СПЭ по гражданским делам. За период 2016-2020 гг. было возвращено без исполнения (дано уведомление о невозможности дачи заключения, отозвано письмом и пр.) 38 СПЭ (из них 24 – по гражданским делам, 14 – по уголовным), что в целом составляет 15 % от общего числа назначенных (без учета остатка). Также

из статистических данных выполнения СПЭ по гражданским делам следует, что за этот период было выполнено 55 СПЭ, что составляет около 30 % от общего числа выполненных, из них – 16 комплексных экспертиз (с участием эксперта-психолога), в подавляющем большинстве это комплексные психолого-психиатрические экспертизы (КСППЭ).

В нашей сложившейся практике в гражданском судопроизводстве СПЭ назначается и выполняется по двум категориям дел:

– дела, связанные с установлением сделокоспособности, и, как следствие, «пороком воли»;

– брачно-семейные дела (определение, либо изменение места жительства ребенка при разводе родителей (либо иных обстоятельствах); определение, либо изменение, порядка общения с ребенком отдельно проживающих родителей и родственников, лишение родительских прав и др.). За анализируемый период было выполнено:

А) по делам о сделокоспособности – 28 СПЭ;

Б) по брачно-семейным делам – 25 СПЭ;

В) иные (КСППЭ о признании лица недееспособным и комплексная психолого-лингвистическая экспертиза) – 2 СПЭ.

Анализ практики проведения СПЭ в Управлении судебных экспертиз выявил ряд проблем, связанных с подготовкой материалов и назначением СПЭ судами городов и районов по гражданским делам, которые затрудняют выполнение СПЭ, удлиняют сроки выполнения, либо вообще не позволяют выполнить экспертное исследование. Этими факторами являются:

1) Срок между вынесением судом определения о назначении СПЭ и поступлением определения и материалов дела в УСЭ для исполнения. Много случаев, когда этот период составлял 1,5-2 месяца, но в отдельных – доходил до 4, 6 и даже 7 месяцев.

2) Определение объекта психологической экспертизы. Согласно п. 6 «Инструкции по организации производства судебно-психологических экспертиз в УСЭ МЮ Приднестровья» по категории объекта психологическая экспертиза подразделяется на: а) экспертиза живых лиц (очная или заочная; в отношении отдельного индивида или группы; в зависимости от возраста субъекта (взрослого, несовершеннолетнего, ребенка, престарелого лица)); б) посмертная экспертиза; в) экспертиза вещественных доказательств. В отношении одного объекта может быть проведена одна психологическая экспертиза. Если в ходе судебного разбирательства возникает необходимость в применении специальных по-

знаний в области психологии в отношении разных объектов, то в отношении каждого должна назначаться отдельная СПЭ и формулироваться вопросы в отношении этого объекта.

В практике часто встречается проблема такого несоответствия, особенно при назначении СПЭ по брачно-семейным делам, когда суд не учитывает, что при постановке вопросов об особенностях каждого из родителей, а также других родственников возникает необходимость в проведении не одной СПЭ (только в отношении ребенка), а сразу трех (отец, мать, ребенок), или более (отец, мать, ребенок, бабушка, дедушка и др.), что существенно увеличивает трудозатраты и сроки проведения экспертизы. Если родители несовершеннолетнего ребенка психически здоровы, не имеют девиаций в поведении, оба любят своего ребенка, хотят проживать с ребенком и самостоятельно его воспитывать нет смысла подвергать их психологическому исследованию. При рассмотрении этих дел экспертизу в отношении родителей необходимо проводить только в случаях, когда есть сомнения в их психическом статусе, у них имеются стойкие проявления девиантного поведения, а также для выяснения их психологической возможности самостоятельно воспитывать несовершеннолетнего ребенка и обеспечивать уход за ним. Проведение по одному делу 2 и более СПЭ не всегда целесообразно. Также следует учитывать, что согласно научным данным из области возрастной и детской психологии и в соответствии с «Инструкцией по организации производства судебно-психологических экспертиз в УСЭ МЮ» экспертиза в отношении ребенка до 3 лет не проводится, с 3 до 5 может проводиться только по ограниченному кругу экспертных вопросов, и лишь с 5 лет возможно проведение полноценного экспертного исследования.

3) ***Отсутствие в материалах дела письменного согласия лица на проведение в отношении него экспертизы***, что предусмотрено ст. 27 «Закона о судебно-экспертной деятельности». О необходимости представлять такое согласие было указано еще в 2016 г. в Методическом письме, однако, ни в одном из анализируемых случаев за пятилетний период на момент поступления материалов на экспертизу не было представлено такого согласия. Из этого следует, что при назначении экспертизы суд не разъясняет сторонам принцип обязательной добровольности проведения психологической экспертизы. Экспертам приходится истребовать его дополнительно ходатайством уже на этапе производства экспертизы, т.к. эксперт не вправе отбирать такое согласие само-

стоятельно. При попытке по просьбе суда получать такое согласие уже в УСЭ иногда возникали отказы подэкспертных от проведения экспертного исследования.

4) **Присутствие при проведении судебно-психологической экспертизы третьих лиц.** В соответствии со ст. 94 ГПК стороны вправе присутствовать при проведении экспертизы за исключением случаев, если такое присутствие может помешать исследованию. А в ст. 23 и ст. 35 «Закона о судебно-экспертной деятельности» по этому поводу указано, что при производстве экспертизы могут присутствовать те участники процесса, которым такое право предоставлено в соответствии с процессуальным законодательством Приднестровья, и согласия лица, в отношении которого производится экспертиза, либо его законного представителя (при экспертизе живых лиц). В случае, если участник процесса мешает эксперту, тот вправе ходатайствовать перед органом (лицом), назначившим экспертизу, об отмене такого разрешения. На практике суд при вынесении определения о назначении СПЭ не определяет круг лиц, которым разрешено присутствие при экспертизе, что иногда порождает конфликтные ситуации. Так, неоднократно при СПЭ несовершеннолетних детей при брачно-семейном споре третьи лица – бабушки, представители, специалисты органа опеки настаивали на присутствии во время экспертного исследования, что было крайне нежелательно и вызывало эмоционально-напряженную обстановку. Таких ситуаций можно избежать, если на этапе назначения СПЭ суд будет определять круг лиц, которым разрешено присутствие, учитывая при этом степень выраженности конфликта между сторонами, а также тот факт, что при проведении любого психологического исследования, и тем более экспертного, желательно соблюдать приватность и минимизировать количество присутствующих свидетелей.

5) **Подготовка и полнота материалов,** собранных судом до назначения СПЭ. В соответствии со ст. 95 ГПК и ст. 16 «Закона о судебно-экспертной деятельности» эксперт не вправе самостоятельно собирать материал для проведения экспертизы. Поэтому судебно-психологические и комплексные экспертизы с участием психолога следует назначать тогда, когда судом уже собраны материалы, характеризующие личность подэкспертного и подробно изучены все обстоятельства дела. Об этом уже было сказано в упомянутом выше Методическом письме, однако, это продолжает быть проблемным фактором, значительно затрудняющим выполнение СПЭ в кратчайшие сроки. Особенно актуально это

при проведении посмертных экспертиз, когда глубина и полнота экспертного исследования целиком зависит от объёма и качества материалов гражданского дела на момент назначения СПЭ. В нашей практике по гражданским делам при СПЭ по вопросам о сделках, совершенных с пороком воли, очень часто (в 19 случаях из 28) отсутствует в достаточном объёме объективная информация о личности подэкспертного и ситуации, имеющей значение для рассмотрения дела, а именно – недостаточно изучается судом система его отношений с окружением, лицами, в отношении которых он распорядился своим имуществом, особенно, если отношения имели конфликтный характер.

б) **Постановка вопросов эксперту.** Довольно распространёнными являются ошибки и формальный подход в постановке вопросов эксперту, что снижает полноту и качество исследования, постановка лишних вопросов увеличивает трудоёмкость, загромождает ненужной информацией как экспертное заключение, так и материалы дела в целом, и в результате – заключение экспертизы по неправильно поставленным вопросам не отвечает требованиям судебного процесса и не достигает цели экспертизы.

Вопросы эксперту должны отвечать следующим требованиям:

а) вопрос должен относиться к объекту и предмету экспертизы (например, при СПЭ несовершеннолетнего ребенка вопросы должны касаться только ребенка, его психологических особенностей, его желаний и его отношения к кому-либо), вопросы об индивидуально-психологических особенностях родителей, бабушек, дедушек относятся к экспертизе других людей и требуют назначения другой экспертизы, т. е. должны быть назначены отдельные СПЭ в отношении каждого лица (т. е. отдельно ребенка, отдельно – матери, отдельно – отца и т. д.);

б) вопрос должен относиться к компетенции эксперта-психолога, формулировка вопроса должна исключать ответы на правовые категории;

в) Вопросы должны быть поставлены конкретно, с однозначным и понятным смысловым содержанием, не допускать различного толкования, соотноситься с конкретной целью исследования и объёмом имеющихся материалов;

г) вопросы должны отвечать принципу целесообразности. Например, в деле об определении места жительства ребенка не следует ставить вопросы о психологических характеристиках родителей, если нет сведений о том, что они страдают нервно-психическими расстройствами.

ми или имеют отклонения в поведении; или при рассмотрении дела о лишении родительских прав не следует ставить вопросы об особенностях ребенка.

Кроме проблем хочется упомянуть и положительные моменты в подготовке и содержании материалов, поступающих на СПЭ. Так, при проведении посмертной судебно-психологической экспертизы в отношении Ч. по иску о признании недействительным договора пожизненного содержания с иждивением, в представленных материалах наряду с другими документами судом истребовалось и было представлено для СПЭ заявление умершей Ч., написанное собственноручно в присутствии частного нотариуса, оформлявшего спорный договор. Текст заявления, отражает некоторые особенности состояния Ч., в нем прямо указаны мотивы оформления спорного договора, причины конфликта с дочерью. Подобные документы являются объективными свидетельствами, помогают эксперту-психологу создать непротиворечивую картину исследуемой ситуации и дать определенные и однозначные ответы на поставленные вопросы.

Для решения указанных проблем, помимо должного соблюдения установленных процессуальных норм, суд может использовать норму, закрепленную ст. 53 ГПК – привлечение специалиста в области судебной или юридической психологии, т.е. лицо, обладающее знаниями, выходящими за пределы тех, которые принято считать общеизвестными для судей, и привлеченное судом для получения консультаций, пояснений и оказания непосредственной технической помощи при производстве процессуального действия, и формулировании вопросов на СПЭ. Задачей специалиста является оказание содействия суду и лицам, участвующим в деле в исследовании доказательств, он имеет право задавать вопросы участникам процесса (в том числе, помогая получить информацию психологического характера в объеме, достаточном для проведения психологической экспертизы), а также он обязан участвовать в постановке вопросов эксперту.

ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ АВАРИЙНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ И ПОЖАРНОЙ СЛУЖБАХ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

О.В. Коломиец

доцент кафедры психологии

Н.А. Ковалева

магистрант I курса, профиль «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье рассматривается необходимость разработки концептуальной модели практической организации системы психологической работы непосредственно в сфере аварийно-спасательной и пожарной службах Приднестровья.

Ключевые слова: пожарная охрана, аварийно-спасательная служба, психологическая устойчивость, экстремальные условия.

В современных структурах пожарной охраны и аварийно-спасательной службы Приднестровья уделяется особое внимание проблеме надежного и эффективного функционирования человека в условиях профессиональной деятельности. Необходимость укрепления морально-психологического состояния и психологической устойчивости сотрудников, повышения их готовности и способности к выполнению задач в любых условиях обстановки обусловила продолжающуюся в настоящее время реорганизацию всей системы воспитания и обучения личного состава.

Профессиональная подготовка психологов ведется в системе профессиональной подготовки офицерского состава. Сборы (занятия) с психологами проводятся согласно перечню основных мероприятий по повышению квалификации офицеров органов воспитательной работы по месту службы большинства участников сборов с выездом должностных лиц управлений в места их проведения. Повышение квалификации психологов осуществляется на факультетах переподготовки и повышения квалификации в специализированных и гражданских вузах, центральных и высших курсах (классах). Кадры для замещения должностей психологов готовятся в ГОУ «ТЮИ им. М.И. Кутузова» и на факультете педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

Работа пожарных – это постоянные экстремальные условия, которые характеризуются травмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику сотрудника.

Труд пожарных относится к тем видам деятельности, отличительной особенностью которых является постоянное столкновение с опасностью. Чрезвычайные обстоятельства, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта пожарных, создают экстремальные условия их деятельности в связи с угрозой для жизни, физического и психического здоровья сотрудников, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями. Профессия пожарного характеризуется следующими особенностями: травмирующими ситуациями, стрессовыми воздействиями и постоянной готовностью к риску.

Известно, что экстремальные условия деятельности тесно связаны с возникновением чрезмерного эмоционального напряжения, которое может приводить к различным формам психической дезадаптации. В таких условиях осуществляется деятельность пожарных. Она сопровождается неблагоприятным воздействием физических, химических, психологических и других патогенных факторов, вызывающих выраженный физиологический и психоэмоциональный стресс. Экстремальные условия характеризуются сильным травмирующим воздействием событий, происшествий и обстоятельств на психику сотрудника. Это воздействие может быть мощным и однократным при угрозе жизни и здоровью, взрывах, обрушениях зданий и т. п., или многократным, требующим адаптации к постоянно действующим источникам стресса. Оно характеризуется различной степенью внезапности, масштабности, может служить источником как объективно, так и субъективно обусловленного стресса [1].

Осознание того, что решаемые специалистами задачи требуют от них понимания закономерностей проявления и формирования психологии личности пожарного и дежурных караулов, привело к появлению социального заказа на специальную деятельность, предусматривающую обоснованное психологическое воздействие на человека и группы людей. Практическим шагом по реализации этого заказа явилось объединение усилий различных должностных лиц в рамках отдельного вида деятельности — психологической работы.

Необходима разработка концептуальной модели и практической организации системы психологической работы непосредственно в сфере аварийно-спасательной и пожарной службах Приднестровья, опираясь на многолетний опыт функционирования системы военно-политической работы (позднее – морально-психологического обеспечения), а также на опыт психологических служб, функционирующих в различных сферах жизнедеятельности общества.

Вместе с тем следует отметить, что в структурах наблюдается своеобразный «дефицит восприятия» психологов как представителей совершенно новой, непривычной для наших силовых структур профессии. Проведение при этом аналогии с бывшими представителями военно-политических органов затрудняет подчас понимание специфики и возможностей профессиональной деятельности психологов. Зачастую при оценке их деятельности должностные лица используют формальные, неоднозначные критерии, не учитывающие в полной мере специфику труда психолога и уровень его профессиональной компетентности. Типичной является ситуация расширительного толкования) профессиональных функций психолога, перекладывания на него отдельных сфер ответственности, являющихся на самом деле объектом коллективных усилий различных должностных лиц.

С другой стороны, сами психологи еще не всегда готовы предложить новые подходы, способы и средства решения назревших проблем. Практическая деятельность психологической службы недостаточно методологически обоснована, не имеет необходимого научно-методического, правового и материально-технического обеспечения. Отсутствие в первые годы с начала реорганизации системы воспитания личного состава нормативных документов, регламентирующих порядок проведения психологической работы, порождало различные толкования прав и функциональных обязанностей ее субъектов и должностных лиц [2].

Понимание особой значимости психолога как центральной фигуры в системе психологической работы в последнее время все более сопровождается и дополнительными мерами по повышению психолого-педагогической компетентности управленческих кадров.

Таким образом, имеются основные предпосылки для повышения эффективности психологической работы и решения на этой основе острых проблем в практике работы с сотрудниками аварийно-спасательной и пожарной служб [3].

Психологическая работа – это деятельность, проводимая в мирное, военное время, при возникновении техногенных катастроф и прочих чрезвычайных ситуаций, командирами, офицерами органов воспитательных структур, психологами и специально создаваемыми структурами (подразделениями), направленная на формирование и развитие у сотрудников психологических качеств и состояний, необходимых для успешного ведения действий, выполнение служебных и учебно-тактических задач, а также на сохранение их психического здоровья.

Научно-теоретической основой организации и проведения психологической работы в условиях силовых ведомств является военная психология, обобщающая и конкретизирующая данные других отраслей психологии применительно к условиям воинской деятельности.

Однако, психологическая работа является важнейшим элементом системы морально-психологического обеспечения различных аспектов жизнедеятельности также и сотрудников аварийно-спасательной и пожарной служб Приднестровья. Необходимость психологической работы и психологической службы возникает с формированием социального заказа на обоснованное воздействие на личный состав, особенно в условиях чрезвычайных ситуаций. Организационное их оформление происходило постепенно, с ориентацией на достигнутый уровень психологической науки и изменения в практике «спасательного» дела. Развитие системы психологического обеспечения деятельности сотрудников Министерства внутренних дел Приднестровья отражает движение науки и практики от первых попыток исследовать деятельность и определить психологические факторы ее эффективности, до выявления и формирования относительно профессиональных качеств сотрудников различных служб к организационному оформлению психологической службы, имеющей штат подразделения и структуры.

Современный этап становления психологической службы характеризуется введением штатных должностей психологов (в министерствах), а также центров и пунктов психологической помощи и реабилитации (штатных и нештатных), подразделений профессионального психологического отбора, научно-исследовательских подразделений и центров, разрабатывающих проблемы наиболее эффективного применения потенциала психологии в условиях структурной деятельности.

Сегодня понятия «психологическое обеспечение» и «психологическая работа» введены в нормативные документы. Вместе с тем одновременное введение в оборот в начале 90-х гг. XX в. близких по содержанию терминов требует уточнения их соотношения между собой.

Термин «психологическая работа» как более широкий применяется к деятельности соответствующих специалистов как в обычные дни, так и в дни чрезвычайных ситуаций, фиксируя направленность на деятельность, задачу (психологическое обеспечение) и на человека, его психическое здоровье (психологическая помощь) [4].

Общее организационно-методическое руководство психологической работой в Министерстве внутренних дел Приднестровья осуществляет Главное управление по работе с личным составом МВД. В его обязанности входят планирование, организация и обобщение результатов психологической работы в структурных подразделениях, организация ее научно-методического обеспечения, участие в подготовке и расстановке кадров психологов.

Научно-методическое обеспечение психологической работы организуется и осуществляется в соответствии с приказами и директивами руководителя соответствующего силового ведомства органами воспитательной работы. Задачами научно-методического обеспечения психологической работы являются:

- разработка методологических и теоретических основ организации и проведения психологической работы, программ, рекомендаций, организационно-методических указаний, форм, методов и средств психологической работы, их экспертная оценка;

- проведение военно-психологических исследований по широкому кругу проблем современной катастрофы или чрезвычайной ситуации в интересах совершенствования боевой подготовки и управления структурным подразделением;

- подготовка учебных и методических пособий, информационно-справочных материалов по психологии сотрудников аварийно-спасательной и пожарной служб;

- обоснование перспектив развития психологической работы.

Основным учреждением по разработке методологических, теоретических и методических проблем психологической работы должны являться ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» и ГОУ «Тираспольский юридический институт

МВД им. М.И. Кутузова». Прикладные исследования должны проводиться учебными заведениями, научно-исследовательскими институтами и лабораториями.

Материально-техническое обеспечение психологической работы должно организовываться и проводиться в целях удовлетворения потребностей в учебных и методических пособиях, компьютерной, аудио-, видеотехнике, психодиагностической аппаратуре, бланках и других материальных средствах, необходимых для проведения психологической работы.

Таким образом, одним из важнейших направлений организации психологической работы явилось введение в Министерствах силовых структур Приднестровья должности психолога. Именно психолог призван обеспечить соответствующий уровень психологической работы, оказать помощь должностным лицам структурных подразделений, не имеющим специальной психологической подготовки. В настоящее время накоплен определенный опыт деятельности данных специалистов, продолжается поиск наиболее оптимальных путей и способов их подбора, подготовки и использования.

Литература:

1. Сергеев И.Н. Совершенствование психологической подготовки коллективов МЧС России к работе в условиях чрезвычайных ситуаций: дис.... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – С. 15.
2. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – С. 48.
3. Каппушев С.С. Психологические особенности мотивации профессиональной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России: дис....канд. психол. наук. – СПб., 2006. – С. 17.
4. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушинский и др. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27–42.

РЕПРОДУКТИВНЫЙ ВЫБОР И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЖЕНЩИНЫ, СЕМЬИ, ОБЩЕСТВА

О.С. Чебан

канд. мед. наук, врач акушер-гинеколог, зав. ЦРЗ и ПС ГУ «РЦМ и Р»,
зав. каф. педиатрии, акушерства и гинекологии
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Н.Н. Ячкова

врач акушер-гинеколог, ассистент каф. педиатрии,
акушерства и гинекологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *от уровня физического, психического и социального благополучия девушек и женщин, от их репродуктивных установок, зависит социально-демографическое будущее государства. Репродуктивное здоровье нации формируется с учетом здоровья подростков и молодежи, опираясь на выбор безопасного репродуктивного поведения [2]. Фактором, приводящим к нарушению репродуктивно здоровья женщины, являются аборты [1].*

Ключевые слова: *репродуктивное здоровье, аборты, репродуктивный выбор, психическое здоровье*

Введение. Особенности репродуктивного поведения закладываются в подростковом возрасте и формируются под влиянием общей репродуктивной культуры населения, в том числе родителей, и зависит от санитарной грамотности и степени информированности подростков [5]. Исследование, проведенное среди молодежи педагогического и медицинских колледжей, выявило, что независимо от специфики обучения, студенты в равной мере подвержены риску небезопасного поведения и знания о репродуктивном здоровье, что не всегда влияет на отношение к репродуктивному здоровью (РЗ) и безопасное поведение [7]. Учреждения средней и высшей педагогической школы могут способствовать приобретению важных жизненных навыков, умению делать выбор в пользу здорового образа жизни и придерживаться безопасного репродуктивного поведения, основанного на планировании семьи и профилактике абортов. Девушки больше других страдают от бремени заболеваемости в области РЗ (нежелательные беременности, аборты). Факторами риска, неблагоприятно влияющими на РЗ девушек, являются ранние половые связи, промискуитет, нарушение семейного климата, вредные привычки, медицинские аборты, высокая гинекологическая заболеваемость, низкая медицинская грамотность и образованность.

Исследования показывают, что аборт могут приводить к нарушениям психического здоровья, что подтверждает опрос студентов 18–25 лет: 87,3 % опрошенных находят аборт психологически трудным решением с заметным следом в будущем эмоциональном здоровье [1]. Исследование, проведенное среди студентов медицинских и педагогических колледжей Приднестровья, показало, что согласно самооценке РЗ участниками опроса большинство студентов (75,9 %) оценивают его как отличное и хорошее и, по их мнению, к нарушениям репродуктивного здоровья приводят в 39,6 % аборт [7,8]. Из общего числа респондентов 40,7 % согласились, что «После аборта можно сразу забеременеть повторно», причем 28,9 % студентов первого курса и 56,8 % первокурсников, что статистически значимо ($\chi^2 = 32,853$; $p < 0,001$; *ст. св.* = 1) и подтверждает большую уязвимость первокурсников [8]. Безопасный аборт-это часть репродуктивных прав в рамках действующего нормативно-правового поля и обязательного информированного выбора девушки или женщины, без давления третьих лиц и прямого влияния на ее решение.

Рассмотрим основные показатели, характеризующие репродуктивный выбор женщины: роды и аборт. В 2008 году произошло важное событие – годовое число рождений в Приднестровье сравнялось с числом прерываний беременности, и стойко превышает их сегодня, в России эти показатели сравнялись в 2007 году. В 2020 году на каждые 100 родов в Приднестровье приходилось 55 абортов. В целом по республике происходит стойкое снижение числа абортов, что свидетельствует об эффективности проводимых программ по охране РЗ, и прерыванием заканчивается 36 % беременностей, сократившись вдвое за 10 лет, доля подростковых прерываний (до 16 лет) составляет только 1,3 %, уменьшившись в 6 раз. Культура репродуктивного поведения не привлекает к себе особого внимания исследователей в силу междисциплинарной многогранности и около сексуальности. Формирование культуры репродуктивного и сексуального поведения – это первичная профилактика многих проблем в сфере репродуктивного здоровья. Репродуктивный выбор на уровне личности зависит от таких факторов как потребность в детях, психологическая готовность стать родителями, ценность самого ребенка. Если принято решение «отказ от рождения ребенка», то предпочтительно контрацептивное поведение, как проблема выбора способов и ответственности, а если женщина предпочитает abortивное поведение, то это связано с отношением к этическим, правовым,

политическим и экономическим вопросам [4]. Демографический кризис не может повлиять на право женщины выбирать участвовать ей в репродуктивных процессах или прервать беременность. Вопрос о прерывании беременности – это не только вопрос о репродуктивном здоровье, но и о репродуктивных правах и выборе. Основания для прерывания беременности условно делят на 5 групп, одна из которых «по желанию женщины», другие сопряжены со спасением жизни, защитой физического или психического здоровья женщины и др. [3]. Прерывание беременности, относится к особой категории в медицине, когда качественное решение является междисциплинарным, психологическим, социальным, правовым, духовным и затрагивает все общество. Следует отметить, что и сегодня помощь в принятии решения «продолжить беременность» проводится в ГУ «РЦМиР» путем обязательного информирования и консультирования женщин перед процедурой прерывания беременности специально обученным медицинским персоналом. Женщинам, оказавшимся в сложной социальной ситуации, разъясняется возможность сохранения беременности в кризисных центрах.

В ГУ «РЦМиР» разработано совместно с кафедрой психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко и внедрено в июне 2021 года анкетирование женщин, прошедших процедуру прерывания беременности согласно «Анкету для изучения отношения к психологическому консультированию в случае прерывания беременности». Цель анкетирования – получение достоверной информации от женщин, прошедших процедуру абортa и выяснения их потребностей. Критериями включения в исследование являлись возраст от 18 лет, устное согласие респондента после ознакомления с текстом информированного согласия. Анализируя характеристику выборки, можно отметить, что средний возраст респондентов – 30,6 лет. Возрастная группа от 18 до 25 лет составила 15,4 %, наибольшая доля представлена возрастной группой 26-35 лет – 48 %, женщины 36-46 лет -28,3 %, и участницы опроса 46 лет и выше составили 8,3 %.

Большинство женщин состояли в браке – 66,7 %, не замужем 20 %, состоят в гражданском браке 13,3 %.

На вопрос какая по счету беременность 11,9 % отметили, что первая, что соответствует сложившейся ситуации в Приднестровье и России. Наиболее часто был ответ: вторая беременность – 25,4 %, третью беременность отметили 18,6 %, четвертую – 15,3 %, пятую беременность – 10,2 % респондентов. Можно сделать заключение, что учитывая коэффициент фертильности в Приднестровье 1,5, аборт служит средством

регуляции рождаемости, заменяя планирование семьи и применение методов контрацепции. На момент аборта не было детей у 12,1 % женщин, один ребенок был у 41,4 % опрошенных, двое детей – 29,3 %, наличие троих детей отметили 15,5 % респондентов. Повторно прервали беременность 70,2 % женщин, и 29,8 % впервые обратились к процедуре аборта.

На вопрос: «Нуждаетесь ли вы в консультации специалиста (психолога), прежде чем будет принято окончательное решение о прерывании беременности?» 48,3 % респондентов ответили – «Да» и 51,7 % – «Нет». На вопрос: «На Ваш взгляд, психологическая консультация сможет изменить Ваше решение о прерывании беременности?» 54,4 % опрошенных ответили «Да» и 45,6 % – «Нет». Прямой вопрос: «Как Вы думаете, необходим ли психолог при женских консультациях для оказания психологической помощи женщинам?» 91,4 % ответили «Да», и 8,6 – «Нет».

Можно сделать вывод, что для женщин участвующих в опросе, аборт является средством планирования семьи, к которому относятся терпимо, что связано с особенностями воспитания, культуры и приемлемости аборта в обществе. Для качественного формирования ценностного отношения к РЗ и установок на здоровую семью необходимо проведение межведомственной работы медицинских работников, педагогов, психологов и всего общества в целом.

Литература

1. Асеева И. А., Пашенко Е. Н. Проблемы вмешательства в репродукцию человека: социологический анализ // Вестник института социологии, сентябрь 2014, № 3 (10), с. 12-33.
2. Дикке Г. Б. Репродуктивное поведение молодежи: выбор контрацепции, отвечающий жизненным приоритетам // ОМК, М., 2016. <https://openmedcom.ru/lections/555>
3. Леженина С. В. и др. Аборт как медико-социальная проблема // Здравоохранение Чувашии. 2021. № 2. С. 49-60. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46237522>
4. Морозова И. С. и др. К проблеме детерминации репродуктивного поведения молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2014. № 1(27). С. 130–134. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site3456/html/media93799/27%20Morozova.pdf
5. Столярчук Л. И. и др. Физиологические и педагогические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодёжи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/article/view?id=21371

6. Сурмач М. Ю. Репродуктивное здоровье и поведение молодежи: медико-социологический анализ: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. Минск, 2015. 48 с.

7. Чебан О. С., Зарбайлова Н. К. Особенности проведения медикаментозного аборта у подростков // Вісник Вінницького Національного Медичного Університету. 2016, № 1, ч. 1 (т. 20), с. 68-71.

8. Чебан О. С. Проблемы информированности молодежи по вопросам репродуктивного здоровья // Buletin de Perinatologie. Chişinău, 2016, № 3 (71), с. 68-72. ISSN 1810-5289. Categoria B.

СЛУЧАЙ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ТУБЕРКУЛЕЗА (МНОЖЕСТВЕННОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ ТУБЕРКУЛЕЗНОГО ПРОЦЕССА В ОРГАНИЗМЕ)

Н. Г. Лосева

канд. мед. наук., доцент, каф. терапии с циклом фтизиатрии
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье приведен случай генерализованного туберкулеза у мужчины 73 лет. Особенность случая в том, что нетипичное развитие туберкулеза в органах желудочно-кишечного тракта, с генерализацией в другие органы и системы и, прежде всего, по лимфатической системе у пациента, без ВИЧ-инфекции, отсрочило диагностику заболевания в раннем периоде. Случай демонстрирует развитие серьезного осложнения – кишечную непроходимость на фоне проводимого специфического лечения, как итог несвоевременно диагностируемого туберкулеза кишечника при торпидно протекающем генерализованном туберкулезе. Социально благополучный статус больного нивелировал настороженность врачей общей сети в вопросе ранней диагностики туберкулеза.

Ключевые слова: туберкулез, больной, генерализованный, диагностика, кишечная непроходимость, лимфатическая система.

Ситуация по туберкулезу по-прежнему является серьезной проблемой здравоохранения Приднестровья. Важное значение имеет своевременное выявление в общей медицинской сети туберкулеза внелегочной локализации.

Выявление внелегочного туберкулеза и, в частности, органов брюшной полости крайне затруднительно и реализуется в сроки от 3 месяцев до 2-х лет от начала заболевания [1].

В современных условиях неуклонный рост числа больных генерализованным туберкулезом связывают в основном с распространением

эпидемии ВИЧ – инфекции. Большинство случаев выявляемых в общей медицинской сети внелегочных форм туберкулеза, с полиорганным поражением отмечается среди ВИЧ- инфицированных [2].

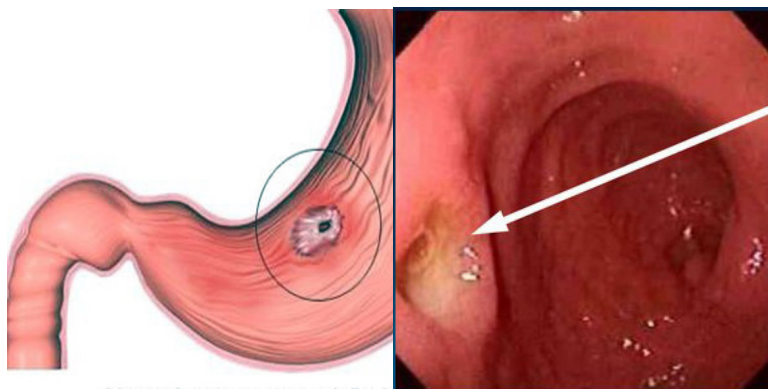
Данный случай демонстрирует атипичное течение {малосимптомное} хронического генерализованного туберкулеза с вовлечением в процесс нескольких органов и систем у ВИЧ не инфицированного и социально благополучного больного. В итоге заболевание проходило с развитием осложнений в виде спаечного процесса в брюшной полости.

Больной К., 73 года, инженер по технике безопасности, был проконсультирован в ГУ «РГИВОВ» 02.08.2010 г., куда он поступил 28.07.2010 г. с диагнозом «Язвенная болезнь желудка».

В ходе обследования на ФГДС у него была выявлена хроническая язва желудка малой кривизны. Характер язвенного дефекта не соответствовал классическим изменениям при данной патологии.

С подозрением на Сг (язву-рак) гистологический материал, полученный при ФГС, был направлен в онкологический центр г. Кишинева, после чего больному была повторно сделана ФГДС и материал переправлен в институт фтизиопульмонологии для дальнейшего исследования. Вскоре был получен результат гистологии: в патологическом материале найдены клетки Пирогова-Лангханса.

Туберкулез желудка



Пациент продолжил лечение в ГУ «РГИВОВ», а 02.08.2010 г., в связи с увеличением подчелюстных и переднешейных лимфоузлов слева и повышением температуры тела до 39 °С, ему была выполнена КТ нижней челюсти и мягких тканей шеи, которая не выявила костно-деструктив-

ных изменений нижней челюсти, однако был обнаружен «пакет» увеличенных лимфатических узлов слева размерами 4,3х3,5х4,6 неомогенной структуры.

Рентгенологическое заключение: «Подчелюстной лимфаденит слева».

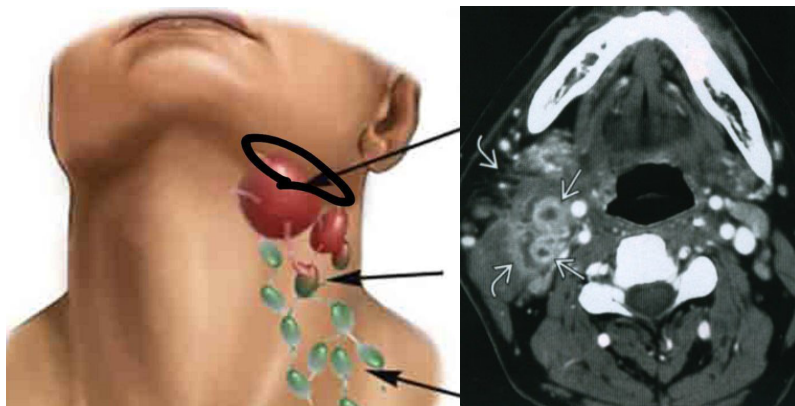
В тот же день в гнойно-септической хирургии (челюстно-лицевым хирургом) было произведено вскрытие лимфоузлов по передней поверхности шеи, грудино-ключично-сосцевидной мышце и взята гистология и материал на микобактерии туберкулеза (МБТ).

В результате морфологического дообследования от 06.08.2010 г. № 8783, у больного выявлен туберкулез периферических (шейных) лимфоузлов, подтвержденный гистологически: некротический детрит, гранулематозное воспаление с примесью клеток Пирогова-Лангханса. Анализ мазка из раны № 1451 – МБТ1+, методом микроскопии при окраске по Цилю-Нильсену.

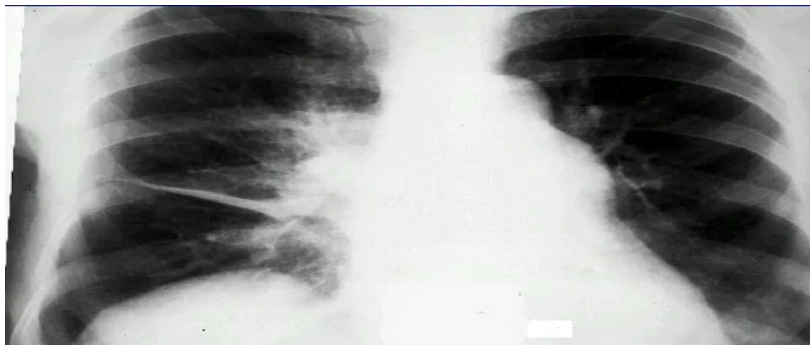
На этом основании был выставлен диагноз: «Туберкулезный лимфаденит подчелюстных лимфоузлов» (состояние после лимфаденэктомии слева). В ходе дополнительного рентгенологического обследования от 11.08.2010 г. был выявлен междолевой плеврит справа. Следует отметить, что реакция Манту с 2ТЕ от 02.08.2010 г. отрицательная (отрицательная анергия на фоне торпидного течения туберкулеза).

На основании полученных результатов обследования больной был направлен для дальнейшего лечения в ГУ «РТБ», где находился на лечение и дообследования с 17.08.2010 г. по 21.08.2010 г.

Туберкулез шейных лимфатических узлов



Междолевой туберкулезный плеврит справа



На ЦВКК пациенту был выставлен диагноз: «Генерализованный туберкулез: туберкулез периферических лимфоузлов, туберкулез желудка, туберкулезный плеврит. Анемия». Назначено лечение препаратами I ряда: изониазид, рифампицин, этамбутол, пиразинамид, стрептомицин – HREZS (стандартные дозы) + симптоматическое и местное лечение. Однако больной не захотел продолжать лечение в стационаре и был выписан по заявлению на амбулаторное лечение через 3 дня пребывания в больнице. Лечение продолжил амбулаторно в течение 10 месяцев с пребыванием на больничном листе, так как пациент был работающим пенсионером (инженер по технике безопасности). Весь период лечения пациент не был согласен с выставленным ему диагнозом «туберкулез».

Ночью 07.09.2010 г. больной поступил в хирургическое отделение №2 с диагнозом: «Кишечная непроходимость». Лечение абдоминальной патологии велось консервативно. Был проконсультирован фтизиатром. Лечение противотуберкулезными препаратами, в том числе местное (мазевые аппликации на постоперационную раневую поверхность в области шеи), было продолжено в хирургическом отделении.

Пациент был выписан из хирургического отделения 16.09.2010 г. с улучшением (без оперативного вмешательства), но сохраняющимися болями в области живота, а 20.09.2010 г. вновь поступил в хирургическое отделение № 1 и прооперирован в срочном порядке по поводу кишечной непроходимости (спаечная болезнь в результате специфического туберкулезного процесса в кишечнике).

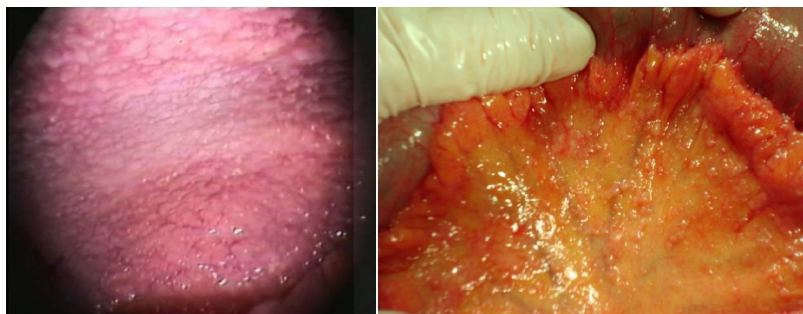
Проведена операция: анастомоз тонкого кишечника. Интраоперационно – спайки в петлях кишечника и множественные туберкулезные бугорки в области илеоцекального угла по висцеральной брюшине, ги-

перплазия мезентеральных лимфатических узлов. После выписки из хирургического стационара в удовлетворительном состоянии, больной продолжил лечение препаратами I ряда амбулаторно.

Туберкулез кишечника



Туберкулез брюшины



12.10.2010 г. был получен положительный классический посев мокроты на БК1+ от 18-19.2010 г. и уже на основании вышеизложенных данных и полученных результатов обследования больному был выставлен окончательный клинический диагноз: «Генерализованный туберкулез: туберкулез бронхов, туберкулезный плеврит, туберкулез желудочно-кишечного тракта, туберкулез периферических лимфатических узлов, МБТ+». Сопутствующие заболевания: ишемическая болезнь сердца, кардиосклероз постинфарктный, атеросклеротический НО, СН I, NYHA II ФК. Гипертоническая болезнь. Железодефицитная анемия. Состояние после оперативного лечения по поводу кишечной не-

проходимости (операция проведена 20.09.2010 г.) и лимфаденэктомия подчелюстных лимфоузлов слева (операция – 06.08.2010 г.).

В 2013 г. (по настоянию больного) был снят с диспансерного учета по выздоровлению.

ВЫВОДЫ:

1. Генерализация туберкулезного процесса с полиорганическим поражением и преимущественным вовлечением лимфатической системы и желудочно-кишечного тракта, характерная для заражения *m. bovis*, т. е. алиментарным путем.

2. Длительный период диагностики заболевания связан как с атипичной и редко встречающейся формой туберкулеза, включающей клиническую симптоматику, характерную для других заболеваний, так и с благополучным социальным статусом больного, что явилось причиной игнорирования им возможности заболеть туберкулезом.

Литература

1. Barinov V.S., Ariel B.M., Soloveva M.A. Complex examination of patients when suspecting abdominal tuberculosis with use of minimally invasive technology // Tub. 2011. № 7. P. 45–48 {in Russ}.

2. Panteleev A.M., Savina T.A., Suprun I.Y. Extrapulmonary tuberculosis in HIV patients // Probl. Tub. 2007. № 7. P. 16–19 {in Russ}.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Л.М. Забродина

педагог-психолог МДОУ № 20
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *в статье рассматривается значение психологии здоровья в условиях стандартизации и модернизации системы дошкольного образования в Приднестровье.*

Ключевые слова: *здоровье, психологическое здоровье, психология здоровья.*

Термин «психологическое здоровье человека» базируется на двух понятийных словосочетаниях: психология человека и психология здоровья.

Здоровье – это необходимое условие активной и нормальной жизнедеятельности человека. Серьезные нарушения в этой сфере могут повлечь за собой изменения в привычном образе жизни, сложившимся отношениям с окружающим миром, возможную утрату профессиональной

дееспособности, а в целом - вынужденную коррекцию планов на будущее [4].

Здоровье - это весьма сложный феномен, он имеет свою специфику проявления на физическом, психологическом и социальном уровнях рассмотрения. Проблема здоровья носит выраженный комплексный характер [1]. На ее изучении сосредоточены усилия многих научных дисциплин. Среди них одно из ведущих мест по праву принадлежит психологии здоровья.

Психология здоровья – это перспективная, быстро развивающаяся область знания, которая предполагает специальную подготовку психологов для практической работы в организациях образования.

Особую актуальность психология здоровья приобретает в условиях стандартизации дошкольного образования в Приднестровье, так как одной из важнейших задач стандарта является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Требования стандарта направлены на создание позитивной социальной ситуации развития для детей дошкольного возраста, включая создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей [3].

Одним из критериев оценки деятельности организаций дошкольного образования является создание психолого-педагогических условий, которые должны обеспечить полноценное физическое и психическое развитие личности детей в различных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

На протяжении трёх лет в МДОУ № 20 «Центр развития ребёнка» «Андриеш» города Тирасполь, психологической службой наблюдаются значительные изменения в показателях психического здоровья детей дошкольного возраста: увеличивается количество детей с невропатией (наблюдается сонливость днем и частые пробуждения и беспокойство в ночное время; отмечается частый и длительный плач, усиление капризности и плаксивости при любой перемене обстановки, изменении режима, условий ухода, помещении ребенка в организацию дошкольного образования).

В организацию дошкольного образования чаще поступают дети с гиперкинетическими расстройствами (чрезмерной подвижностью, неусидчивостью, суетливостью, несобранностью, приводящими к нарушению адаптации, неустойчивостью внимания, отвлекаемостью; поведение

детей при этом характеризуется стремлением к постоянным движениям, они бегают, прыгают, то ненадолго садятся, то вскакивают, трогают и хватают предметы, попадающие в поле зрения, задают много вопросов, часто не слушая ответов на них.

У многих современных детей наблюдаются патологические привычные действия сосание пальца, кусание ногтей, онанизм, стремление выдергивать или выщипывать волосы и др.). Увеличивается количество детей со страхами (преобладают страхи темноты, одиночества, животных (собак), страх неудачи, наказания за нарушение дисциплины, страх перед строгим воспитателем). Не снижается количество детей, имеющих речевую патологию.

Представленные наблюдения определяют необходимость создания психолого-педагогических условий для детей дошкольного возраста в организации дошкольного образования, в которых психология здоровья будет играть главенствующую роль.

Психология здоровья поможет выявить проблемы развития личности ребёнка дошкольного возраста в условиях образовательного пространства, влияющего на состояние ее психологического здоровья.

С учетом методологических основ психологии здоровья, педагогам-психологам организаций дошкольного образования предоставляется возможность создания психолого-педагогических условий в организации дошкольного образования направленных, в первую очередь, на уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержки их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях. Кроме того условия должны способствовать использованию в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей). Необходимо выстраивать образовательную деятельность, используя здоровьесберегающие технологии. Стимулировать поддержку взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности, а также поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности. Крайне важна возможность выбора детьми видов активности, участников совместной деятельности и общения, защита детей от всех форм физического и психического насилия, охрана и укрепление их физического и психического здоровья.

Литература

1. Ананьев В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000.
2. Мамайчук И.И. Психологические аспекты здоровья ребенка // Психологические и этические проблемы детства. – СПб., 1993.
3. Приказ Министерства просвещения от 16 мая 2017 года № 588 регистрационный № 7903 от 18 июля 2017 года «Об утверждении Государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровья».
4. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М., 1993.

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ СТРАХОВ НАСЕЛЕНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В.Ю. Могилевская

ст. преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

А.В. Вакарчук

бакалавр, III курс, направление подготовки:

5.37.03.01 Психология, «Общий профиль» ПГУ им. Т.Г. Шевченко,

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования психологического содержания страхов населения Приднестровья в динамике. Показано, что динамика страхов приднестровцев претерпела существенные изменения. Так, часть витальных страхов по-прежнему актуальна для населения Приднестровья, но их фокус сместился в сторону своей семьи. Социальные страхи также не являются актуальными для приднестровских респондентов и их выраженность та же снизилась. На первый план вышли страхи приднестровцев, связанные с влиянием COVID-19 на личностное саморазвитие. Выраженность конспиративных страхов в целом осталась близкой к их содержанию в начале пандемии.

Ключевые слова: страхи, динамика страхов, пандемия, COVID-19, население Приднестровья.

Пандемия COVID-19 существенно повлияла на жизнь и деятельность мирового сообщества в целом и населения Приднестровья в частности. Неизвестность перед новой инфекцией, необходимость самоизоляции и соблюдения социальной дистанции, введение дистанционного формата обучения, потенциальная угроза жизни и здоровью каждого

приднестровца и членов их семей на фоне запредельной загруженности системы здравоохранения – все это налагает отпечаток на эмоциональное состояние населения нашей республики. И может приводить к возникновению большого числа негативных явления, меняющих качество жизни приднестровцев. В первую очередь, здесь можно отметить страхи как важное и мощное эмоциональное состояние. В 2020 г. мы провели изучение особенностей психологического содержания страхов населения Приднестровья в ситуации COVID-19. Отметим, что пандемия не ослабила своей хватки. В этой связи в 2021 г. мы поставили цель – изучить динамику страхов населения Приднестровья в период пандемии COVID-19.

В период пандемии был проведен ряд эмпирических и междисциплинарных исследований, посвященных проблеме психологических последствий в ситуации COVID-19. В.В. Гриценко, А.Д. Резник, В.В. Константинов, Т.Ю. Маринова Н.В. Хоменко, Р. Израйловиц проанализировали страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19). Авторы отмечают увеличение личностных страхов, фобических реакций, роста случаев зависимого поведения, деструктивного поведения и возникновения посттравматического стрессового расстройства. Они также показали, что различия в интенсивности переживания страха в разных возрастных группах отсутствуют, и связывают это с тем, что COVID-19 – это универсальная угроза вне зависимости от возраста человека [1].

А.В. Петрова и А.А. Сурнина приводят результаты исследования семейных отношений в период пандемии. Авторы показали, что семьи по-разному реагируют на режим самоизоляции: регулярно смотрят новости про пандемию и переживают за ситуацию в стране, спокойно занимаются своими делами. Тем не менее, население допускает возможность позитивно взаимодействовать с домашними, стараются выйти из дома, чтобы отдохнуть от семьи [2].

Дизайн нашего исследования предполагал сравнительный анализ результатов анкетирования, посвященного динамике страхов населения Приднестровья. В 2021 году мы снова использовали разработанную нами анкету. Результаты представлены в таблице.

Анализ данных из таблицы позволяет заключить, то в начале пандемии (2020 году) для респондентов было характерно следующее. Подавляющее большинство приднестровцев отмечают, что COVID-19 повлиял на их жизнь, и они испытывают страх за здоровье и жизнь своей семьи. Половина указывает на то, что они опасаются за свое здоровье

**Результаты анкетирования населения Приднестровья
по выраженности страхов перед COVID-19, в %**

Вопрос анкеты	Ответы респондентов	2019-2020	2020-2021
<i>Витальные страхи</i>			
COVID-19 повлиял на мою жизнь	Согласен	76	64,9
	Затрудняюсь ответить	9,7	16,5
	Не согласен	14,2	18,6
Я боюсь за свое здоровье и жизнь из-за COVID-19	Согласен	49,6	38,1
	Затрудняюсь ответить	19,5	19,6
	Не согласен	31	42,3
Мне страшно за здоровье и жизнь моей семьи	Согласен	85	77,3
	Затрудняюсь ответить	8,8	8,2
	Не согласен	6,2	14,4
<i>Социальные страхи</i>			
Из-за COVID-19 я сократил общение с друзьями и знакомыми	Согласен	38,1	24,7
	Затрудняюсь ответить	15	8,2
	Не согласен	46,9	67
Ко мне можно отнести боязнь многолюдных мест из-за COVID-19	Согласен	22,1	16,5
	Затрудняюсь ответить	55,8	15,5
	Не согласен	22,1	68
Социальная изоляция меня пугает или не нравится мне	Согласен	54	23,7
	Затрудняюсь ответить	10,6	17,5
	Не согласен	35,4	58,8
<i>Страхи, связанные с влиянием на личность</i>			
Я сталкивался с депрессивными мыслями из-за COVID-19	Согласен	18,6	4,1
	Затрудняюсь ответить	12,4	10,3
	Не согласен	69	85,6
Я чувствую, что COVID-19 повлиял на мою личность в худшую сторону	Согласен	9,7	4,1
	Затрудняюсь ответить	13,3	14,4
	Не согласен	77	81,4
Я чувствую, что не могу заниматься саморазвитием из-за COVID-19	Согласен	16,8	25,8
	Затрудняюсь ответить	13,3	38,1
	Не согласен	69,9	36,1
<i>Конспиративные страхи</i>			
Я верю, что COVID-19 создан специально, что бы корпорации или отдельные люди могли обогащаться за счет других людей	Согласен	31,9	32,9
	Затрудняюсь ответить	35,4	33,4
	Не согласен	32,7	33,7
Я верю, что вакцинация может помочь победить COVID-19	Согласен	38,9	25,8
	Затрудняюсь ответить	31,9	38,1
	Не согласен	29,2	36,1
Я не верю в вакцинацию от COVID-19, считаю ее не безопасной	Согласен	33,6	32
	Затрудняюсь ответить	29,2	32
	Не согласен	37,2	36,1

и жизнь из-за инфекции. Среди витальных страхов наибольшее беспокойство вызывает страх за членов семьи.

Анализ ответов на вопросы, посвященные изучению социальных страхов, показал, что почти половина опрошенных не ограничивает

общение с друзьями в связи с пандемией COVID-19, но снизили интенсивность и частоту общения с друзьями на фоне пандемии. Несколько иную картину мы наблюдаем при анализе ответов на вопрос о социальном изоляции. Так, половина респондентов отмечает, что социальная изоляция пугает их или не нравится им. Можно сделать вывод о том, что в начале пандемии социальные страхи, связанные с ограничением общения с друзьями или посещением многолюдных мест незначительно беспокоят приднестровских респондентов.

Анализируя ответы, связанные с влиянием страха перед COVID-19 на личность, можно сделать вывод о том, что для наибольшей доли респондентов не характерно возникновение депрессивных мыслей из-за COVID-19. При этом, Четвертая часть приднестровцев отметила, что сталкивалась с депрессивными мыслями. Однако подавляющему большинству не свойственно мнение о том, что их личность изменилась в худшую сторону или о том, что пандемия является препятствием для саморазвития.

Приднестровцы практически в равной степени верят, не верят и затрудняются с ответом в вынесении суждения о том, что COVID-19 создан специально, чтобы корпорации или люди могли обогащаться за счет других. Аналогичные результаты были получены по вопросу, может ли вакцинация помочь победить COVID-19. Таким образом, проанализировав конспиративные страхи приднестровских респондентов, можно заключить, что приднестровцев практически в равной степени подвержены и не подвержены таким страхам.

Через полтора года пандемии (в 2021 г.) мы получили следующие данные. Подавляющее большинство приднестровцев по-прежнему считают, что COVID-19 повлиял на их жизнь. Однако, по сравнению с данными прошлого года, выраженность страха за свое здоровье и жизнь из-за COVID-19 стала значительно меньше (существенно увеличилась доля респондентов, ответивших отрицательно). При этом, для жителей Приднестровья все так же характерно опасаться за здоровье и жизнь своей семьи.

Таким образом, анализируя выраженность витальных страхов, можно заключить, что фокус переживания страха приднестровцев сместился с их личности и семьи в совокупности на семью в частности.

Социальные страхи в целом не были характерны для приднестровских респондентов, однако в начале пандемии им была неприятна ситуация самоизоляции. В настоящее время выраженность социальных

страхов, связанных с боязнью многолюдных мест, сокращением общения с окружения и социальной изоляцией снизилась еще более существенно.

Интересные изменения мы также наблюдаем, анализируя выраженность страхов, связанных с влиянием на личность. Так, увеличилась доля респондентов, отрицающих депрессивные мысли у себя, вызванные пандемией, больше приднестровцев отрицают, что COVID-19 повлиял на их личность в худшую сторону. Однако, если в начале пандемии большинство респондентов отрицали, что не могут заниматься саморазвитием из-за COVID-19, то в настоящее время согласных с тем, что пандемия затрудняет из саморазвитие и тех, кто затрудняется ответить. Таким образом, можно заключить, что в середине пандемии на первый план выходят страхи приднестровцев, связанные с влиянием COVID-19 на личностное саморазвитие.

Картина, связанная с выраженностью конспиративных страхов в целом осталась прежней: приднестровские респонденты практически в равной степени подвержены и неподвержены страхам, связанными с влиянием корпораций и доверием/недоверием к вакцинации.

Проанализировав вышесказанное можно заключить, что динамика страхов приднестровцев претерпела существенные изменения. Так, часть витальных страхов по-прежнему актуальна для населения Приднестровья, но их фокус сместился в сторону своей семьи. Социальные страхи также не являются актуальными для приднестровских респондентов и их выраженность также снизилась. На первый план вышли страхи приднестровцев, связанные с влиянием COVID-19 на личностное саморазвитие. Выраженность конспиративных страхов в целом осталась близкой к их содержанием в начале пандемии.

Литература

1. Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В., Маринова Т.Ю., Хоменко Н.В., Израйлович Р. Страх перед коронавирусным заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 99–118. [Электронный ресурс]: doi:10.17759/cpse.2020090205
2. Петрова А.В., Сурнина А.А. Семейные отношения во время пандемии COVID-19 // Конкурс научно-исследовательских работ студентов Волгоградского государственного технического университета. Тезисы докладов. / Отв. ред. С.В. Кузьмин. Волгоград. Волгоградский государственный технический университет, 2020. С. 264-265

Глава 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Подплетнева

директор МОУ «ТСШ №7», учитель русского языка и литературы,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье раскрываются приоритетные тенденции развития современного образования: «экономика знаний», доступность многообразной информации, креативность и творчество, ценность самоидентификации личности. Анализируется необходимость реформы системы образования на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: система образования, тенденция развития образования, образование XXI века.

Современное образование, его инновационный функционал переходит сегодня в статус социального института. Образование все менее соотносится с начальным, средним и высшим, их грань становится все более прозрачной. Вектор деятельности направлен на изменение модели поведения членов общества с помощью формирования компетенций, и именно она является образовательной. Цель такого образования, неформального, – компенсация недостатков и противоречий, присущих формальному образованию. Исключительно индивидуальный его характер позволяет перенести акценты на способности конкретного человека, способствуя эффективному развитию личностных компетенций.

Давайте рассмотрим приоритетные тенденции развития современного образования:

Во-первых, это «экономика знаний», то есть постоянно изменяющаяся структура рынка труда. Глобальный рынок труда в XXI веке характеризуется высокой степенью неоднородности. В то время как

наименее развитые страны и ряд быстро развивающихся продолжают решать проблему базовой неграмотности (неумение читать, писать и понимать простые тексты), развитые страны сталкиваются с проблемами принципиально иного уровня: технологический прогресс угрожает вытеснением огромного количества рабочих мест с рынков труда в виду замены их машинами и роботами.

Активно развиваются такие формы современного бизнеса, как мобильные платежи, работа с информацией, логистика-доставка, источники питания, интернет – торговля. А это способствует появлению на рынке труда новых, ранее незнакомых нам профессий: менеджер систем энергосбережения, сетевой юрист, дизайнер среды обитания, IT-медик, архитектор дополненной реальности, оценщик интеллектуальной собственности, коуч по жизни, урбанист-эколог, 3D – печатник, краудфаундер (коллективное сотрудничество людей (доноров), которые добровольно объединяют свои деньги или другие ресурсы вместе, как правило, через Интернет, чтобы поддержать усилия других людей или организаций (реципиентов).

Сбор средств может служить различным целям – помощи пострадавшим от стихийных бедствий, поддержке со стороны болельщиков, поддержке политических кампаний, финансированию стартап-компаний и малого предпринимательства, созданию свободного программного обеспечения, получению прибыли от совместных инвестиций и многому другому), фьюжинист (человек, который ищет и находит где и как можно сочетать несочетаемое. У него сильно развито чувство противоречия, но оно ему не только не мешает, а наоборот, способствует складыванию удачных конструкций как в жизни, так и в бизнесе), сервисолог, молекулярный диетолог, антикризисный менеджер.

Изменения на рынке труда привели к росту несоответствий между предлагаемыми и требуемыми уровнями компетенций. Востребованными оказались следующие компетенции: умение учиться, креативность, критическое мышление, общение, работа в команде, умение действовать на результат, способность принимать решение, брать ответственность на себя, умение ставить цели, преодолевать препятствия, умение выбирать приоритеты, коммуникабельность, эмпатия, умение обслуживать, гибкость, смекалка, умение фильтровать информацию и т. д. Но лишь на двадцать третьем месте в данном перечне компетенций стоит знание иностранного языка, хотя еще десять лет назад это был самый востребованный критерий, с точки зрения работодателя.

Во-вторых, доступность многообразной информации, быстрое изменение технологий, которые требуют от выпускника, будущего соискателя рабочего места, умения работать с техникой, умения фильтровать информацию. Учитель выступает скорее координатором: формулирует проблему, ставит задачи, подсказывает направления для поиска необходимой информации, контролирует работу и оценивает результат. При этом основной процесс работы может быть проделан обучающимся самостоятельно. Функция коуча или тьютора требуют от учителя соответствующей профессиональной подготовки, одна из задач педагога – обеспечение комфортного климата для обучающихся, то есть организовать среду, позволяющую его ученикам максимально раскрыть свой потенциал.

В-третьих, креативность и творчество – самый востребованный продукт образования, ведущий фактор экономического роста и национальной и личностной конкурентоспособности. Понятие креативности, с точки зрения психологии, подразумевает целый перечень явлений, описывающих разные стороны творческого мышления. Подлинная креативность людей выделяется тремя свойствами:

1) они достаточно умны.

2) способность к гибкости мышления, позволяющая действовать в ситуациях неопределенности, когда непонятно, как решать проблему, ее неясности в целом. Креативность мышления обеспечивает способность выйти за рамки того, что уже было кем-то решено и описано.

3) метатворчество, установка человека на творчество как жизненный принцип, как некая внутренняя движущая сила.

И эти качества возможно в себе развить, поставив такую цель, а значит, и развить в своем ученике. Вот еще одна важная задача современного учителя.

В-четвертых, ценность самоидентификации личности. Состояние культуры на данном этапе разрушает прежние формы центрирования. Изменяются не только условия жизненной среды и социальное пространство, но и сложившаяся система коммуникаций, перестраивается внутреннее пространство человека, его отношение к самому себе и миру, трансформируется его индивидуальность. Научно-технические инновации, появление Интернета, с одной стороны, расширяют границы свобод и возможностей личности, с другой – современный человек, охваченный бурными потоками бытия, оказывается зачастую не готовым к этим изменениям. В этих условиях возникает высокий риск не

только потери идентичности, но и формирования виртуальной, надуманной личности. На смену личности приходит человек массы. Поэтому задача современного образования – научить дистанцироваться от потоков бытия, при этом, не отставая от интенсивности происходящих изменений, и сохранить свои самые яркие качества и способности, выделяющие личность среди общей массы.

Анализируя вышеперечисленные тенденции, понимаешь, сегодняшнее образование устарело, к сожалению, оно не идет рука об руку с научно-техническим прогрессом, способствующим стремительному экономическому росту государства. На данном этапе необходима не только реформа системы образования, но и понимание необходимости этого. Образование XXI века представляет собой любознательное пространство, отвечающее на ключевые вопросы – что, где, зачем, когда, кто, победа в мире. И в связи с этим можно говорить о том, что система образования может считаться реформированной, если будут найдены ответы на 6 ключевых базовых вопросов: зачем учить, чему учить, как учить, кем учить, где учить и какой в конце должен быть получен результат.

Итак, давайте ответим на эти вопросы. Зачем учить – для компетенций и умений, чему учить – современному контенту, как учить – эффективными технологиями, кем учить – учителями – коучами, где учить – в новом пространстве, какой конечный продукт – высокое качество выпускников. Реализация этих составляющих позволит направить вектор движения современного образования на получение двойного результата: педагог не только выполняет требования ГОС, но и формирует у обучающегося компетенции, столь необходимые ему в социуме; родители (законные представители) получают не только грамотного, но и здорового ребенка; обучающийся за годы обучения в школе развивает не только умственные, но и волевые способности свои; развивает как память, так и воображение. Следовательно, специализация и компетизм взаимосвязаны и тесно переплетены, что, в свою очередь, отражается не столько в процессе обучения, сколько в его результате. В контексте данных реалий образования важна ответственность педагога, понимание им его функционала, который заключается в умении быть специалистом в своей предметной области, консультантом, руководителем, организатором, координатором, экспертом.

Роль образования растет по мере роста общей грамотности населения и развития технологий, а реформирование системы образования

становится неизбежным. Главное, чтоб образование ребенку несло познание радости размышлений о жизни, а не готовые ответы на все.

Литература

1. Влияние новых тенденций на рынке труда на образовательный процесс. Винокурова Ольга Семеновна. МГИМО (У) МИД России.
2. Креативность. Ведмеш Н.А., спикер медико-психологического центра «Психо-Мед», <https://psihomed.com/kreativnost/>
3. В. Спиваковский. Как кейсы смогли завоевать мир! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.edufuture.biz/ru/How-the %20cases-have %20managed-to %20conquer-the %20world!-rus.pdf](https://www.edufuture.biz/ru/How-the-%20cases-have-%20managed-to-%20conquer-the-%20world!-rus.pdf)
4. Основные концепции самоидентификации личности в социокультурном контексте: генезис и развитие. Дряева Э.Д., ФГБОУ ВПО «Московский Государственный университет имени М.В. Ломоносова». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13286>

ИМИДЖ ГИМНАЗИИ ГЛАЗАМИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л.Н. Карпенко

заместитель директора по НМР, учитель начальных классов
МОУ «Бендерская гимназия №1»

Е.В. Чумейка

ст. преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
педагог – психолог МОУ «Бендерская гимназия №1»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье поднимаются вопросы формирования положительно-го имиджа организации образования; представлены результаты исследования, основной целью которого являлось выявление мнений педагогов, учащихся и их родителей об имидже гимназии. Полученные результаты исследования еще раз подчеркивают, что целью формирования имиджа является повышение конкурентоспособности образовательного учреждения.

Ключевые слова: имидж, гимназия, субъекты образовательного процесса.

Проблема формирования и развития имиджа образовательной организации актуальна и своевременна. В современных условиях уровень конкуренции очень высок, поэтому необходимо, чтобы организации отличались друг от друга. Благоприятный имидж помогает образова-

тельной организации построить положительную репутацию и добиться эффективных результатов работы.

Гимназия – это открытая социально-экономическая система, которая взаимодействует со многими социальными институтами. Об организациях образования все чаще говорят как о сфере услуг, с использованием таких понятий, как «конкурентоспособность», «сегмент рынка», «образовательная услуга» и т. д.

В жизнедеятельности и развитии гимназии особое место занимает позитивный, профессионально созданный, устойчивый имидж. Необходимость в позиционировании имиджа гимназии возникла по нескольким причинам:

- ✓ нестабильная демографическая ситуация обострила процесс конкуренции между образовательными учреждениями, привнося в нее элементы рыночной экономики;

- ✓ положительный имидж гимназии побуждает учителей поддерживать репутацию образовательного учреждения;

- ✓ позитивный имидж создает кредит доверия, как для участников образовательного учреждения, так и для спонсоров, СМИ, общественных организаций.

На сегодняшний день в литературе можно встретить множество определений имиджа образовательной организации. Мы опирались на определение, которое дал М.С. Пискунов. Рассматривая имидж общеобразовательной организации, М.С. Пискунов [2] определяет ее, как «эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социального окружения общеобразовательной организации».

Структура имиджа образовательного учреждения, предложенная М.С. Пискуновым [2], и складывается из семи компонентов:

1. Представление об образе руководителя.
2. Представление о качестве образования.
3. Представление о стиле образовательного.
4. Представление о внешней атрибутике.
5. Представление об образе персонала.
6. Представление о цене на образовательные услуги.
7. Представление об уровне психологического комфорта.

Главными субъектами формирования имиджа являются руководитель, педагоги и сотрудники школы, а также в силу обратной связи –

различные социальные группы, заинтересованные в предоставлении образовательных услуг. К этим группам относятся учащиеся и их родители; работники образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги параллельно со школой; работники предприятий, организаций, учреждений, принимающих выпускников школ; работники органов управления образованием и муниципальных органов власти; местные жители.

Как считает Д.В. Бухаров, необходимо помнить, что имидж одной и той же школы может быть различным для разных групп общественности, поскольку желаемое поведение отдельных из них в отношении школы может различаться. [1].

С целью выявления мнения о гимназии и разработки плана дальнейшего формирования положительного имиджа нашей гимназии, был проведен опрос среди педагогов школы, учащихся и родителей. Всего в опросе приняли участие 234 родителя (законных представителя), 366 учащихся со 2 по 11 класс (215 учащихся со 2 по 6 класс и 151 учащийся с 7 по 11 класс) и 36 педагогов.

Проанализировав ответы педагогов мы получили следующие результаты.

Основные качества, по мнению педагогов, по которым нашу гимназию выбирают родители для образования своих детей, следующие: высокий уровень качества образования (73 %); высокий уровень профессионализма коллектива (50 %); взаимодействие администрации с детьми и родителями (36 %); хорошее отношение к детям (32 %); гимназия считается престижной (32 %). 100 % педагогов участвовавших в опросе считают что, отношения, сложившиеся между участниками образовательного процесса (педагогами и учениками) – доброжелательные.

Качества, характеризующие положительный имидж образовательного учреждения, по мнению педагогов: высокий уровень качества образования (68 %); высокий уровень профессионализма коллектива (50 %); хорошее отношение к детям (32 %); участие гимназии в проектах и конкурсах (27 %); взаимодействие администрации с детьми и родителями (27 %).

Проанализировав ответы родителей, мы получили следующие данные.

Причины, по которым родители выбрали МОУ «Бендерская гимназия №1» для образования своего ребенка: высокий уровень качества

образования (58 %); высокий уровень профессионализма коллектива (53 %); престиж образовательного учреждения (42 %); хорошие отзывы знакомых (42 %); хорошее отношение к детям (33 %).

100 % родителей принявших участие в опросе, согласились с тем, что в гимназии заботятся о здоровье детей. Всегда при необходимости могут обратиться в гимназию за квалифицированным советом и консультацией 98 % родителей, 2 % воздержались. 100 % из опрошенных родителей довольны тем, что их ребенок обучается в гимназии

100 % родителей и педагогов, участвовавших в опросе посоветовали бы своим знакомым, друзьям отдать ребенка учиться в нашу гимназии.

Качества, характеризующие положительный имидж образовательного учреждения, по мнению родителей: высокий уровень качества образования (58 %); высокий уровень профессионализма коллектива (53 %); престиж образовательного учреждения (42 %); хорошие отзывы знакомых (42 %); хорошее отношение к детям (33 %).

Опрос учащихся проводился в двух возрастных группах со второго по шестой классы и с седьмого по одиннадцатый классы.

Анализ анкет в первой возрастной группе показал следующие результаты. У большинства учащихся сформировано положительное отношение к гимназии в целом и к организации учебно-воспитательного процесса. Психологический климат в классе и в гимназии эта категория учащихся, также оценивает на достаточно высоком уровне.

87 % учащихся этой группы посоветовали бы своим друзьям гимназию, 6 % учащихся не посоветовали и 7 % затрудняются ответить.

Во второй возрастной группе учащихся мы получили следующие результаты. Причины, по которым учится данная категория учащихся в МОУ «Бендерская гимназия №1», распределились следующим образом: гимназию выбрали родители (52 %); в гимназии работают учителя – профессионалы своего дела (47 %); мне нравится учиться в гимназии и я учусь с удовольствием (34 %); гимназия является престижной (31 %); в гимназии хорошо ко мне относятся (24 %).

При анализе оценивания психологического климата в гимназии, глазами старшеклассников, мы определили, что в основном они оценивают состояние психологического климата достаточно высоко, но есть и проблемные поля.

Качества, характеризующие положительный имидж образовательного учреждения, по мнению старшеклассников: высокий уровень ка-

чества образования (63 %); хорошее отношение к детям (48 %); высокий уровень профессионализма коллектива (37 %).

Таким образом, мы можем проследить, что качества, характеризующие положительный имидж образовательного учреждения, по мнению старшеклассников, родителей и педагогов по многим критериям совпадает. Подводя итоги анкетирования субъектов образовательного процесса можно сделать вывод, что гимназия является конкурентоспособным образовательным учреждением, со сформированным положительным имиджем.

Литература

1. Бухаров, Д.В. Имидж образовательного учреждения / Д.В. Бухаров // Человек и образование. – 2009. – № 2. – С. 165–168.
2. Пискунов, М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования / М.С. Пискунов // Мониторинг и стандарты в образовании. – 2018, – № 5. – С. 45–51.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д. В. Николай

педагог-психолог II квалификационной категории
МОУ «РСОШ №8»

Н. О. Топольницкая

педагог-психолог МОУ «РСОШ №11»
Приднестровье, г. Рыбница

Аннотация: в данной статье раскрывается тема учебной мотивации младших школьников, представлены результаты исследования уровня учебной мотивации младших школьников, составлены рекомендации педагогам начальных классов по развитию учебной мотивации у детей.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, младшие школьники.

Современная школа в качестве одной из актуальнейших задач ставит перед собой повышение учебной деятельности. Ежегодно расширяется объем получаемого материала, который обучающиеся должны изучить, а также применять ее для благополучной сдачи как контрольных срезов, так и государственной аттестации. Таким образом, затруднения улучшения обучения содержится в современных приёмах и методах

развития мотивации ученика к обучению, которые бы помогли педагогическим работникам, а также родителям обучающихся прочно и разумно усвоить знания.

Стимулирование осуществляет непосредственное влияние на практичность обучения и решает ее успешность, но, к сожалению, существующие модели универсальных учебных действий в современной отечественной психологии и педагогике не насыщают запросам реальной практики. А так как пройти обучение идентифицируется, непременным требованием к любой индивидуальности, желательно именно с начального звена подкреплять доводами обучающихся усвоение ими теоретических знаний.

Мотивирование развивается в процессе обучения, следовательно, развитие учебных аргументов в первую очередь зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ученик, а значит, изменяя формы и основу образовательной деятельности, можно повлиять на учебную мотивацию ученика. Известно, что обучение младших учащихся всегда поли мотивирована, т. е. она побуждается не одним, а единой концепцией многообразных аргументов и для детей не все аргументы имеют идентичную воодушевляющую силу. Для одного ребенка ведущим основание учёбы может быть получение отличной оценки и одобрения взрослого, для другого – интерес к новым знаниям, а третий ходит в школу, потому что «родители так сказали». Значит есть необходимость рассмотреть особенности мотивации детей младшего школьного возраста для того, чтобы наиболее эффективно организовать деятельность педагога и для достижения наиболее успешных результатов ребенка в учебе.

К сожалению, развитию мотиватора младшего звена препятствуют ряд негативных черт. К ним характеризуются следующие особенности детей данного возраста: во-первых, это неустойчивость психических процессов – учёба быстро надоедает обучающемуся, что вызывает утомление у учащихся. Во-вторых, дети после детского сада еще не отвыкли от их обеспеченности во всем, поэтому они не могут достаточно полно проявить свою активность и любопытство к предмету. Все эти особенности обуславливают поверхностное любопытство ребенка к учёбе, который выражается формальным и беспечным участием к школе.

Для практической проработки динамики уровня познавательного стимулирования было проведено исследование с обучающимися с 1 по 4 класс МОУ «Рыбницкая средняя школа№8» и МОУ «РПСОШ№11».

Всего исследуемых было 120 учеников. Для исследования динамики яруса образовательного мотиватора младшего звена было произведено испытание по формулировке уровня образовательной деятельности по методике Н. Г. Лускановой «Анкета по оценке уровня школьной мотивации учащихся начальной школы» [6].

Анализ результатов показал, что значительное количество исследуемых учеников обладает уровнем образовательной мотивации выше среднего, это дети, которые удачно управляют с учебной, при реализации задания проявляют минимальную несамостоятельность от жестких требований и норм. Из 120 исследуемых 34 % (41 уч.) показали максимально высокий уровень мотивации. Такие дети обладают высоким уровнем познавательных мотивов, они наиболее успешно выполняют самостоятельно задания, как дома, так и в классе, они четко следуют указаниям учителя, добросовестны и ответственны. При получении неудовлетворительной оценки – сильно переживают 42 % (50 уч.) – продемонстрировали средний уровень мотивации. Такого рода детей школа увлекает больше внеклассной работой, они довольно положительно чувствуют себя в школьной среде, единственно на первом месте у них происходит коммуникация с сторонниками и учителями. Когнитивные мотивы этих учеников выработаны в минимальную стадию, и поучительная дисциплина их мало привлекает. 14 % (17 уч.) учеников продемонстрировали низкий уровень мотивации. Данные учащиеся ходят в школу без желания, в основном по «приказу» родителей, они хотят не ходить на уроки, или на занятиях промышляют посторонние дела и отвлекают других. Данные ученики имеют большие пробелы в образовательном маршруте. 10 % (12 уч.) – продемонстрировали критические чувства к школе, т. е. налицо наличие образовательной дезадаптации. У этих учеников ярко выражены значительные преграды в учёбе, им сложно самостоятельно справиться с заданиями, также ученики сталкиваются с проблемами в коммуникации с одноклассниками.

В целях более глубокого понимания природы образовательной мотивации младшего звена, было осуществлено взаимодополнительное исследование посредством методики «Методика диагностики мотивации учения у детей 5–8 лет», модификация А. М. Прихожан [7]. По данным показателям было определено, что у 11% (14 уч.) всех обследуемых преобладает образовательно-информативный тип мотиватора. Это определяет, что у них выработаны образовательно-познавательные мотивы, такие как интерес к разным способам добывания знаний.

У таких детей ярко выражено стремление преодолевать трудности в процессе познания и проявлять познавательную активность. 45 % (54 уч.) имеют тип мотивов, связанный с ориентацией на отметку, а у 20 % (24 уч.) был выявлен внешний тип мотивов, который порождается преимущественно подобной образовательной деятельностью, которая непосредственно переплетенная с основным процессом образования. 24 % (28 уч.) обладают типом игровой мотивацией.

В основном, ученики младшего школьного звена, они еще не совсем отвыкли от детского сада, поэтому они любят мечтать и играть, разгадывать загадки, раскрывать тайны. Дети 2–4 класса относятся к этому типу, потому что они стремятся к приключениям, и однотипная и длительная работа быстро их утомляет.

Таким образом, у учеников в первом классе преобладают безграничные общественные мотивы, у них складывается необходимость занять креативное положение внутри коллектива, а именно позиция школьника, они стремятся сначала получить хорошую оценку, быть отмеченными родителями и педагогами, но вся образовательная мотивация детей этого возраста обусловлена игровой мотивацией. Во всяком случае у них существует определенный уровень развития информативных мотивов. Первоначально совокупность этих мотивов убеждает скрупулезное и знаменательное отношение учеников к образовательной деятельности.

В первых двух классах эта позиция укрепляется и развивается. Дети второго класса демонстрируют со временем снижение этого положительного отношения к образовательной деятельности. Решающим моментом является третий класс, потому что у детей появляется больше обязанностей, увеличивается уровень их ответственности, их усердность понижается, а престиж учителя заметно падает. Для того, чтобы педагогу было легче сформировать основательный уровень образовательной мотивации, необходимо использовать не только внешние мотивы, но и внутренние.

Существуют рекомендации педагогам, которые помогут не только развить учебную мотивацию, но и сформировать целеполагание у обучающихся с высоким уровнем мотивации. – использовать в работе разнообразные методы мотивации (эмоциональные и познавательные); – давать детям самостоятельную возможность для формулирования основной учебной задачи; – сообщать время, которым школьники располагают для изучения темы, а также давать информацию, что им

необходимо знать и уметь для ее изучения. Этим создаются условия для самоконтроля и самооценки возможностей.

Дети смогут самостоятельно распределить свои силы, определить, что им необходимо повторить и что еще нужно сделать для подготовки к изучению темы; – на уроках осуществлять индивидуальный подход ко всем обучающимся; – разнообразить учебную деятельность различными способами взаимодействия детей друг с другом для того, чтобы сформировать у обучающихся мотивацию к совместной образовательной деятельности; – свести к минимуму количество поощрений и порицаний за результаты учёбы.

Эффект учёбы должны удовлетворять потребностям и возможностям ученика и быть значимыми для него; – включать в работу современные технологии, что обеспечит подачу материала в нестандартной форме, что приведет к повышению уровня интереса учащихся; – использовать в работе межпредметные связи для формирования понимания ценности изучаемого материала и связи уже изученного с вновь изучаемым; – использовать игровые формы занятий.

Игровая деятельность детям знакома с детского сада, на ее основе будет легче выстроить новую ведущую деятельность – учебную; – осуществлять постоянный мониторинг учебной активности ребенка для своевременной реакции на ее снижение и необходимой корректировки учебной деятельности; – оценивать качество достижений ученика, а не его личность. Данные рекомендации могут быть актуальными для преподавателей начального звена. В погоне за высоким уровнем образовательной мотивации не стоит забывать самое главное, что поставленные задачи должны соответствовать возможностям и возрастным особенностям школьников, а процесс выполнения этих задач должен предоставлять возможности для детей самостоятельного принятия и исполнения решений. Обучающиеся должны знать, каких результатов необходимо достичь и, как их деятельность будет оцениваться педагогом. Мотивация оказывает самое большое влияние на результативность и успешность учебной деятельности. Отсутствие учебной мотивации у детей неизбежно приводит к снижению их успеваемости, а в дальнейшем и к деградации личности, что может привести к совершению подростками правонарушений. Поэтому педагог как авторитет для своих обучающихся в первую очередь должен быть сам мотивирован на улучшение результатов учеников, их заинтересованности в процессе обучения.

Литература

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. М., 2010.
2. Годфруа Ж. Что такое психология? М., 2011. Т. 1.
3. Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Антипина Я. А. Исследование учебной мотивации младших школьников // Концепт. 2015.
4. Задунова Е. В., Омельченко А. А. Формирование учебной мотивации младших школьников // Концепт. 2007. № 2. С. 20–21.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014.
7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 2004.
8. Лускановой Н. Г. Анкета по оценке уровня школьной мотивации учащихся начальной школы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: infourok.ru/anketa_ocenka_urovnya_shkolnoy_motivacii_n.g.luskanovoy-374120.htm.
9. Прихожан А. М. Методика диагностики мотивации учения у детей 5–8 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: infourok.ru/metodika-dagnostiki-motivacii-uche.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ГОМОНЕГАТИВИЗМА С АГРЕССИВНОСТЬЮ И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н. Н. Руденко,

канд. психол. наук, доц. каф. дошкольной педагогики,
психологии и специального образования

«Ровенский государственный гуманитарный университет», Украина, г. Ровно

Аннотация: в статье проанализированы понятия «гомофобия» и «гомонегативизм» в психологии и психиатрии, причины гомонегативизма, психологическая характеристика людей, склонных к гомонегативизму. Исследованы уровни гомонегативизма у старшеклассников. Проанализирована связь гомонегативизма с агрессивностью и ценностными ориентациями юношей и девушек. Установлено, что большинство респондентов исследуемой выборки ощущают позитивные или нейтральные эмоции по отношению к гомосексуалам. Статистический анализ данных показал, что существуют гендерные отличия в уровнях гомонегативизма у старшеклассников.

Ключевые слова: гомонегативизм, гомофобия, агрессивность, ценности, юношеский возраст.

Современный мир борется с расизмом, ксенофобией и антисемитизмом, но гомофобия и гомонегативизм остаются в тени этих проблем. Согласно статистике, Украина – одна из гомофобных стран Европы. 55 % украинцев не готовы принимать представителей ЛГБТ среди членов своих семей, друзей, коллег и знакомых [6]. Гомосексуалисты обычно подвергаются физическому насилию, дискриминации, им приходится менять места своего проживания. Результаты современных исследований говорят о том, что гомофобия самый распространенный мотив буллинга в учреждениях образования [7, с. 21]. Таким образом, социальное значение проблемы гомофобии и гомонегативизма в обществе, недопущение формирования у молодежи нетолерантного отношения к представителям гомосексуальной ориентации обусловили выбор темы нашего исследования.

Проблема гомосексуализма в психологической науке рассматривается в контексте полоролевой идентификации личности. Гомосексуализм понимают как поли феномен, то есть явление, генезис которого обусловлен несколькими группами факторов, а именно: биологическими, психологическими и социальными [3]. На протяжении многих лет гомосексуальностью интересовались, прежде всего, психиатры. Они пропагандировали это как болезнь, которую пытались лечить, однако методы такого лечения обычно были очень жестокими и проводились в тюремных условиях. Когда люди поняли, что вылечить гомосексуальность невозможно, они стали испытывать страх перед чем-то непонятным и, по их мнению, «неестественным». Таким образом, гомофобия начала существовать как «защита» от этого непонятного явления и часто носила агрессивный характер. Благодаря евроинтеграционным процессам Украины, мы можем надеяться на пока медленное, однако неуклонное продвижение демократизации и гуманизации общества в отношении гендерной проблематики. Ратифицировав Европейскую Конвенцию по правам человека, Украина номинально установила запрет на дискриминацию по признакам сексуальной ориентации [7].

Феномен гомофобии, гомонегативизма изучали такие ученые, как Г. Адамс, Д. Вайнберг, Д. Дэвис, И. Кон, Б. Лор, С. Морин, О. Мостяев, В. Рикетс, Г. Свидерская, В. Хадсон и другие.

Д. Дэвис определяет два понятия гомофобии: гомофобия в узком смысле – это неконтролируемые негативные эмоции (страх, отвращение, гнев) в отношении людей с гомосексуальной ориентацией и однополыми контактами. Гомофобия в широком смысле – различные фор-

мы негативной реакции на проявления гомосексуальности, а также на связанные с ней общественные явления, возникшие в результате культурного влияния [2].

Автор выделяет следующие причины гомофобии: восприятие гомосексуальности как опасности для социума и патриархального уклада жизни; желание повысить свою самооценку за счет другого; желание утвердить свою принадлежность к социальной группе, «атакуя» представителей другой группы («поляризация»); желание упорядочить свои представления о мире, который кажется слишком сложным и противоречивым [2].

В. Хадсон и В. Рикетс отмечают, что термин «гомофобия» несколько неуместен из-за своей «психиатричности». Именно поэтому в 1980 г. авторы предложили термин «гомонегативизм». Ученые четко проводили границу между гомонегативизмом как негативным отношением к гомосексуалистам и гомофобией как проявлением фобии, что может появиться в процессе личного общения с гомосексуалистами [8].

Ч. Сокарайдес, известный сторонник репаративной терапии, не отрицая существование гомонегативизма как явления, считает, что негативное отношение к гомосексуальности, основанное на религии или традиционной морали во всей их полноте, не должно считаться гомонегативизмом [1].

По данным итальянских исследователей, люди, более склонные к гомонегативизму, менее образованны; более религиозные и политически консервативные, конформные, имеющие небольшой опыт общения с лесбиянками и геями. С помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла было обнаружено, что наивысший уровень гомонегативизма имеют респонденты с высоким показателем Супер-Эго (подчиняющиеся социальным правилам и строгим моральным нормам и имеющие сильное чувство долга) [10].

Также была замечена тенденция к получению высоких показателей гомонегативизма среди людей с высокими показателями жестокости, тревожности и низкими показателями самоконтроля. Эмоциональная нестабильность и отсутствие контроля над эмоциями лежат в основе дискриминационного поведения гомосексуалов. Высокие показатели консерватизма предполагали более высокий уровень личного дискомфорта в присутствии гомосексуалов. Результаты также показали, что люди с более низким уровнем интеллекта испытывают социальный дискомфорт в присутствии гомосексуалов, лесбиянок и геев. Было

установлено, что мужчины, как правило, имели более высокий уровень гомонегативизма в отношении геев, но не в отношении лесбиянок [5, 10].

По данным бельгийских исследователей гомонегативизм связывают с пятью факторами: религия, пол, возраст, образование, контакт с ЛГБТ [11]. Установлено, что мужчины более гомонегативны, чем женщины; люди с менее традиционным, стереотипным взглядом на маскулинность и феминность, как правило, более положительно относятся к ЛГБТ; люди, которые имели друзей в ЛГБТ-сообществе, были менее гомонегативны.

Целью нашей работы было проведение теоретико-эмпирического исследования особенностей взаимосвязи гомонегативизма с агрессивностью и ценностными ориентациями в юношеском возрасте. В исследовании были применены: *теоретические методы*: анализ литературных источников, сравнительный анализ, обобщение, формулировка выводов; *эмпирические методы*: «Опросник для измерения уровня гомонегативизма» (В. Хадсон, В. Рикетс), «Тест агрессивности» (Л. Почебут), методика «Ценности» (Ш. Шварц, В. Карандышев), а также *методы математической статистики* (t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона). Экспериментальной базой исследования стал Областной научный лицей в г. Ровно. В исследовании принимали участие 50 учащихся 11-х классов, в том числе 25 человек мужского и 25 человек женского пола.

По результатам экспериментальной работы было установлено, что:

1. Большинство юношей и девушек нашей выборки (66 %) имеют низкие показатели уровня гомонегативизма. Старшеклассники испытывают, в основном, положительные или нейтральные эмоции в отношении гомосексуалов.

2. У 66 % старшеклассников выявлен средний уровень агрессивности. Более высокий уровень агрессивности выражен у юношей. То есть лица мужского пола проявляют более враждебное отношение к другим людям, животным, окружающему миру. Агрессия у них проявляется в наиболее экстремальной и социально недопустимой форме, иногда она может перерасти в насилие.

3. У респондентов ведущими выявлены такие ценности, как самостоятельность, гедонизм, доброта и стимуляция. Это указывает на то, что старшеклассники большей ценностью признают потребность в автономности и независимости, стремятся к наслаждению или чувствен-

ному удовольствию. Для них важна доброжелательность во взаимоотношениях с близкими людьми и сверстниками, стремление к новизне и глубоким переживаниям. Существенных половых различий в ценностных ориентациях у старшеклассников не обнаружено.

4. Статистический анализ данных с помощью t-критерия Стьюдента показал, что не существует половых различий в уровнях гомонегативизма ($\alpha = 0,05$).

5. Выявлена умеренная прямая связь (по коэффициенту Пирсона) между показателями гомонегативизма и агрессивности у лиц мужского пола ($R = 0,53$). Не установлена связь между этими показателями у лиц женского пола ($R = 0,03$).

6. У респондентов мужского пола выявлена умеренная связь между уровнем гомонегативизма и показателями таких ценностей, как конформность ($R = 0,34$), власть ($R = 0,43$) и умеренная обратная с показателями ценностного типа – самостоятельность ($R = -0,42$). Эти результаты можно трактовать следующим образом: чем выше уровень конформности, уважение старших и общественно признанных авторитетов и идеалов, и чем больше стремление к власти и высокому социальному положению, и чем ниже уровень самостоятельности, тем выше уровень гомонегативизма у лиц мужского пола.

У девушек выявлена умеренная обратная связь гомонегативизма с такими показателями ценностей, как гедонизм ($R = -0,41$), универсализм ($R = -0,35$) и умеренная прямая связь с показателями ценностного типа традиции ($R = 0,38$). Это можно трактовать так: чем больше стремление к удовлетворению, и чем более развиты такие качества, как терпимость, и стремление к защите благополучия всех людей и природы, тем ниже уровень гомонегативизма у лиц женского пола. У девушек, у которых традиции чаще всего принимают формы религиозных обрядов, верований и норм поведения, более высокий уровень гомонегативизма.

После диагностической работы в Областном научном лицее г. Ровно со старшеклассниками с высоким уровнем гомонегативизма был проведен социально-психологический тренинг «Жить в согласии с собой и другими» (Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О.). Учащиеся ознакомились с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «пределы толерантности»; обсуждали проявления терпимости и нетерпимости в обществе. Они обучались конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без насилия; развивали социальное восприятие, доверие, умение

выслушивать другого человека; способность к эмпатии и рефлексии. Опрос участников тренинга показал его эффективность. Социально психологический тренинг «Жить в согласии с собой и другими» может использоваться психологами-практиками в работе с молодежью с высоким уровнем нетолерантности к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Гомонегативизм – это актуальная область исследования в психологии. По нашему мнению, проявления негативного социального поведения, насилия нельзя искоренить без должной психолого-педагогической деятельности и соблюдения приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания в духе терпимости, учета самоценности каждого человека.

Литература

1. Гомонегативизм. 2020. Жовтень 25. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. Дэйвис Д. Гомофобия и гетеросексизм. Розовая психотерапия: Руководство по работе с сексуальными меньшинствами. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Зайва О. О. Психологічні передумови формування гомосексуальної ідентичності / Становление современной науки – 2006: Материалы I Международной научно-практической конференции. Днепропетровск., 2006. С. 50–51
4. Кон И. С. Гомофобия как лакмусовая бумажка российской демократии // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. 2007. № 4. С. 59–69.
5. Пуертас С. Д. Соціокультурний підхід до вивчення цінностей / Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2014. Вип. 15. С. 108–118.
6. Савчук І. Кольори української армії: геї та лесбійки на передовій. Український інтерес. 2.10.2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uain.press/articles/geyi-ta-lesbijkjku-na-peredovij-960692>
7. Свідерська Г. М., Гнап А. А. Психологічні особливості гомофобії у молодіжному середовищі // Психологічний часопис. 2020. № 6. С. 20–28.
8. Щелин И. В. (2011). Индивидуально-психологические факторы проявления гомонегативизма в молодежной среде // Сибирский психологический журнал. 2011. № 6. С. 131–135.
9. Drescher J. Out of DSM: Depathologizing Homosexuality // Behavioral Sciences. 2015. № 5. P. 565–575.
10. Lingiardi V., Nardelli N., Ioverno S. etc. Homonegativity in Italy: Cultural Issues, Personality Characteristics, and Demographic Correlates with Negative Attitudes Toward Lesbians and Gay Men // Sexuality Research and Social Policy. 2016. № 13. P. 95–108.

11. Sloommaeckers K., Lievens J. Cultural Capital and Attitudes Toward Homosexuals: Exploring the Relation Between Lifestyles and Homonegativity // Journal of Homosexuality. 2014. № 61. P. 962–979.

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О.Е. Подгорная

канд. пед. наук, директор МОУ «Бендерская гимназия №1», учитель биологии

Е.В. Чумейка

ст. преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
педагог – психолог МОУ «Бендерская гимназия №1»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье описывается проблема безопасности образовательной среды, выделены основополагающие из угроз психологической безопасности. Также проанализированы результаты исследования мнения педагогов и учащихся гимназии относительно психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическое здоровье, участники образовательного процесса, насилие, здоровьесберегающие технологии, безопасность образовательной среды.

Анализируя явление безопасности, можно отметить его значимость в контексте организации жизнедеятельности человека, основополагающее значение в обеспечении развития личности.

Определение психологической безопасности личности дает И. А. Баева, по мнению которой психологическая безопасность входит в структуру социальной безопасности, рассматриваемой как эффективное выполнение социальными институтами своих функций, направленных на удовлетворение потребностей, интересов, целей населения страны [2]. Исходя из данного определения, сущностной характеристикой образовательного учреждения как важного общественного института социализации выступают качества образовательной среды, способствующие или препятствующие адекватному течению социализации всех ее участников. Как основополагающую характеристику автор обозначает именно безопасность среды, включающую физическую, информационную и психологическую компоненты.

Сущностными параметрами психологически безопасной образовательной среды, по мнению И. А. Баевой, выступают: возможность удовлетворять потребность участников образования в личностно-доверительном общении; высокая референтная значимость среды; возможность для сохранения психического здоровья включенных в нее участников [1]. В любом случае понятие безопасности включает характеристики среды, обеспечивающие сохранение и развитие личности, что не всегда соответствует сложившейся социальной реальности.

Выделим, на наш взгляд, основополагающие из угроз психологической безопасности.

Среди угроз, так или иначе описываемых отечественными и зарубежными авторами, на первое место выступает категория психологического насилия, рассматриваемого ими как триггер, запускающий разрушение психического, а затем и физического здоровья личности. Определение насилия как способа выстраивания неравенства между людьми, реализации власти в межличностных отношениях, достаточно часто наблюдаемого в школьной среде, позволяет рассмотреть возникающее внутришкольное сопротивление как важный аспект взаимодействия, приводящий к специфическим последствиям, связанным с нарушением здоровья каждого из участников образовательного процесса. В результате обозначенных явно деструктивных форм взаимодействия происходит нарастание эмоционального напряжения, провоцирующее поиск выходов (в том числе и деструктивного характера) из возникшей психотравмирующей ситуации. Данный процесс приводит к реализации форм не профессионального поведения, снижению адекватности в межличностном взаимодействии. Столь же деструктивные формы выхода из напряженной ситуации наблюдаются у учеников.

Переживание насилия в образовательном учреждении приводит к возникновению базисных убеждений, включающих образы несправедливости и жестокости мира при непринятии и негативной оценки образа «Я».

Второй критерий психологической безопасности образовательной среды – это уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.

Угрозой психологической безопасности будет неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении и как следствие неэффективность психологического сопровождения ребенка в школе; угроза психическому здоровью.

Угрозой психологической безопасности будет эмоциональное выгорание педагогов образовательного учреждения и как следствие – профессиональная деформация; угроза психическому здоровью.

Еще одной проблемой, приводящей к нарушению безопасности образовательной среды, является отсутствие здоровьесберегающих технологий. Рассматривая здоровьесберегающие технологии, мы опираемся на подход, описанный М. Ф. Секач, понимающего их как совокупность методов, сосредоточенных на охране и укреплении здоровья учащихся, создании оптимальных моделей планирования образовательного процесса, опирающихся на пропорциональное сочетание учебной нагрузки и различных видов отдыха. Важным элементом здоровьесбережения выступает формирование в сознании педагогов и учащихся ценностно-го отношения к здоровому образу жизни [10].

Таким образом, задача сохранения здоровья участников образовательного процесса приводит к необходимости применения здоровьесберегающих технологий, в рамках, применения которых будет осуществляться эффективное планирование учебной нагрузки, использование методов обучения, соответствующих современным возрастным закономерностям восприятия информации, произойдет пересмотр удельного веса дисциплин, поддерживающих физическое здоровье детей и общую культуру, организацию системы питания, физической безопасности и т. д.

Для анализа состояния проблемы психологической безопасности образовательной среды нами произведена оценка индекса психологической безопасности в гимназии №1 г. Бендеры. С целью диагностики психологической безопасности образовательной среды и психологического здоровья гимназистов была использована анкета-опросник для учителей и для учеников «Психологическая диагностика образовательной среды» И.А. Бaeвой. Всего в исследовании приняло участие 36 учителей гимназии и 49 учащихся 8-11 классов. Данная анкета – опросник является адекватным средством для мониторинга и корректировки уровня психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения, измеряемые показатели могут служить основой для разработки направлений по психологическому сопровождению участников образовательной среды и являться критерием его эффективности.

Результаты методики позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели.

Проанализировав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы: 66,7 % учителей считают, что в гимназии высокий уровень психологической безопасности, 19,4 участвовавших в опросе считают, что средний уровень и 13,9 % респондентов, что низкий.

Среди участвовавших учащихся данные распределились следующим образом: 65,4 % учащихся считают, что в гимназии высокий уровень психологической безопасности, 22,4 участвовавших в опросе считают, что средний уровень и 12,2 % респондентов, что низкий.

Можно отметить, что разница между ответами учителей и учащихся не значительная, что может косвенно подтверждать достоверность полученных данных.

Структурные компоненты психологической безопасности образовательной среды у педагогов незначительно выше, нежели у учащихся. Кроме категории «защищённость», по этой категории средние значения у учащихся выше, чем у учителей. Учителя отмечали, что они не всегда чувствуют защищенность от действий учащихся и их родителей.

В заключение можно отметить создание (поддержание) психологической комфортности и безопасности образовательной среды в образовательной организации невозможно в случае, если работа проводится эпизодически (не системно) и ориентирована только на учащихся школы. Только при условии психологического сопровождения всех участников образовательного процесса: учеников, педагогов и родителей такая цель становится достижимой. Т.е. комплексный подход к организации безопасности образовательного пространства позволит создать условия для сохранения психологического здоровья его участников.

Литература

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография /И. А. Баева. СПб., 2002. 271 с.
2. Баева, И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников/ И. А. Баева, В. В. Семикин // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 7–19.
3. Секач, М. Ф. Психология здоровья/ М. Ф. Секач – М.: Академический проект, 2003. 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ И НОВЫХ РЕАЛЯХ

Е.А. Гавриловчук

педагог-психолог, учитель экономического
и психолого-педагогического направлений МОУ «ТСП №5»

Ж.А. Дятко

директор МОУ «ТСП №5»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *статья посвящена вопросам психологического здоровья, и практического опыта поддержания его. Особенно остро возник вопрос в условиях работы психологов в пандемию, при самоизоляции участников образовательного процесса. Исследование построено на результатах работы педагогов-психологов организации общего образования.*

Ключевые слова: *психологическое здоровье, просвещение, исследования, рекомендации*

Вопрос психического и психологического здоровья населения последние годы стоит очень остро. Ранее понятие «здоровье» рассматривалось только в рамках здоровья и частично – биологии. Последние исследования медиков тесно связаны с психическим и психологическим состоянием пациентов. Поэтому стали появляться новые смежные науки и дисциплины, объектом которых является «здоровье». Так, появилось самостоятельное направление – «психология здоровья».

Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития [1].

В научном сообществе, данному понятию уделяли внимание О.Н. Кузнецов, Н.Д. Лакосина, В.И. Лебедев, Г.С. Никифоров, Г.К. Ушаков, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Эллис и др. Все авторы в той или иной степени связывают личность и высшее проявление человеческого духа. Заметим, что все сходятся во мнении – психическое здоровье не гарантирует душевного здоровья.

«Психическое здоровье – баланс различных психических свойств и процессов; психические особенности, позволяющие человеку быть адекватным и успешно адаптироваться к среде. Сюда можно отнести соответствие формируемых у человека субъективных образов объективной реальности, адекватность в восприятии себя, способность кон-

центрировать внимание не предмете, способность к удержанию информации в памяти, критичность мышления» [2].

В рамках работы педагогов-психологов МОУ «ТСШ №5» постоянно ведется просветительская, консультационная работа по вопросам «психологического здоровья». При изучении элективных курсов в 10–11 кл. «Психология общения», «Психология самопознания личности» проводятся мини-тренинги, упражнения, техники, обучающие методики по охране психологического здоровья.

Однако остро встал вопрос «психологического здоровья» с началом пандемии, самоизоляции, дистанционной работы и учебы.

Запросы возросли как от учащихся, так и педагогов. Никто не был готов к таким условиям учебы и труда. В дальнейшем, при полной изоляции, запросы стали приходиться от родителей. Конечно, просветительская и консультационная работа велась постоянно.

Нами проводился мониторинг. Основные запросы по следующим направлениям:

- как находиться в замкнутом пространстве – 38 %;
- как создать положительный психологический комфорт, когда все члены семьи 24/7 находятся на одной территории – 24 %;
- как разделить «зону психологического комфорта» между всеми членами семьи – 13 %;
- что делать, если «родные стали раздражать меня» – 14 %;
- прочие – 11 %.

В первые дни обучающиеся не сталкивались с каким-либо дискомфортом самоизоляции. Осознание стало приходиться постепенно. Запросы на усталость, дискомфорт увеличились на 14 %; на раздражительность – 7 %; на непонимание, что вообще происходит, как будем жить дальше – увеличилось на 9 %.

Через пару месяцев, ребята стали консультироваться по вопросу, что переживают за дедушек/бабушек. С этой целью психологами школы выкладывались социальные ролики и мини-консультации ведущих специалистов РФ, Украины, и др. Когнитивная психология – А.В. Кириянова (философ-психолог, РФ); сказкотерапия – Н. Кучеренко (психолог, Украина); семейное консультирование – Д. Карпачев (психолог, Украина); позитивная психология – М. Лабковский (психолог, РФ, Израиль); позитивное мышление – А. Свияш (рук. Центра позитивной психологии; психолог, РФ); Брайн Трейси (президент компании; коуч, лектор, США); и др. Вопросы мышления, установок, работы мозга, с

целью проработки негативных мыслей и страхов – Т.В. Черниговская (проф.; психолингвист; РФ); А.В. Курпатов (психиатр, РФ).

Остро на сложившуюся ситуацию, реагировали старшеклассники, особенно выпускники. У многих были планы поступления за рубеж. Заркрытие границ, вызывала панику и беспокойство за будущее. Основные запросы:

- моя мечта не осуществима – 28 %;
- я не смогу, сдать экзамены и поступить в вуз, о котором мечтал (готовился к поступлению) – 9 %;
- мои родители разочарованы, что я не смогу поступить – 17 % (из них в т.ч. – родители потратили деньги на курсы, репетиторство, доп. обучение – 34 %, и всё зря);
- не знаю, как буду жить дальше, что будет в моей жизни – 11 %;
- если, я не поступлю в вуз, моя жизнь, «оООочень» изменится, не в лучшую сторону – 6 % (из них в т. ч. – боязнь идти в армию, если не поступит – 1 %);
- прочие – 27 %.

Большое внимание уделялось методам и средствам сохранения, укрепления и развития эмоционального позитива.

Одновременно стали поступать запросы от педагогов, чуть позже от родителей. Педагоги консультировались по вопросам: эмоционального выгорания; нарушения распорядка дня (дистанционное обучение увеличило количество рабочего времени); психологического дискомфорта. Но главный запрос – «как маме-педагогу психологически выдержать свою работу на «удалёнке» если ещё в доме 2–3 ученика (собственные дети), обучающиеся одновременно?». Родители, консультировались по вопросам: раздражительность; усталость от родных и близких; как «договориться» о личном пространстве; чем занять детей на «удалёнке»; как снять напряжение и пр.

В рамках интернет ресурсов нами проводилась просветительская и консультационная работа. В большей степени использовались мини-видео. Данная форма позволяет не привязывать ко времени. Посмотреть, послушать видео можно в любое удобное время. Большой популярностью у взрослых пользовались видео авторов:

- Л. Петрановская, психолог, видео проект «Family Tree» канал для родителей – 41 %;
- Д. Карпачев, психолог, Ю-туб канал «KARPACHOFF» (консультации по семейным вопросам) – 22 %;

– М. Лабковский, психолог, Ю-туб-канал «RTVI Новости» (консультации по тематике общения) – 15 %;

– Т.В. Черниговская, проф., психолингвист, Ю-туб-канал «ИСКУССТВО ЖИТЬ» – «Человек и новая цифровая реальность» (<https://www.youtube.com/watch?v=421fD-IGdEM>); YouTube-канал «Спаса» – «Жёстко про цифровую эпоху: Мир слетел с катушек!» и «В XXI веке человек кардинально изменил свои привычки» (<https://www.youtube.com/watch?v=QKNnIPTckTA>) и др. – 12 %;

– Н. Кучеренко, психолог, сказкотерапия (жизненные проблемы) – 6 %;

– обучающие видео, например, канал «Психолог Мария Носова» – 4 %.

Отметим, что не все участники образовательного процесса сразу включились в работу по здоровьесбережению, и в частности, психологическому здоровью. Это и понятно. Всё зависит от психотипа человека, его готовности к работе; характеру, социуму, в котором он живёт; подверженности к внушению (очень много было в СМИ негативной информации); образованию и образованности. И конечно, грамотности в вопросах психологического здоровья.

Можем сказать, что те участники, которые выполняли рекомендации, проводили работу, делали методики и упражнения, легче перенесли самоизоляция. Мы наблюдали комментарии обратной связи. Некоторые семьи просили дополнительную литературу и видео, делились опытом. Старшеклассники, говорили, что родители стали просматривать видео-уроки по элективным курсам психологии и педагогики совместно со своими детьми.

После выхода на «офлайн» обучение нами был проведен опросник «Как себя чувствуют психологически, участники нашего образовательного процесса». Результаты были разные. Некоторые оппоненты предлагали свои (уникальные) ответы на вопросы опросника.

Очень важное, что мы подчеркнули из ответов, то, что обучающиеся расслабились. Многие говорили об удобстве, комфорте обучения, с точки зрения: не надо куда-то идти; не надо одеваться-умываться; не торопиться никуда; можно нарушить распорядок и пр. Кстати, из соцопросов в РФ «поколение Z» также находит дистанционное обучение положительным (данные опроса McKinsey). Здесь надо согласиться с идеями проф. Т.В. Черниговской («человек XXI века – срез теории эволюции»). Которая говорит о мозге, восприятии нашей лени и прокрастинации, атрофировании наших умственных способностей и «потребительском поведении». С одной стороны, IT-технологии, работа и

учеба на «удалёнке» многим показалась положительным моментом в жизни человека. С другой стороны – наш мозг не готов к резким изменениям. Мы все не готовы жить в «новом мире», где нет реального общения, реальных уроков (лекций), магазинов, путешествий. В связи с этим, наше психологическое здоровье подорвалось.

Мир, конечно, мы уже не поменяем. Жить, как раньше не будем. Нам необходимо учиться в новой жизни, но с меньшими потерями психологического здоровья. Считаем, что с этой целью необходимо больше уделять внимания просветительской работе со стороны психологов, психотерапевтов, педагогов, социальных органов.

Литература

1. Сляднева Е.Н. Психологическое здоровье учащихся и педагогов // ИНФО-УРОК. Ведущий образовательный портал России. Раздел «Школьному психологу» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/psihologicheskoe-zdorove-uchaschihsya-i-pedagogov-3153638.html> – (дата обращения 26.10.2021).

2. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. Раздел «Методологический семинар» №3(20) июль-сентябрь 2009. – С. 17- 21.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

О.В. Павленко

педагог-психолог МОУ «БСОШ №18»

Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: *статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме психического и психологического здоровья участников образовательной среды в рамках дистанционного обучения. Рассмотрены проблемные моменты дистанционного обучения, которые напрямую влияют на возникновение стрессовых ситуаций, на состояние психологического здоровья учащихся и их родителей, педагогов.*

Ключевые слова: *психологическое, психическое здоровье, дистанционное обучение, образовательная среда.*

Согласно определению ВОЗ – «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов».

На раннем этапе становления психологии здоровья как науки стало очевидным то, что медицинское определение здоровья не раскрывает всей полноты данного термина. Емким стало определение представителя концепции позитивного психического здоровья Мэри Ягоды, сформулированное в конце 1950-х годов. Здоровье определялось по критериям позитивного восприятия себя, автономии, способности к саморазвитию, самоактуализации (Jahoda, 1958) [1].

Движение к здоровому образу жизни связано с осуществимостью человека, т. е. то, что можно привести в исполнение, воплотить в действительность – становление и реализация потенциала (интеллектуального, эмоционального здоровья, индивидуальности) [4;86]. Здоровый образ жизни, как и личность в целом, реализуется в отдельных аспектах (занятие физической культурой, сбалансированное питание и т.д.), следовании Законам, культурным и семейным установкам, находящих свое отражение в поступках и чертах характера.

Эти понятия: психологическое и психическое здоровье, психология здорового образа жизни неразрывно связаны между собой. Особенно актуальными они стали в период возникновения дистанционного обучения учащихся школ. Когда самыми незащищенными оказались учащиеся и педагоги. Дистанционное обучение стало фактором, которое спровоцировало состояние стресса, тревожности, напряжения и беспокойства. Легче всего переносят онлайн обучение учащиеся, которые мобильны и им проще перестроится с одного вида программы или платформы на другой. Наши дети многозадачны, но и для них бесследно не прошел период дистанционного обучения: не умение планировать, большой объем информации, который нужно было изучать самим, отсутствие отдыха. Все это приводило к эмоциональному перенапряжению.

Что же касается педагогов школ, то после дистанционного обучения эмоциональное выгорание можно наблюдать почти у каждого педагога. Переход на неудобные образовательные платформы, не оснащённость учителей и учащихся техническими устройствами, которые не соответствовали платформам обучения. Многие предметы, требующие практических навыков очень сложно проводить в условиях дистанционного обучения, т.к. требуется присутствия детей. Как следствие: истощение, усталость; психосоматические заболевания; бессонница; негативные установки по отношению к своей работе. Все это, так или иначе, влияет на психологическое и психическое состояние участников образовательного процесса.

Психологические службы республики и школ включились оперативно в работу. Были разработаны методические рекомендации по обеспечению психологической безопасности в образовательной среде, о безопасности в сети интернет, о сопровождении участников образовательного процесса в период дистанционного обучения. Все эти материалы являются большим подспорьем в работе для педагогов-психологов и педагогов в образовательных учреждениях в период дистанционного обучения.

Из опыта работы, изучив большое количество информации, сделала вывод: что большая часть рекомендаций данная психологом – это определённый дополнительный объем работы, который может быть, и не изучен.

Не потому что родитель плохой или не любит детей, не потому, что учитель безответственный, а потому что присутствует тревога за себя, своего ребенка, ученика. В таком состоянии человек не способен на конструктивные действия и поэтому рекомендации не помогают. Чтобы изменить ситуацию вокруг себя, нужно изменить отношение к ней.

На первых этапах дистанционного обучения мною проводились разные виды работ с учащимися, родителями, педагогами по сохранению психического и психологического здоровья: это были и презентации для разных возрастных групп учащихся, тематические презентации для учащихся и родителей, листовки с рекомендациями. Но приходило понимание, что все это очень объемно, что для изучения занимает большое количество времени, что часть рекомендаций не выполняется в силу разных причин. Необходимо было собрать только рабочие рекомендации, с примерами, стиль текста должен был быть не научным, а легко читаемым.

Обобщив положительные и отрицательные результаты работы, пришла к выводу, что необходимо сформировать рекомендации доступные и обобщенные для всех участников образовательного процесса. Выглядеть они могут следующим образом:

1. Подключить родительский контроль на устройство, в котором будет заниматься ребенок. Это обезопасит вашего ребенка и вас, в том числе, от ненужной и вредной информации.

2. Составить план, график, распорядок дня, для себя и ребенка. Будет трудно, и даже не у всех будет получаться придерживаться этого. Желательно, чтобы он находился на видном месте.

3. Выделить время на не большой отдых: выполнение обязанностей, которые должны быть у детей: помыть посуду, убрать в комнате,

если есть возможность сходить в магазин. Это необходимо для того, чтобы отвлечь ребенка от всемирной паутины.

4. Найти единомышленников людей, с которыми хочется общаться, кто находится с вами на одном нравственном и моральном уровне. Именно с такими людьми нам комфортнее всего выстраивать доверительные и доброжелательные отношения.

5. Спланировать активный отдых. Активный вид деятельности, увлечения, хобби. Возможность заняться чем-то новым, то, что вы давно хотели попробовать, но на это не хватало времени.

И самое главное не нужно искать в проблемной ситуации негатив, лучше подумать о том, что положительное это принесет. Улыбающийся и позитивно мыслящий человек меньше подвержен стрессовым ситуациям.

Из всего выше изложенного можно сделать вывод, что современные условия жизни во многих сферах таковы: ребенок, взрослый человек постоянно подвержены стрессам, и если не научиться, с ними справляться, то неизбежны болезни и физические дефекты. Здоровье это не только состояние полного физического, но и духовного и социального благополучия. Основой его является состояние эмоционально комфорта, обеспечивающего умственную работоспособность и адекватное поведение человека.

Литература

1. Васильева О.С. Психология и культура здоровья. Базовые понятия, концепции и подходы. Ростов н-Д., 2011.

2. Приказ Министерства просвещения № 193 от 15.03.21 г. Об утверждении Методических рекомендаций «Профилактика безопасного поведения учащихся в сети интернет».

3. Приказ Министерства просвещения № 1007 от 27.10.20 г. Об утверждении Примерной программы по сохранению психологического здоровья педагогов.

4. Приказ Министерства просвещения № 561 от 19.06.20 г. О введении в действие Сборника рекомендаций «Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в период дистанционного режима обучения.

5. Психология здоровья: электрон. учебное пособие / Е.А. Денисова [и др.]. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017.

6. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., Питер, 2006. – 607 с.

7. Устав ВОЗ от 25 октября 1960 года.

8. Источник: <https://psy-practice.com>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Гавриловчук

педагог-психолог, учитель экономического
и психолого-педагогического направлений МОУ «ТСП №5»

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *в статье рассмотрены вопросы не столько понятий «психологическое здоровье», сколько уделяется внимание понятию «психологическая культура». Наше исследование показало, что второе понятие более обширно и значимо.*

Ключевые слова: *самопознание, психологическая культура, психологическое здоровье, исследование.*

Сегодня, в организациях общего образования, остро стоят вопросы не только процесса получения, ЗУН обучающихся, но и вопросы психологического здоровья, психологической безопасности, психологического комфорта.

Психологи организаций общего образования ежедневно решают психологические и социальные проблемы участников образовательного процесса, которые влияют на общее состояние, коммуникации, поведение, обучающихся, педагогов, а также родителей. К сожалению, весь процесс психологического сопровождения участников образовательной системы, затрудняет: понимание работы психолога, неготовность некоторых участников к сотрудничеству, отсутствие знаний, а главное – не понимание важности таких понятий, как «психологическое здоровье», «психическое здоровье», «психологическая культура».

Психологическая неграмотность, ведет к тому, что многие проблемы наших детей, тянутся из семьи, где напрочь отсутствуют условия воспитания, восприятия ребенка, педагогические подходы в общении.

Если говорить о «психологическом здоровье», то родители отмахиваются от данного понятия. Для них ребенок должен быть «удобным» в семье, а когда он попадает в социум, все пробелы, перекладывают на школу.

Если говорить об уровне психологической культуры социума, то в это понятие входит множество составляющих, которые формируют новое поколение. Именно на педагогов и психологов, возлагается задача – выявления способов, методов, средств влияния на сознание общества

в области психологической культуры. Как мы знаем, «личность» – это составляющая общества; «культура личности» это культура общества.

Вопросы личности, общества, педагогики воспитания личности, её культурного развития, освещали: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, К.Д. Ушинский, и др. В их работах, раскрывается «эмоционально-психической деятельностью человека»; уровень интеллектуального, нравственного и эстетического воспитания; общая культура и внутренняя культура индивида, как составляющая воспитания. В тоже время, «человеческая культура», рассматривается в психологическом контексте.

Следовательно, психологическая культура личности является результатом развития, обучения и воспитания.

Психическое здоровье детей рассматривается специалистами ВОЗ как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

Психологическое здоровье школьников обусловлено, с одной стороны, уровнем их психического здоровья (психического развития), с другой – определенным уровнем их психологической грамотности [1].

Среди специально организованных педагогических процедур большое значение имеют мероприятия, направленные на воспитание у ребенка культуры поведения.

Как это ни странно, учебные программы большинства школ не предусматривают таких дисциплин, как: психология, педагогика, и тем более – психологическая культура человека. Поэтому, у обучающихся складывается «примитивное» представление о человеке, его поведении, сознании, мышлении, самопознании и рефлексии [2].

Нашим обучающимся повезло. В МОУ «ТСШ № 5», в 10–11 кл., изучаются элективные курсы по психологии и педагогике. Проводятся групповые занятия по «Самопознанию личности» и тренинги.

Поэтому, перед нами стал вопрос – дают ли, полезные знания, изучаемые дисциплины (и не только в общих вопросах психологии и педагогики).

Мы провели исследование обучающихся в вопросах «психологического здоровья» и «психологической культуры личности».

В исследовании приняли участие старшеклассники при дистанционной форме обучения (2020/21 уч. г.).

На I этапе, старшеклассники не имели знаний, о понятиях «психологического здоровья» и «психологической культуры личности». На II этапе, были изучены темы по элективным курсам «Психология общения», «Психология профессионального и личностного самоопределения», «Социальная педагогика», групповым занятиям «Самопознание личности».

Также, при дистанционной форме обучения, психологи школы, ежедневно вели дистанционно просветительскую работу, в виде роликов ведущих психологов РФ, стран СНГ В том числе: М. Литвак, Л. Петрановская, А. Курпатов, Д. Шугаев, Н.Кучеренко, Е. Прокофьева, М. Лабковский, и др.

Результаты:

I этап. Было разработано несколько вариантов опросников, чтобы выяснить понимают ли ребята понятие «психологическая культура» и что оно включает в себя. Ответы на опросники обучающихся:

– основа «психологической культуры» – понимание самого себя, саморегуляция и отношение к самому себе? Ответы: да – 19 %; нет – 42 %; затрудняюсь ответить – 39 %.

– связана ли психологическая культура с «правила обращения человека с самим собой»? Ответы: да – 21 %; нет – 22 %; затрудняюсь ответить – 57 %.

– высокий уровень развития психологической культуры обеспечивает эффективное взаимодействие человека со средой, со своим организмом? Ответы: да – 31 %; нет – 7 %; затрудняюсь ответить – 62 %.

– «психологическая культура» является личностным образованием? Ответы: да – 27 %; нет – 9 %; затрудняюсь ответить – 64 %.

II этап. Учащиеся владели теоретическими знаниями, просматривали обучающие видео и семинары. Проходили онлайн тесты:

– *Тест Рокича «Ценностные ориентации»* – режим доступа: <https://www.survio.com/survey/d/I8L9O8S3M5U4J9C7R>.

Средний показатель по «Список А (терминальные ценности)» – первое место – «счастливая семейная жизнь» – 49 %; второе – «интересная работа» – 32 %; третье – «здоровье» (физическое и психическое) – 19 %. Из 18 утверждений.

Средний показатель по «Список Б (инструментальные ценности)» – на первом месте – «смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов» – 39 %; втором – «образованность» (широта знаний, высокая общая культура) – 32 %; третьем – «независимость» (способность действовать самостоятельно, решительно) – 29 %.

– «Ценностные ориентации (для учащихся)» по В.Н. Узнадзе – 28 установок-ценностей – режим доступа: <https://onlinetestpad.com/ru/testresult/52444-cen>.

На первом месте – «здоровье» (счастлив тот, кто здоров, хорошее самочувствие и пр.) – 24 %; на втором – «семья» (хорошая семья) – 22 %; на третьем «богатство, деньги» (не имеет материальных трудностей; есть всё, что нужно) – 19 %; на четвертом – «работа» (счастлив тот, кто имеет хорошую, увлекательную работу; с удовольствием отдает ей своё время) – 16 %; на пятом – «свобода» (счастлив тот, кто не кому не подчиняется; может совершать, что хочет) – 9 %; шестое место занимает «цель в жизни» (стремление и знает чего хочет) – 6 %; седьмое – «уверенность в себе» (не имеет внутренних сомнений) – 3 %. К сожалению, остались «за бортом», такие как: трудолюбие, терпимость, рационализм, и общественное признание. Всего 1 % – «мирная обстановка в стране».

– *Способность к эмпатии (И.М. Юсопов)* – режим доступа: <https://psytests.org/result?v=emoYjkTjobuA>.

Нормальный уровень эмпатийности, большинство опрошенных – 64 %.

Повышенный (впечатлительны, ранимы, обидчивы) – 10 %; высокий (несколько зависимы от общественного мнения) – 16 %; низкий (сосредоточены на себе, своих проблемах) – 10 %. Отметим, что исследования показали – эмпатия влияет на уровень и качество жизни человека. Лица с более высоким уровнем эмпатии более успешны, легче достигают своей цели [3].

Как мы, видим из результатов нашего исследования, понятие «психологическая культура», в большей степени связано с психологической безграмотностью. А следовательно, на плечи педагогов, психологов, социальных и воспитательных служб, возлагается большая просветительская работа в организациях образования, а также СМИ.

Литература

1. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. №3(20) июль-сентябрь. – С. 17-21.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011.

3. Что такое эмпатия и кто такой эмпат? // Популярная психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psihter.ru/teoriya/empatiya/> – (дата обращения 20.10.2021).

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Т.Н. Павленко

заместитель директора по УВР,
учитель первой квалификационной категории МОУ «ТСШ № 16»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *в данной статье поднимаются вопросы информационной безопасности в сети Интернет. Автор перечисляет основные интернет-угрозы, которые являются опасными для ребенка. Также в статье описываются педагогические условия обеспечения безопасного информационного пространства для школьников*

Ключевые слова: *информационная безопасность, Интернет, учебное учреждение, профилактика, интернет-угрозы.*

Современный этап развития информационных технологий характеризуется наличием реальной возможности воздействия информационного потока на индивидуальное и общественное сознание. Наличие подобной проблемы обуславливает реальную потребность в информационной безопасности детей. В федеральном законе «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» под информационной безопасностью понимается такая защищенность детей и подростков, при котором невозможен риск, связанный с причинением информацией вреда детскому физическому, психическому, духовному и нравственному здоровью [4].

Интенсивное развитие компьютерных технологий и широкое распространение сети Интернет прочно вошли в жизнь человека, такое положение дел, с одной стороны, открывает перед людьми большие возможности для общения и саморазвития, но, с другой, Интернет – это не только спектр возможностей, но и источник угроз и опасности. На сегодняшний день количество пользователей сети Интернет постоянно растет, часть этих пользователей составляют дети и подростки, которые могут не знать о возможных угрозах и опасностях виртуального мира. В рамках образовательного учреждения данная проблема может быть решена средствами просветительской деятельности среди общественности и специальной подготовкой в сфере безопасного поведения, в том числе учащихся средней школы, в мире компьютерных технологий и сети Интернет.

Выше было отмечено, что в сети Интернет школьники могут встретиться с рядом угроз. Ниже рассмотрим, какая информация может носить нежелательный характер для школьников и быть опасной. К информации такого рода можно отнести: [3]:

1) информацию, в которой содержится призывы детей к совершению действий, представляющих угрозу их здоровью или жизни. К такого рода информации также относится побуждение к причинению вреда здоровью школьников;

2) информацию, в которой содержится пропаганда употребления наркотических средств, психотропных и одурманивающих препаратов, пропаганда употребления алкоголя, участия в азартных играх и тд;

3) информацию, в которой содержатся призывы к насилию и жестокому обращению по отношению к людям или животным;

4) информацию, в которой отрицаются семейные ценности и пропагандируется неуважительное отношение к родителям и другим членам семьи;

5) информацию, призывающую к совершению противоправных деяний детей и подростков.

6) информацию, содержащую в себе нецензурную брань.

Подобная информация находится в свободном доступе в сети Интернет и может быть прочитана любым школьником. При этом школьники любого возраста сегодня в целом слабо защищены от интернет-угроз.

В рамках образовательного учреждения информационно-образовательная среда должна обеспечивать состояние информационной безопасности учащихся, организовать доступ детей лишь к той информации, которая способствует надлежащему развитию и воспитанию их формирующейся личности. В рамках учебного заведения обеспечить безопасное информационное пространство для школьников возможно при соблюдении ряда условий [2]:

- наличия в школе современного оборудования и техники,
- высокая степень профессионализма учителей, которые отвечают за эту технику и управляют ею.

Для того, чтобы повысить профессионализм педагогов в вопросах информационной безопасности целесообразно использовать такие формы работы с ними:

- инструкторно-методические совещания,
- информирование через школьный сайт,

- практические занятия по повышению уровня безопасности при помощи технических и технологических средств.

Просвещение подрастающего поколения в части использования различных информационных ресурсов, знание элементарных правил отбора и использования информации способствует развитию системы защиты прав детей в информационной среде, сохранению здоровья и нормальному развитию.

Информационная безопасность обучающихся в школе может быть достигнута за счет успешной реализации педагогических условий, которые могут быть реализованы при условии наличия уголков безопасности в каждом кабинете с установленными компьютерами, утвержденных режимов работы кабинетов образовательного учреждения с установленными компьютерами, проведения инструктажей обучающихся по информационной безопасности при работе в Интернет, а также обеспечения мотивированного включения подростков в разнообразные виды деятельности в информационной сфере [1].

К наиболее общим профилактическим мерам с целью создания безопасной информационной среды в образовательном учреждении можно отнести [3]:

- Защиту компьютеров от возможных несанкционированных влияний, например, действие компьютерных вирусов или атаки хакеров и т. д.
- Допуск учащихся только к той информации в сети Интернет, которая соответствует задачам образования.
- Просвещение детей в области информационной безопасности, воспитание информационной культуры.

Можно сделать вывод о том, что проблема информационной безопасности детей является актуальной для современной школы. На сегодняшний день педагог должен обладать представлениями о возможных средствах защиты информации. К таким средствам можно отнести физические средства, аппаратные средства (электронные и электронно-механические устройства, которые встраиваются в аппаратуру системы обработки данных), программные средства, включающие в себя специальные программы, организационные средства, законодательные средства, с помощью которых регламентируются права и обязанности, а также устанавливается ответственность личности. Также педагог должен владеть навыками психологического воздействия на школьников с целью формирования нравственности, морально-этических норм и правил.

Литература

1. Идрисова А. А. Информационная безопасность школьников в сети Интернет: проблемы и пути решения // Современные инновации. 2015. №2 (2). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-shkolnikov-v-seti-internet-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 05.12.2021).
2. Иксанов Р.А., Бикамова З.И., Гимазетдинова Ю.Р. Информационная безопасность ребенка в сети интернет // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-rebenka-v-seti-internet> (дата обращения: 05.12.2021).
3. Строева, Ю. О. Информационная безопасность детей в телекоммуникационных сетях / Ю. О. Строева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 50.1 (184.1). – С. 41-43. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/184/47336/> (дата обращения: 05.12.2021).
4. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Л. Цынцарь

канд. психол. наук, доцент кафедры ЕиЭН,
зам. директора по НР БПФ ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: *в статье представлены рекомендации родителям и подросткам психологической поддержки в условиях дистанционного обучения.*

Ключевые слова: *пандемия, самоизоляция, психологическая поддержка, стресс, психологическое благополучие, самоорганизация.*

Пандемия COVID-19 повлияла на все аспекты нашей жизни и изменила привычный распорядок дня каждой семьи в Приднестровье. В условиях эпидемиологической ситуации жить и работать всем приходится по-новому. В этих условиях психология как наука оказалась не готова к стремительно меняющимся условиям жизни и сохранности психического здоровья людей. Сопровождающие пандемию угрозы здоровью, карантинный режим, экономические проблемы и самоизоляция оказывают серьезное воздействие на психическое здоровье на-

селения. В такое нестабильное время и при постоянно меняющихся условиях жизни люди могут испытывать психологические трудности. [4].

Сегодня нет человека, которого бы ни коснулись эти изменения. И мы вынуждены приспосабливаться к этим условиям, находить возможности поддерживать привычный мир и заложенный ритм жизни. Психологическая поддержка в период пандемии невероятно важна.

И в первую очередь перестраиваться пришлось семьям и школьникам, а значит, всей системе образования. Формат дистанционного обучения требует перестройки не только в техническом плане, но и в психологическом. Обучающиеся, родители – все участники дистанционных отношений, нуждаются в психологической поддержке.

Под психологической поддержкой понимается профессиональное содействие человеку, семье или группе лиц в решении их психологических проблем, социальной адаптации и самоорганизации, саморазвитии и реабилитации и преодоления сложной психологической ситуации [4].

Современный человек оказался неподготовленным к такой адаптации населения в условиях кризиса. Оказавшись наедине с собой и своими близкими, выявили пустоты и недостаточную осмысленность внутренней жизни. В научных публикациях говорится о том, что изоляция может привести к различным психологическим последствиям. Это повышенный уровень тревожности, бессонница и эмоциональная нестабильность, стрессы, психологический инфантилизм, психосоматические проявления, посттравматический синдром (ПТСР), депрессии [1, 3, 6].

В период нарастания пандемии естественным истощающим фактором становится стресс, как следствие переживания:

- ✓ ситуации полной неопределенности и непредсказуемости ситуации;
- ✓ тяжелых физических и психологических условий труда и учебы;
- ✓ дефицита времени и других ресурсов;
- ✓ естественной тревоги или страха заражения себя, своих близких и родных;
- ✓ тревоги и страха в связи с возможностью не справиться с ситуацией.

Уже сейчас наблюдается рост тревожности, суицидальных настроений, домашнего насилия, а также появление панических атак и эмоциональной неустойчивости [2]. Особенно тяжелые психологические последствия прогнозируют у людей, переболевших Covid-19.

Психологическое благополучие каждого обеспечивается тремя взаимодополняющими уровнями:

1. Уровень самопомощи каждого (саморегуляция, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, саморефлексия и самосознание, позволяющие удерживать самообладание);

2. Уровень взаимопомощи (необходимый уровень эмпатии, взаимная поддержка и «чувство локтя»);

3. Уровень специализированной профессиональной психологической помощи, обеспечиваемый психологами.

В данных условиях востребованным качеством становится способность к самоорганизации, адаптации и способности к самоизменению.

Под самоорганизацией понимаем сознательную работу подростка над собой в целях совершенствования познавательных, практических, эмоциональных, нравственных и волевых способностей и черт характера, а не только средство достижения частных целей обучения [7,8,6].

Самоорганизация – это:

- возможность добиться максимального эффекта при наименьших затратах энергии, времени, материалов;

- правильное использование времени с наибольшим результатом;

- ясное представление цели, смысла, порядка выполнения, приоритетов работы [5,4].

Самоорганизация в учении это:

- сформировать и поддерживать в себе настрой на учение, самосовершенствование;

- учиться понимать и принимать задачу сформулированную преподавателем, выражать к ней свое отношение; определять ее;

- учиться систематизировать получаемые знания, находить порядок в беспорядке;

- уметь преобразовывать учебный материал: составлять план, сравнивать, критически перерабатывать материалы, находить и классифицировать его;

- видеть и прогнозировать альтернативы решений.

Родители могут помочь близким своим преодолеть сложные ситуации и научить справляться с возможным проявлением стресса [8].

Для этого родителям рекомендуется:

- «сохранять, поддерживать, культивировать благоприятную, спокойную, доброжелательную атмосферу в семье»;

- «стараться регулярно общаться, разговаривать с подростком на темы, связанные с его переживаниями, чувствами, эмоциями»;
- «научить подростка выражать свои эмоции в социально приемлемых формах»;
- «сохранить элементы привычного режима жизни, в противном случае подростку потом трудно будет вернуться к прежнему ритму: сон, режим питания, чередование занятий и отдыха» и др.;
- «поощрять физическую активность»;
- «поддерживать и стимулировать творческие способности»;
- «поощрять подростков о заботе близких»;
- «поддерживать семейные традиции, ритуалы».

Литература

1. Айсина Р. М. Индивидуальное психологическое консультирование. Основы теории и практики. Учебное пособие. – Риор, 2016. – 148 с.
2. Вельков А.И. Главные принципы самоорганизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: glavnye_principy_samoorganizacii.html
3. Николаева Е.И. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2019. – 268 с.
4. Памятки по предотвращению тревожных состояний для родителей, подростков, студентов, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgppu.ru/news/7462>
5. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469>
6. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения в системе общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/404/57404/27658>
7. Рекомендации для специалистов психологической службы в системе образования, в связи с распространением коронавирусной инфекции (COVID- 19) // Письмо Министерства просвещения РФ от 27 марта 2020 г. № 07-2446 «О направлении информации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469>
8. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: МНПП «РЭМАР», 1992. – 124с.

ФОРМАРЯ ИНТЕРЕСУЛУЙ КОГНИТИВ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ ПРИН ИНТЕРМЕДИУЛ ТЕХНОЛОЖИИЛОР КОМПЮТЕРИЗАТЕ

А.А. Ткачук

канд. пед. наук, доцент, зав. каф. ПМНО ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Н.Н. Ушнурицева

канд. пед. наук, доцент кафедры ПМНО ПГУ им. Т.Г. Шевченко

А. Л. Стефанова

Приднестровье, г. Тирасполь

Аднотаре: *артиколул презент оферэ о анализэ а ношлор техноложий компютеризате ын формаля интересулуй когнитив ла елевий кдаселор примаре Се карактеризязэ функцииле, етапеле, калитэциле ши авантажеле техноложиилор компютеризате.*

Кувинте-кее: *техноложие модернэ, техноложие компютеризатэ, компетенца професионалэ, интерес когнитив.*

Интереселе когнитиве ау о инфлуенцэ консидерабилэ асупра прочесулуй де дезволтаре а персоналитэций. Дезволтаря персоналитэций ын прочесул едукационал есте посибилэ прин реализаря карактеристичилор аксиоложиче де базэ але интересулуй когнитив, а посибилитэций луй де а инфлуенца проприетэциле интеграте але персоналитэций, ачастэ посибилитате дефинеште валоаря интрэнэ а интересулуй когнитив пентру елевий мичь. Интересул есте ун феномен психик компликат каре имбинэ компонентеле де базэ але активитэций умане: интелектуале, волитиве.

Нумерошь оамень де штиинцэ ау релеват диферите аспекте але студийерий проблемей интересулуй когнитив ши активитэций когнитиве але елевилор, Саванций психоложь абордязэ проблема интересулуй ын мод диферит, ын функцие де компонентэ луатэ дрепт базэ, ачест фапт кондуче ла о маре диверситате а дефенициилор интересулуй: «интересул есте стимул интрэн мотивационал»; «тендинца омулуй де а се окупа де анумите активитэць» (Е. Стронг); «о нечеситате каре дуче ла активизм пентру сатисфакция персоналэ» (Л. С. Выготский); «о ымбинаре спечификэ а прочеселор афектив-волитиве ши интелектуале каре амплификэ активизмул» (Л. Гордон); «ориентаре когнитивэ спечификэ а психикулуй спре обектеле ши феноменеле реалитэций» (А. Леонтьев);

«о атитудине афективэ когнитивэ фацэ де объектул реал сау женул де активитате» (И. Иванова).

З.К. Узденова афирмэ кэ «интересул когнитив есте ну нумай о форцэ мотрикэ, стимулатоаре а активитэций, дар ши ун мижлок импортант, о кондицие нечесарэ а сукчесулуй едукационал» [11, паж.183].

Меканизмеле ши етапеле прочесулуй де формаре а интереселор когнитиве ла елевий мичь сынт анализате ши редате прин типурь де активитате де формаре а ачестора. Гама вариатэ а типурилор де активитэць инструктивесте есте интегратэ дин пункт де ведере репродуктив, продуктив ши креатив, ултимеле ын ачест сенс фиинд детерминативе ын формаря интереселор когнитиве ла елевий класелор примаре [13, паж.123].

Ын формаря интересулуй когнитив ла елевий класелор примаре ун рол семнификатив ыл жоакэ утилизаря диверселор техноложий компютеризате.

Техноложие (дин енглеэ *technology*) есте ансамбул методелор, прочеселор, операциилор фэкуте сау апликате асупра материилор приме, материалелор ши дателор пентру реализаря унуй анумит продус индустриал сау комерчиал. Техноложия интерактивэ есте ун тип де активитате имплицатэ. [7, паж.118]

Кум менционязэ черчетэторул Р.М. Ревнивцева «Техноложииле компютеризате стимуляэ креативитатя, комуникаря, активизязэ тоць елевий ши формязэ капачитэць: спиритул критик конструктив, индепенденца ын гындирие ши акциуне, гэсиря унор идей креативе, ындрэзнице де резолваре а сарчинилор де ынвэцаре. Ноул, некуноскутул, каутаря де идей прин техноложииле интерактиве конфера активитэць «мистер дидактик», се конституе ка о «авентурэ а куноаштерий» ын каре копилул е партичипант актив пентру ка ел ынтылнеште проблеме, ситуаций комплексе пентру минтя луй де копил, дар ын груп прин анализе дезбате, дескоперэ рэспунсуриле ла тоате ынтребэриле, резолвэ сарчинь де ынвэцаре, се симте респонсабил ши мулцумит ла финалул активитэций [10, п. 67].

Пентру утилизаря ефичиентэ а техноложиилор компютеризате ын формаря интересулуй когнитив ла елевий класелор примаре, ынвэцэторул требуе цинэ конт де урмэтоаре кондиций педагожиче: фолосиря методелор конформ ырстей елевилор, експериенца лор ын мунка ку методе интерактиве; селектаря пентру елевь а екзерчицилор интерактиве каре ар офери елевилор о «кее» пентру а ынцележе

субъектул; де а луа ын консидерацие ритмул мунчий фиекэруй елев ши капачитатя луй; ла о лекцие де утилизат уна сау доуэ (максимум) методе компютеризате; май ынтый ар требуи де фолосит методе интерактиве симпле – сэ лукрезе ын перекь, групурь мичь, «брайнсторминг», «микрoфон» [4, п. 14].

Дупэ кум менционязэ Т. Ворническу «Технологииле интерактиве сынт технологиий де интеракциуне интенционатэ, интересубъективэ ынтре ынвэцэтор ши елев ын креаря кондицилор оптиме пентру дезволтаря интересулуй когнитив. Концептул кее каре дефинеште семнификация технологиилор компютеризате есте «интеракциуня». Интеракциуня педагожикэ есте ун прочес де лукру комун ал ынвэцэторилор ши елевилор [3 п. 37]. Се карактеризязэ принтр-ун град ыналт де интенсивтате а комуникэрий динтре партичипанць, скимбул де активитэць, скимбаря ши вариетатя типурилор, формелор ши техничилор ачестора ши рефлектаря концентратэ а партичипанцилор ла активитэциле лор.

Технологииле пот фи калификате прин ролул лор де лидер ын интеракциуня педагожикэ: методе де креаре а уней атмосфере фаворабиле, методе де организаре а скимбулуй де активитэць, методе де организаре а семнификацией креативитэций, организаря де активитэць рефлективе, методе интегративе (жокурь интерактиве).

Пентру елевий де ырстэ школарэ микэ карактеризатэ принтр-о емоцие ридикатэ, скимбаря рапидэ а диспозицией. Прин урмаре, пентру инклюдеря операционалэ ын лукрул комун ал фиекэруй елев, скоатеря стресулуй ши атенуаря тенсиуний, екзистэ методе пентру креаря уней атмосфере фаворабиле. «Веб», «Комплимент», «Ачест лукру есте бун», «Скимбэ локул». Ултима технологие поате фи фолоситэ ла етапа де рефлексие.

Методе де организаре а активитэций ментале: се базязэ пе стимуларя активитэций ментале а елевилор. Ачестя сынт методеле де «Патру колцурь», «Скимбаря интерлокуторулуй», «Ынтребэрь лимитэ».

Методеле де организаре а креэрий де сенс сынт креация конштиентэ а елевилор ши а ынцэтэрилор де ной ынцелесурилор пентру ей ыншишь, концинутул объектелор ши феноменелор. Ачестя инклюд методе прекум: «Ворбим пе минут», «Алфавет».

Рефлексия есте ун прочес ши резултатул уней аутоанализэрь а куноштинцелор, компортаментулуй ши стэрий проприей експериенце а елевулуй. Методеле де активитате рефлексивэ инклюд метода «Кувынт кее», «Черкул финал». [13, п. 122]

Ын модул интерактив, пот ефектуа о серие де лекций, активитэцэ екстрашколаре сау о лекцие сепаратэ. Ачест лукру пермите елевулуй сэ фие ел ынсушь, сэ-шь арэте абилитэциле, сэ реализезе фантезий, сэ фие либер, креатив.

Ефичиенца дезволтэрий интереселор когнитиве ла елевий класелор примаре есте анализатэ прин факторий програмей ши кондицииле детерминате ын формаря ситуациилор мотивационале. Ачесте кондиций ын черчетаре се класификэ астфел: активизм, вариетате а активитэцилор едукационале, семнификация куноштинцелор, комплекситатя обьективелор ла нивелул потенциал проприу ал елевилор, евалуаря обьективэ а перформанцелор, асигуаря сукчесулуй едукационал.

Литература

1. Белкин А.С. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / А.С. Белкин. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995. – 375 с.
2. Бокош, М. Инструиря интерактивэ/ М. Бокош, Едитура Каса Кэрсий де штиинцэ, Клуж-Напока, 2006. – 264 п.
3. Ворническу Т., Курс методе интерактиве де предаре, ынвэцаре, евалуаре/ Т. Ворническу, Университатя дин Крикова, Крикова, 2007. – 287 п.
4. Кайдаш Е.Г. Развитие познавательных интересов в учебном процессе / Е.Г. Кайдаш // Начальная школа. – 1993. – № 12. – С. 14 – 19.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М.: Просвещение, 1999. – 95 с.
7. Мындру, Е. Стратежий дидактиче интерактиве, Едитура Дидактика. – Букурешть, 2005. – 278 п.
8. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Общие основы психологии / Немов Р. С. – 2-е изд. – е. – М.: Просвещение: Владос, 1999. – 688 с.
9. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин и [др.]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
10. Ревнивцева, Р.М. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном учреждении / Р.М. Ревнивцева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 67-69.
11. Узденова З.К. Формирование познавательного интереса у учащихся начальной школы во внеурочной воспитательной работе/ З.К. Узденова// Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – 183–184.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

13. Якимова, М.С. Развитие познавательного интереса у младших школьников во внеурочной деятельности / М.С. Якимова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – 122–124.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ

Е.А. Цуркан

педагог-психолог МОУ «БСОШ №15»

М.П. Зайцева

социальный педагог МОУ «БСОШ №15»

Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье раскрывается тема здорового образа жизни, описываются основные понятия и направления. Исследуется характеристика современного темпа и образа жизни. Приведенный анализ наблюдения и опроса среди учителей определяет заключение, резюмирующее статью.

Ключевые слова: мода, ЗОЖ, здоровье, необходимость, ценность, современность.

Актуальность выбранной темы обусловлена современной необходимостью формирования жизненных приоритетов в стремительно меняющихся условиях нынешней жизни.

За последние годы можно наблюдать повышение интереса к здоровому образу жизни – занятиям любительским спортом, танцами, вопросам правильного питания. Ценностные позиции резко меняются. Теперь, спортивные залы – это не просто мода, это эволюция сознательного выбора. Работодатели в качестве конкурентного преимущества для потенциальных сотрудников предлагают абонементы в фитнес-клубы, количество которых стремительно растет. На экранах телевизоров и на страницах популярных изданий появляются все новые и новые передачи с советами по питанию, похудению, в социальных сетях множатся сообщества, посвящённые этим вопросам [5]. Стоит отметить, что каждый человек, считающий себя частью современно мира стремится не уступать временным запросам и следует веянию моды.

Но, можно ли говорить лишь о том, что такое резкое изменение в поведении человека, это лишь дань моде? Или мы можем говорить о сознательном выборе человека?

Здоровый образ жизни сегодня – не столько дань моде, сколько естественный результат развития нашего общества. Во многом это связано с высокими стрессовыми нагрузками на психику и тело, особенно в больших городах. Самый пик популярности заботы о своем физическом благополучии сейчас приходится на сообщество прогрессивных и успешных молодых людей, которые могут себе это позволить.

Сейчас, как никогда ранее, человек чувствует необходимость, можно даже сказать, потребность в физических нагрузках и правильному питанию. Медитации, чтение просветленной литературы, также являются потребностью для самопознания. Человек стремится к гармонии с собой, к единению души и тела.

Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов[2].

Психологическая составляющая – это состояние психической сферы, которое определяется мотивационно-эмоциональными, мыслительными и нравственно-духовными компонентами. Основой его является состояние эмоционально-когнитивного комфорта, обеспечивающего умственную работоспособность и адекватное поведение человека. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями удовлетворения этих потребностей[1].

В наше время, научно-технической и промышленной революции за человека почти все делают машины, лишая его двигательной активности. Основная доля физических нагрузок приходится на спорт и физическую культуру. На которые у современного человека, как и на все не столь важное, не хватает времени, сил и желания. Слабое здоровье, и вялость, болезни, и ожирение – являются результатом образа жизни человека без приоритетных позиций со здоровым образом жизни[4].

И все же, если необходимо проанализировать тему досконально, то для начала надо разобраться с определениями. Рассмотрим понятия: мода и необходимость, какую смысловую нагрузку они несут. Вот какие определения дают нам интернет источники:

- Мода – совокупность привычек, ценностей и вкусов, принятых в определённой среде в определённое время. Установление идеологии или стиля в какой-либо сфере жизни или культуры.
- Необходимость – то, что вытекает из самой сущности материальных систем, процессов, событий и, что должно произойти в главном так, а не иначе.

Применимо к нашей теме статьи, эти слова меняют свою направленность. Некоторые могут сказать, что и мода может перерасти в нечто большее, устоявшееся, перейти в привычку. Другие-напротив, отметить, что необходимость, получившая модную окраску, может видоизменяться до неузнаваемости. И примером тому служат перекачавшиеся бодибилдеры и исхудавшие от строго соблюдения диет анарексички.

Интересным фактом стало наблюдение за людьми, которые проводят немалое количество времени в спортивных залах и на фитнес площадках. Они все разные. Абсолютно все. Сложно определить гендерное преимущество большинства людей, занимающихся спортом или увлекающихся правильным питанием. Также сложно определить преимущество численности по возрастному делению. Особой градации нет. За исключением времени, в которое они посещают тренировки.

Тогда для, чистоты эксперимента, стоит проанализировать опрос, проведенный с учителями общеобразовательной школы. Каково их мнение, касательно здорового образа жизни и здорового, правильного питания. 55 % от общего числа опрошенных ответили, что ЗОЖ нужен каждому человеку, но на данный момент в условиях сложившейся экономической ситуации это дорогое удовольствие.

15 % выразили мнение, о том, что наша экология и продукты питания не представляют собой основы для возможности проявления ЗОЖ.

20 % ответили, что, зачастую, ЗОЖ, заставляет выходить из зоны комфорта, к которому так привыкли люди. И выход из него приводит к ухудшению эмоционального состояния, провоцируя агрессию и нервоз.

10 % подчеркнули, что стараются заниматься спортом и придерживаться правильного питания на столько, насколько это удается.

Основываясь на результатах ответов сложно сделать однозначный вывод, о том, какой психологический компонент в себе несет здоровый образ жизни.

Можно подтвердить лишь тот факт, что многие хотят заниматься спортом, придерживаться здорового питания, но по многим причинам этого сделать не могут. Как известно, потребность – это внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо. Следовательно, возможно отнести психологию здорового образа жизни к потребности. При этом влияние моды тоже накладывает свой отпечаток. Его просто невозможно избежать, так как пропаганда ЗОЖ публикуется повсеместно и рекламируется во всех источниках массовой информации.

Со временем могут меняться эталоны красоты, модные тенденции в одежде или интерьере приобретают новое звучание, но истинные ценности, к которым в первую очередь относится здоровье, остаются неизменными. Такие объекты моды, как здоровая кожа, стройная фигура и хорошее настроение всегда будут оставаться на пике популярности. Сияющий, свежий и подтянутый вид способен затмить любые модные наряды[3].

Желание быть здоровым – естественное условие для активной жизни любого человека. Здоровье – определяет не только биологическое, но и психологическое состояние организма, в принципе. Хорошее здоровье – залог отличного настроения и продуктивной трудоспособности.

Литература

1. Ананьев В.А. Психология здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. Горчак С.И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С.И. Горчак. // Здоровый образ жизни: социально-философские и медико-биологические проблемы: сб. науч. статей. – Кишинев: Штиинца, 1991. -С 19-39.
3. Гурвич, И.Н. Социальная психология здоровья / И.Н. Гурвич. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – 1023 с.
4. Журавлева, И.В. Отношение к здоровью индивида и общества / И.В. Журавлева. – М.: Наука, 2006. – 238 с.
5. Мартинковский, М. Здоровье и здоровый образ жизни в ценностных ориентациях молодежи / М. Мартинковский. – Минск: Технопринт, 2003. – 275 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПУТЕЙ И СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Е.В. Жолтяк

канд. пед. наук, доц. каф. ПИСОТ ПГУ им. Т.Г. Шевченко

В.В. Якимович

магистрант I курса, направление 6.44.04.01 Педагогическое образование,
профиль «Образование взрослых», ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *раскрывается понимание понятия «личностный интерес к здоровому образу жизни», выявляются пути и способы его развития у подростков. Определяется роль семьи и образовательного учреждения в этом процессе.*

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, личностный интерес, подросток, культура здоровья, здоровьесбережение.*

Определение путей и способов развития личностного интереса подрастающего поколения к здоровому образу жизни должно выступать одной из главных задач в процессе обучения и воспитания подростков.

Само понятие «интерес», по определению психолога А.В. Морозова, представляется, как эмоционально окрашенная направленность на объекты, связанная с потребностями человека. Интерес может проявляться в повышенном внимании к чему-либо.

В научных исследованиях В.И. Загвязинского, В.П. Беспалько, Ю.М. Орлова и др. развитие личностного интереса к здоровому образу жизни обеспечивает направленность личности на ведение здорового образа жизни. Под личностным интересом к здоровому образу жизни мы понимаем:

- осознание гармоничного сочетания физического и психического, духовного и телесного;

- осознание необходимости соблюдения норм, правил поведения, необходимых для здорового образа жизни.

Интересы могут быть устойчивыми и неустойчивыми. Устойчивость интересов зачастую связана с развитыми способностями, с осознанием. Разнообразие, перспективность, творческий характер деятельности развивают и, впоследствии, формируют, как правило, устойчивый интерес у подрастающего поколения [3].

Особенное влияние на формирование и развитие интересов личности в подростковом возрасте оказывают моральные установки агентов социализации (родителей, педагогов), глубина их познаний, способность заинтересовать, умение излагать свои мысли.

Именно семья на протяжении взросления ребенка является самым действенным средством привития основ здорового образа жизни. В семье происходит формирование речи ребенка, закладывается фундамент его умственного, психического и физического здоровья.

Влияние семьи на формирование культуры здоровья ребенка основывается на следующих факторах:

- социально-культурные включают образовательный уровень родителей, что напрямую сказывается на их ценностных установках в контексте укрепления и сохранения своего здоровья и здоровья своих близких.

- социально-психологические – самосознание и самоопределение родителей в принятии определенного образа жизни;

– технико-гигиенического включают наличные условия проживания семьи, особенности ее образа жизни.

Одним из важнейших в семейном воспитании стоит вопрос о методах развития культуры здоровья личности. К ним можно отнести: целенаправленную деятельность, личный пример, доверительные взаимоотношения. Деятельность выступает основным фактором становления и развития личности и должна быть направлена на пользу человека. Личный пример как один из основных методов воспитания в целом, повышает ее воспитательный потенциал. Взаимоотношения должны строиться на основе гуманистического подхода, так как взаимоотношения – есть критерии развития семьи.

Существуют определенные способы здоровьесбережения в семье. Во-первых, поощрение определенного поведения подростка в рамках сохранения и укрепления своего и окружающих здоровья, и наказание за невыполнение или нарушение установленных здоровьесберегающих правил. Во-вторых, идентификация – подражание своим родителям, как уже говорилось ранее, личный пример, ориентация на родителей. Важной задачей родителей выступает донесение значимости ежедневной заботы о своем здоровье до сознания своего ребенка, привитие навыков укрепления здорового образа жизни в процессе совместной деятельности с родителями. В-третьих, положительный пример семьи существенно влияет на желание подростка углубляться в аспекты здорового образа жизни [2].

Также присутствуют формы развития личностного интереса подростков к здоровому образу жизни в контексте семейного воспитания: ежедневная зарядка, туристические походы, игры, участие в коллективных соревнованиях.

Для подростка по мере взросления все шире и глубже раскрывается внутренний мир, и его отношение к жизни становится все более избирательным. Очень важно, чтобы разнообразные интересы этого раскрывающегося мира были для него, прежде всего, во благо, вызвали желание к познанию, побуждали к деятельности.

Необходимы определенные условия для обеспечения развития личностного интереса к здоровому образу жизни подростка. Такими условиями выступают:

– привлечение к занятиям физической культуры посредством мониторинга изменения функционального состояния здоровья. Медицинские обследования будут показывать положительный результат;

– организация занятий спортом на основе дифференцированного и индивидуального подходов, с учетом гендерных и возрастных особенностей; актуального уровня состояния здоровья ребенка;

– введение интерактивных методов мотивации к здоровому образу жизни;

– организация пространства, ориентированного на ценности здорового образа жизни, базирующегося на знаниях о ценностях здоровья.

В развитие личностного интереса подрастающего поколения к здоровому образу жизни особое значение занимает школа. В своей деятельности при работе с подростками социальный педагог определяет пути и способы работы по вопросам здорового образа жизни.

Социальный педагог обязательно включает в планирование работу по вопросам здорового образа жизни учащихся. При этом необходимо учитывать, какие мероприятия по данной тематике будет проводить школа.

Для того, чтобы начать работу по развитию личностного интереса к здоровому образу жизни, необходимо:

– планировать работу по здоровьесбережению;

– проанализировать данные мониторинга здоровья учащихся;

– организовывать совместную деятельность «ученик – учитель – родитель»;

– взаимодействовать со специалистами школы;

– отслеживать результативность деятельности;

– проводить постоянный мониторинг числа пропусков занятий.

Свою работу в школе по развитию личностного интереса подростков к здоровому образу жизни социальный педагог выстраивает следующим образом: наблюдает за особенностями поведения подростков, проводит беседы о важности здоровья, лектории, организует классные часы, воспитательные мероприятия, родительские собрания, диспуты и дискуссии, занятия на природе, туристические походы, маршруты по тропе здоровья, упражнения, динамические часы, уроки – конференции, тематические вечера, разрабатывает индивидуальные методики работы с подростками и многое другое [1].

Обеспечить процесс развития у подростков личностного интереса к здоровому образу жизни возможно следующими способами:

– просветительская деятельность в сфере здорового образа жизни;

– применение нетрадиционных методик привлечения к здоровому образу жизни;

– ориентация на природные объекты, которые обуславливают влияние на организм человека [4].

Организуя деятельность по здоровьесбережению, учитывая, что здоровье подростка понимается и определяется как один из основополагающих ресурсов достижения благосостояния и процветания общества, социальный педагог направляет подрастающее поколение, расширяет кругозор учеников, применяет в своей деятельности различные стили, формы, методы, способы для развития личностного интереса к здоровому образу жизни. Это необходимо для того, чтобы устранить негативные факторы, отрицательно воздействующие на подрастающее поколение.

Литература

1. Алиева, С.В. Социальная педагогика: Учебное пособие / А.В. Иванов, С.В. Алиева. – М.: Дашков и К, 2013. – 424 с.
2. Амонашвили, Ш. Искусство семейного воспитания / Ш. Амонашвили. – М.: Амрита, 2015. – 296 с.
3. Дусавицкий, А.Г. Воспитывая интерес, М.: Знание, 2004. – 80 с.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник для бакалавров, Люберцы: Юрайт, 2016. – 817 с.

АНАЛИЗ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г.В. Никитовская

канд. пед. наук, зам. декана ФПП по научной работе,
доц. каф. ПИСОТ ПГУ им. Т.Г. Шевченко

С.А. Карлик

социальный педагог МОУ «РСОШ № 11»,
бакалавр 5 курса ФПП ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье представлено обоснование необходимости целенаправленного формирования ценностей здорового образа жизни у подростков в условиях общеобразовательной школы. Приведены результаты эмпирического исследования ценностного отношения к своему здоровью у школьников. Определены наиболее частые причины-препятствия, которые мешают подросткам вести здоровый образ жизни.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, подростковый возраст, психология здорового образа жизни, ценностное отношение к здоровью.*

Благополучие государства и общества в будущем зависит от того, насколько здоровым будет подрастающее поколение. Настоящее же время характеризуется стремительными изменениями в сфере экономики, политики, в системе образования, да и в социуме в целом, которые способствуют возникновению множества социальных проблем, оказывающих существенное влияние на воспитание, развитие, социальное формирование детей, подростков и молодежи.

На современном этапе развития общества вопросы сохранения здоровья детей и подростков приобретают наивысшую актуальность. Все чаще у родителей и педагогов проявляется тревога и озабоченность за здоровье и духовное состояние современного подрастающего поколения, которые с каждым годом стремительно ухудшаются.

При формировании основ физического и психического здоровья важная роль отводится подростковому возрасту, так как в этот период интенсивно развиваются внутренние органы, происходит становление функциональных систем организма, наряду с этим, формируются основные черты личности, складывается характер [5].

Подросток, ведущий здоровый образ жизни, легче выдерживает стрессы, психоэмоциональные перегрузки, эффективнее защищается от негативного воздействия окружающей среды. Однако, как показывают многочисленные исследования, современные подростки далеко не всегда считают свое здоровье важнейшей жизненной ценностью. Загруженность и малоподвижный образ жизни накладывают свой отпечаток на общее состояние здоровья подростков, которое в основном определяется их образом жизни. В связи с этим, особенно важно на данном возрастном этапе прививать детям необходимые знания и практические навыки здорового образа жизни, способствовать овладению современными здоровьесберегающими технологиями [1].

Д.Н. Давиденко, Ю.Н. Щедрин, В.А. Щеголев отмечают, что для сохранения и укрепления здоровья подростков необходимо применять целый комплекс мероприятий по охране и укреплению здоровья, включающих:

- мотивацию на здоровый образ жизни;
- врачебный контроль за физическим состоянием подростка, в том числе своевременное выявление и предупреждение заболеваний;

– регулярное медицинское обследование, возможно и методами компьютерной диагностики [4].

Профессор М.Я. Виленский считает, что здоровый образ жизни состоит из режима труда и отдыха; организации сна; режима питания; организации двигательной активности; выполнения требований санитарии, гигиены, закаливания; профилактики вредных привычек; культуры межличностного общения; психофизической регуляции организма [2].

Согласно заключению экспертов ВОЗ, если принять уровень здоровья за 100 %, то состояние здоровья лишь на 10 % зависит от деятельности системы здравоохранения, на 20 % – от наследственных факторов, на 20 % – от состояния окружающей среды. А остальные 50 % зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведет [3].

В.А. Шкенеv отмечает тот факт, что современные подростки во многом воспитаны на культуре потребления, которая далеко не способствует улучшению и сохранению их здоровья и идет в разрез с ценностями здорового образа жизни [6].

С целью определения особенностей отношения подростков к своему здоровью в МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 11» была проведена диагностика по двум методикам: «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша); «Что мешает мне вести здоровый образ жизни?» (В.Д. Пурин). Выборка исследования составила 108 учащихся в возрасте 14-16 лет (8-10 классы).

Первая методика позволила определить, понимают ли учащиеся ценность здоровья и значимость соблюдения здорового образа жизни. Необходимо было ответить на 8 вопросов, которые определяют высокий, средний и низкий уровень отношения подростков к своему образу жизни.

В ходе диагностики было выявлено, что высокий уровень – осознанное отношение учащихся к собственному здоровью, ведение ЗОЖ присутствует только у 5,9 % респондентов.

У 52,4 % учащихся средний уровень понимания ценности и значимости здоровья. Данная категория подростков частично понимает, что важно сохранять и укреплять свое здоровье, вести здоровый образ жизни. У них частично сформированы навыки сохранения здоровья и его приумножения.

У 41,6 % учащихся низкий уровень, эти учащиеся не понимают ценность и значимость здоровья, ведения здорового образа жизни, что

может способствовать развитию у них безответственного отношения к здоровью.

С помощью методики «Что мешает мне вести здоровый образ жизни?» (Пурин В.Д.) была исследована ситуация в коллективе подростков общеобразовательного учреждения относительно уровня помех в отношении ведения учащимися здорового образа жизни. Также данная методика была направлена на изучение мотивов, которые мешают учащимся вести здоровый образ жизни.

Данная методика позволила определить три уровня помех, мешающих подросткам вести здоровый образ жизни. Результаты исследования показали, что у 73,1 % респондентов низкий уровень помех: обучающиеся способны самостоятельно решить незначительные проблемы с ведением здорового образа жизни; 26,9 % учащихся не могут самостоятельно решить эти проблемы; им нужна помощь со стороны как сверстников, так и со стороны взрослых (родителей, учителей). У них средний уровень помех.

Важно отметить, что высокого уровня помех отмечено не было. Состояние здоровья учащихся, как физическое, так и психологическое, вызывающее глубокие опасения и тревогу, и в отношении которых необходимо предпринять срочные, порой радикальные меры по устранению проблем, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни, не были выявлены.

В ходе диагностики были определены распространенные причины, которые мешают подросткам вести здоровый образ жизни, среди них:

- 1) недостаток свободного времени (39,8 %);
- 2) нарушение с моей стороны норм здорового образа жизни (36,1 %);
- 3) недостаточное внимание ко мне со стороны учителей (19,4 %);
- 4) другие причины (4,6 %).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что большая часть испытуемых подросткового возраста имеют средний уровень понимания ценности и значимости здоровья и, что большая часть учащихся подросткового возраста могут самостоятельно решить проблемы, возникшие в ходе формирования здорового образа жизни.

Образ жизни – показатель, как человек реализует условия жизнедеятельности для своего здоровья. Мотив здорового образа жизни – это система стремлений и побуждений к ведению здорового образа жизни.

При формировании установок на здоровый образ жизни во главу угла должны ставиться цели формирования у человека навыков личной ответственности за свое здоровье, развитие умений принятия самостоятельных и безотносительных от внешних условий решений.

Основными особенностями формирования здоровья должны быть: желание заниматься здоровым образом жизни, затрата физических сил и активность, стремление к постоянному повышению своих физических, психических и других возможностей, что подкрепляет уверенность в своих силах, активизирует и содействует дальнейшему самовоспитанию, самосовершенствованию, реализации здорового образа жизни школьников.

Таким образом, успешность воспитания и формирования здорового образа жизни подростков зависит, в первую очередь, от создания социально-педагогических условий формирования жизненных ценностей с установкой на здоровый образ жизни. Также от знаний и отношения к здоровому образу жизни, от потребностей и значимой мотивации на соблюдение норм и правил здорового образа жизни, из находящего одобрения и поддержку в семье и в среде сверстников.

Ведь только проводя активную работу по формированию здорового образа жизни подростков и в семье, и в образовательном учреждении можно добиться действенного комплекса оздоровительных мероприятий, которые обеспечат гармоничное развитие подростка, укрепление его здоровья, повышение производительности учебного труда.

Литература

1. Алиева М.Б., Бейбутова А.М., Чубанова Г.Р., Цахаева А.А. Психология здоровья – Киев: «Финансовая Рада Украины», 2017.
2. Виленский М.Я., Масалова О.Ю. Образовательный процесс по физической культуре и его психолого-педагогическая интерпретация // Культура физическая и здоровье. – 2018. – № 2 (66). – С. 3-4.
3. Гликман И. Национальный проект «Здоровье» и школа // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 184-188.
4. Давиденко Д.Н., Щедрин Ю.Н., Щеголев В.А. Здоровье и образ жизни студентов / Под. общ. ред. проф. Д.Н. Давиденко: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУИТМО, 2005.
5. Лагунин А.Б. Физическое воспитание ребенка в дошкольном учреждении // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 7. – С. 14-20.
6. Шкенеv В.А. Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс: поурочные планы по учебнику А.Т. Смирнова и др. – Волгоград: Учитель, 2008.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

О.И. Никитенко

учитель-дефектолог ГОУ «С(К)ОШ-И I-II, V видов»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: статья раскрывает особенности коррекционной работы учителя-дефектолога и педагога-психолога с детьми с нарушениями слуха. Рассматриваются методы совместной работы по психокоррекции и социализации учащихся. Уделено внимание психологическому здоровью – как неотъемлемой черте личности каждого человека, независимо от ограничений здоровья.

Ключевые слова: социализация, дефект, нарушение слуха, коррекционная работа, совместная работа учителя-дефектолога.

В процессе социализации любого ребёнка, в том числе и ребёнка с нарушением слуха, большое значение играет общение. Отсутствие слуха или тяжелые хронические нарушения вносят существенные изменения в жизнь человека, делая сложным процесс успешного вхождения в общество, способствуя развитию психологических нарушений. Ребенок с нарушенным слухом осознает свой дефект, ощущает свою непохожесть на других детей, в некоторой степени ощущает дискомфорт. Следует заметить, что нарушение слуховой функций не является непреодолимым препятствием на пути формирования всесторонне развитой личности и ее взаимодействия с окружающим миром. Однако различная степень слуховых нарушений по-разному сказывается на психофизическом развитии детей, что указывает на то, что дети с нарушением слуха нуждаются в специально организованной и своевременной психокоррекции.

Работа со слабослышащими и глухими детьми имеет свою специфику. Для начала, необходимо определить тип нарушения слуха, а также получить сведения о степени его нарушения: полная потеря слуха (глухой человек) или частичная потеря слуха (слабослышащий человек). Необходимо учитывать, что у многих людей с нарушениями слуха параллельно наблюдается недоразвитие различных компонентов речи, а также имеются различные трудности с развитием логического мышления.

Нарушение слуха и, как следствие, нарушение речи взаимосвязано и негативно влияет на развитие других психических процессов. Всё это изолирует ребенка от окружающего его мира и создает трудности в адаптации и усвоении социального опыта. Это негативно сказывается на психологическом здоровье ребенка с нарушением слуха. Поэтому необходимо уделить особое внимание учителю-дефектологу при работе с такими детьми развитию слухоречевого восприятия, учитывая особенности ребёнка, выявив отдельные нарушения в развитии и установив иерархические связи между ними, построив систему первичных и вторичных отклонений, при создании индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка.

Л.С. Выготский утверждал, что дефект одного из анализаторов или какой-то интеллектуальной способности не вызывает «изолированного выпадения» одной из функций, а приводит к целому ряду нарушений. Он утверждал, что не существует речевых расстройств, при которых не отмечались бы другие психологические нарушения.

В трудах Л.С. Выготского также доказано положение о том, что «глухой ребёнок достигает того же развития, что и нормально слышащий, однако это происходит с помощью других способов и средств. Важно знать пути, по которым следует развивать ребёнка. Психическое развитие детей, формирование личности в целом непосредственно связаны с процессом обучения и воспитания».

Для успешного решения задач воспитания, обучения и развития воспитанников с нарушениями слуха важно обеспечить единство в работе всего педагогического коллектива, включающего учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателей, а также других специалистов, работающих в специальном коррекционно-образовательном учреждении. Эти специалисты осуществляют разностороннее воспитание детей с нарушениями слуха, их тесное взаимодействие определяет эффект коррекционного воздействия.

Совместная работа учителя-дефектолога и педагога-психолога начинается уже на этапе первичного обследования ребёнка с нарушенным слухом. Целью первичного обследования является изучение особенностей речевого, физического и моторного развития детей, уровня когнитивных процессов, сформированности разных видов детской деятельности, особенностей личностного развития. Каждый из членов педагогического коллектива принимает участие в обследовании ребёнка. Учитель-дефектолог координирует деятельность специалистов, согла-

сует с ними формы и методы проведения различных разделов психолого-педагогического изучения ребенка.

Взаимодействие методик обследования педагога-психолога и учителя-дефектолога раскрывает более полную картину и способствует более углубленному анализу результатов. Они учитывают наличие или отсутствие определенных условий и интеллектуальных способностей для развития речи и обучения. Единая диагностика помогает увидеть связь между интеллектуальными способностями, лежащими в основе мыслительной деятельности – речью и лексическими единицами языка, ограниченностью объема словаря и характером речи.

В течение всего учебного года педагогом-психологом прослеживаются особенности развития познавательной и поведенческой сфер детей с особыми образовательными потребностями. Совместно с учителем-дефектологом подбирается методический и дидактический материал, игры и упражнения, направленные на развитие зрительного и слухового восприятия, речевого развития, внимания, памяти, мыслительных операций, воображения.

В ежедневной работе связь педагога-психолога, учителя-дефектолога и воспитателей заключается в обсуждении результатов проведённых коррекционных мероприятий и организации свободной деятельности, комплексных и интегрированных занятий, взаимопосещениях. Постоянного совместного внимания требует изготовление наглядных пособий, проведение экскурсий, где также могут быть объединены усилия всех педагогов.

Таким образом, тесное взаимодействие всех специалистов специального коррекционно-образовательного учреждения позволяет эффективно решать задачи комплексного сопровождения детей с нарушениями слуха.

Результатом этого сопровождения является успешная социализация детей с нарушениями слуха, психологическое здоровье, обеспечение их полноценного участия в жизни общества, а в дальнейшем эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Психологическое здоровье учащихся с нарушениями слуха

Понятие «психологическое здоровье» было введено в научный лексикон И.В. Дубровиной. В её книге «Психическое здоровье детей и подростков» определяет «психическое здоровье как естественную работу от-

дельных психических процессов и механизмов, а термин психологическое здоровье относит к личности в целом. Именно психологическое здоровье делает личность самодостаточной».

Психологические аспекты психического здоровья – это такие характеристики личности, как умение противостоять стрессам, свободно адаптироваться и успешно реализовывать свои возможности в обществе. К ним относят: активность, целеустремленность, а также адаптация к неблагоприятным условиям, стрессоустойчивость, коммуникабельность, адекватная самооценка и др.

И. В. Дубровина отмечает, что «основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза». Из этого следует, что психологическое здоровье детей с нарушениями слуха имеет свою специфику.

Психологическое здоровье детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с нарушением слуха подчиняется общим законам, но выражаются в особенностях их поведения: в двигательной расторможенности, повышенной возбудимости, раздражительности, неусидчивости, эмоциональной несдержанности, импульсивности, агрессии.

Вместе с тем, дети с ОВЗ, имея свои особенности, как по физиологическим, так и социальным причинам, требуют профилактически-развивающей направленности работы педагога-психолога и учителя-дефектолога как на групповых, так и на индивидуальных коррекционных занятиях.

Процесс сохранения психологического здоровья следует рассматривать как единство диагностики (определения уровня психологического здоровья ребенка), профилактики и коррекции его в определенных психолого-педагогических условиях (групповая или индивидуальная), а также заключительную диагностику с целью прослеживания динамики эффективности психолого-педагогического воздействия.

Прямых диагностических методик, направленных непосредственно на изучение психологического здоровья, пока нет. В качестве показателя, свидетельствующего о наличии нарушений психологического здоровья, можно использовать методики для диагностики тревожности, страхов, агрессии, семейных взаимоотношений и отношений между сверстниками в выбранной группе учащихся.

Для создания системы коррекционно-развивающих упражнений могут быть использованы приёмы, которые основаны на разных адап-

тированных методиках для конкретной группы детей: технология релаксации, технология концентрации внимания, технология игротерапии, технология телесной терапии, технология Арт-терапии и др.

Основой организованного процесса сохранения психологического здоровья является встреча педагога-психолога с родителями. Первостепенной задачей – мотивация, чтобы заинтересовать родителей данной проблемой, добиться понимания, как важно для их детей психологическое здоровье, чтобы они захотели заниматься его сохранением и укреплением.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха поможет правильно организовать их обучение, воспитание, развитие, определить направления коррекционной работы, способствующей полноценному психологическому и психическому здоровью ребенка достижению успешной компенсации данного нарушения.

Для школьников с нарушением слуха, сохранение психологического здоровья – важнейшая задача школьных учреждений, активная роль в её решении принадлежит педагогу-психологу, но без помощи других специалистов, педагогов и родителей, решение этой задачи будет весьма затруднительным.

Литература

1. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения /Под ред. Т.В. Розановой. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.: ил.
2. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: учеб. пособие: пер. с нем. – М.: Академия, 2003.
3. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
4. Сороки, В.М. Специальная психология.– СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
5. Волкова Г.А., Логопедия: учеб. для дефектол. фак. педвузов. 5-е изд. – М.:ВЛАДОС, 2007. – 703с.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Дети с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во Гном и Д, 2000. – 128 с.
7. Шипицына Л.М., Комплексное сопровождение детей школьного возраста. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

СТЕРЕОТИПЫ КАК ЗАЩИТНЫЙ МЕХАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

М. Б. Сягова

педагог-психолог МОУ «Бендерская гимназия №3 им. И.П. Котляревского»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме образования и развития стереотипов у человека и общества в целом. В материале рассматривается механизм возникновения стереотипов. Основная цель исследования изучить причины образования стереотипов и познакомиться с их функциями. Статья дает анализ процессу стереотипизации, раскрывает основную функцию и роль стереотипов как защитного механизма. Вопрос требует дальнейшего изучения с целью изучения феномена самоисполняющегося пророчества, и возможности избегания его последствий.*

Ключевые слова: *стереотипы, реальность социального мира, стереотипизация, упрощение общей психической регуляции.*

Одной из актуальных проблем и интересов в современной психологии является образование и развитие стереотипов у человека и общества в целом. По своей структуре они являются приобретенными и развиваются в процессе жизни в социуме. Стереотипы играют огромную роль в нашем подсознании, в развитии и зависимости от общественных взглядов. Механизмами возникновения стереотипов интересовались: И.П. Павлов, Т. Шибутани, Дж. Олпорт, Г. Тэддфел, А.Н. Леонтьев, В.С. Агеев, В.Н. Панферов. Целью данного исследования является изучение причин образования стереотипов, их функция.

С физиологической точки зрения: стереотип это цепь нервных следов от прежних раздражителей, которые, в отличие от условных и безусловных рефлексов, срабатывают в отсутствие внешнего стимула. То есть, происходит образование условных рефлексов путем положительного или отрицательного действия раздражителей, которые повторяются через определенный интервал времени. После укрепления данной деятельности, новые эффекты довольно быстро вырабатываются, при этом такой ритм возбуждения и торможения уже воспроизводился: соответствовал порядку применения положительных или отрицательных сигналов. Также физиологическую точку зрения рассматривал И. П. Павлов, давая определение стереотипам: динамический стереотип – сбалансированная уравновешенная система внутренних процессов больших полушарий, соответствующая внешней системе условных раздражителей. Таким образом, мозг фиксирует однотипные изменения среды и реаги-

рует на эти изменения. Две ранее предложенные теории стереотипов взаимодополняют друг друга и раскрывают основы своего образования [1].

Понятие стереотип был впервые предложен Уолтером Липпманом как составляющее его концепции общественного мнения или доминантной точки зрения в различных социальных группах: Стереотип – это общепринятый в исторической общности образец восприятия, фильтрации, интеграции информации при распознавании и узнавании окружающего мира, базирующийся на предшествующем социальном опыте [2]. То есть система стереотипов представляет собой реальность социального мира. Она состоит из принятых в обществе тенденций. Липпман считал, что формирование стереотипов – это, своего рода, экономия собственных усилий, процесс стереотипизации. Ведь человек, по своей сути, не хочет смотреть на вещи по-новому, ему удобнее их рассматривать с помощью уже сложившихся обобщений, мнений, принципов. Он подавляет свою способность видеть по-новому, считает, что именно это подавление и внедрение в общество, создает внутреннее состояние комфорта, поскольку он, особо не выделяясь, создает себе благоприятные условия жизни.

Стереотипность, в основном, мы приобретаем в детстве, как только начинаем сознательно контактировать с нашим окружением, развивать в себе личность. В нас закладывают общепринятую мораль, учат воспринимать окружающий мир так, как уже было основано на предшествующем социальном опыте: родители учат нас различать, что хорошо, а что плохо, девочек одевают в розовое и учат женственности и скромности, а мальчиков одевают в голубое и учат быть сильными и мужественными; приписывают нам уважать старших, хорошо учиться в школе и т. д. Так и происходит наше знакомство с приписанной социальной реальностью. Стереотипы стали частью нашей традиции с одной стороны, с другой же, они – часть защиты нашего положения в обществе. Это удобная форма существования, которая не противоречит уже создавшейся картине мира, где каждый человек обладатель своей роли. Ролевая теория – это набор устойчивых способов поведения, которые определяются ее статусом, то есть человек рождается в определенной нише, определенной среде обитания [3]. Поэтому не удивительно, что любые изменения стереотипов воспринимаются как оспаривание основ мироздания. Причем это представляет моральную опасность как для нашего понимания окружающего мира и социального положения в нем, так и для сложившегося положения мира у нас в подсознании.

У каждой группы людей есть определенный набор стереотипов, свойственных только ей [4]. Это отражает некоторые характеристики позиций этой группы в социальном окружении. Например, психолог приобретает для себя определенный набор стереотипов, ценностей и качеств, свойственных его профессии; он отличается аналитическим складом ума, изучая гуманитарную науку в отличие от математика или физика. Также, уже сложившаяся стереотипная группа часто прибегает к сравнению своей группы с другими, таким образом, они создают тенденции строить более или менее благоприятный образ собственной группы. Каждая группа пытается занять более авторитетное место.

Подводя итоги, хотелось бы заметить, что хоть социальные стереотипы все схематизируют и искажают видение социальной реальности, они упорядочивают количество получаемой информации от внешнего мира и собственного организма; упрощают общую психическую регуляцию деятельности. Без стереотипов человек жил бы в вечном хаосе.

Литература

1. Судаков К.В. Динамические стереотипы, или Информационные отпечатки действительности. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 128 с.
2. Липпман, Уолтер. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой; ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
3. Мид Дж.Г. Избранное: сб. переводов / РАН ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и пер. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
4. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.

КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Анистратенко

педагог-психолог МОУ «ДнСШ №1»
Приднестровье, г. Днестровск

Аннотация: статья посвящена актуальному направлению работы педагога-психолога – психологической поддержке педагогов в период дистанционного обучения. В статье дается определение понятию стресс и стрессоустойчивость. Рассматриваются проблемы дистанционного обучения, предложены копинг-стратегии по преодолению стресса педагогами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, стресс, стрессоустойчивость, копинг-стратегия,

Актуальность и новизна исследования обусловлены временным переходом системы образования во всем мире на дистанционное обучение в условиях карантина, который вызван пандемией COVID-19. Цель исследования: изучить стрессоустойчивость учителей Муниципального бюджетного учреждения «Днестровская средняя общеобразовательная школа № 1» при переходе на дистанционное обучение и предложены копинг-стратегии для решения психологических проблем педагогов.

В 1936 году физиолог Ганс Селье обратил внимание на то, что наш организм одинаково реагирует на различные внешние воздействия – будь то резкое изменение температуры, химическое отравление или физическая травма. [1; 54]

Он выделил 3 стадии стресса: стадию тревоги (когда мобилизуются защитные силы организма), стадию сопротивления (во время которой организм адаптируется к новым условиям жизни) и стадию истощения (которая возникает, если внешнее воздействие слишком сильное / длительное и превышает адаптационные возможности организма) Стрессу подвержены все живые организмы, включая человека. [10; 43]

Понятия «стресс» и «стрессоустойчивость» изучались такими авторами, как Л. М. Аболин, В. А. Бодров, В.Х. Варданян, П. Б. Зильберман, Н.В. Суворов и др. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что стресс-это реакция на внешние воздействия, в то время как психологический стресс вызван психическими стимулами.

Стресс может быть положительным (эустресс) – в этом случае он помогает адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни. Негативный стресс (дистресс) опасен тем, что он подрывает защитные силы организма и может привести к серьезным заболеваниям. [3;36]

Отдельные исследования (А. А. Баранов, Ю. Б. Карапетян, А. А., например, А. А. Реан, С. В. Субботин и др.) посвящены стрессоустойчивости в рамках проблем педагогической психологии, они в основном направлены на изучение и развитие стрессоустойчивости у педагогов.

Проанализировав работы вышеперечисленных авторов, мы приходим к выводу, что стрессоустойчивость определяется ее прямой связью с самочувствием, психическим и физическим здоровьем человека, эффективностью его деятельности и поведения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Днестровской средней школы № 1. Исследование было направлено на:

1. Изучение уровня стрессоустойчивости учителей.
2. Выявление наиболее популярных интернет-платформ в работе педагогов.
3. Выявление организационных и психоэмоциональных проблем, с которыми сталкиваются учителя при переходе на дистанционное обучение.

По результатам исследования преподавателям будут рекомендованы копинг-стратегии.

В ходе исследования был использован метод тестирования, для которого были выбраны следующие методы: Тест самооценки стрессоустойчивости С. Кошена, Г. Уильянссона [9; 78], авторская анкета «Переход на дистанционное обучение».

В условиях карантина анкета «Переход на дистанционное обучение» и тест самооценки стресса С. Коучена, Г. Виллианссона были введены в Google forms, и учителя, перейдя по ссылке, анонимно отвечали на вопросы. Обработка результатов осуществляется с помощью компьютерной программы Microsoft Excel, в которую мы экспортировали результаты. В Microsoft Excel мы использовали функцию ранжирования.

Мы диагностировали 55 учителей школы. Вот как распределялись испытуемые по возрасту. Диапазон от 30 до 54 лет наиболее вовлечен в выборку. Наивысший ранг среди организационных проблем получила проблема «трата дополнительного времени, как на подготовку к уроку, так и на проверку домашних заданий».

Наивысший ранг среди психоэмоциональных проблем получила проблема «отсутствие живого общения с учащимися». В то же время каждый пятый сообщает, что его сопровождало чувство неуверенности и страха совершить ошибку.

Результаты теста самооценки стрессоустойчивости С. Коучена, Г. Виллианссона. Большинство педагогов оценили уровень стрессоустойчивости как «ниже среднего». 9 % педагогов оценили свой уровень стрессоустойчивости как «низкий», свидетельствует о необходимости психокоррекционной работы с учителями, чтобы предложить учителям эффективные, на наш взгляд, копирующие стратегии.

Основываясь на результатах исследования, мы разработали следующие рекомендации для педагогов по выбору копинг-стратегий с целью повышения стрессоустойчивости (см. табл.).

Рекомендуемые копинг-стратегии для педагогов

Вид проблемы	Проблема	Копинг-стратегия
Техническая	Некоторые ученики не имели возможности подключиться к занятиям	Когнитивная копинг-стратегия – изменение способа видения проблемы, так как решение этой проблемы зависит от родителей ученика. Стратегия управления эмоциональным дистрессом – осознать, что переживания по этому поводу не приносят пользы.
	Педагогу не хватало знаний и умений в ИТ-сфере	Когнитивная копинг-стратегия – «поиск необходимой информации», т. е. самообразование педагога. стратегия изменения проблемы, т.е. действия направленные на решение проблемы – не знаю, но узнаю необходимую информацию.
Организационная	Подготовка к онлайн урокам занимает больше времени	Когнитивная копинг-стратегия – изменение способа видения проблемы – осознать, в данной ситуации время потрачено не зря и у педагога формируется база данных материалов для проведения урока онлайн, которая впоследствии пригодится.
	Проверка домашних заданий занимает больше времени	Когнитивная копинг-стратегия – изменение способа видения проблемы – осознать, в данной ситуации время потрачено не зря, педагог приобретает опыт проверки домашнего задания и со временем время проверки домашнего задания может сократиться.
Психоземotionalная	Недостаток живого общения с учащимися	Когнитивная копинг-стратегия – изменение способа видения проблемы – осознать, что условия дистанционного обучения – это вынужденная и временная мера. Огромное количество людей в мире находятся в подобных условиях.
	Чувство неуверенности и боязнь ошибиться	Стратегия изменения проблемы – чтобы избавиться от чувства неуверенности, необходимо изменить причину, которая порождает чувство неуверенности педагога, а именно недостаточная компетентность в ИТ-сфере. Мы рекомендуем повысить свою компетентность и почувствовать себя увереннее.

Важность поднятых вопросов обусловлена тем, что педагоги должны быть готовы к быстро меняющимся условиям работы образовательных учреждений и оперативно реагировать на возможные вызовы. В то же время педагог-психолог оказывает психологическую поддержку педагогическому коллективу.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во КазГУ, 1987. – 240 с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.

3. Баранов А.А. Самооценка учителя и его устойчивость к стрессу / Образование в Удмуртии №2. – Ижевск, 1998. – С. 69–75.
4. Бодров В.А. Информационный стресс: Учеб. пос. для вузов. – М., 2000. 352 с.
5. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542–543.
6. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 138–172.
7. Лацарус Р.С. Эмоции и адаптация. – СПб.: Питер, 1991. – 150 с.
8. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. –1998. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 125–129
9. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
10. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Удмуртский университет, 1994. – 93 с.
11. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. канд. ... психол. наук. – Пермь, 1992. – 152 с.
12. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 6–19.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

М.А. Стенул

магистрант II курса ФПП профиль «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ. им. Т.Г. Шевченко,

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье подчеркиваются цели и результативность современного школьного образования. Осуществляется анализ теоретических подходов к трактовке понятия «образовательная независимость» и «учебная самостоятельность» школьника. Рассматриваются средства развития учебной самостоятельности, как образовательной независимости младшего школьника

Ключевые слова: учебная самостоятельность, образовательная независимость, качества личности школьника.

Целями современного образования являются формирование самостоятельной личности, характеризующейся умением решать различные

виды задач нестандартным способом, а также обновление существующих знаний и совершенствование навыков при работе по самообразованию. В документах, регулирующих образовательную деятельность, устанавливается ориентир для реализации потенциала развития образования. Этот вектор объявлен приоритетом в контексте глобализации системы образования. Результатом образования является способность обучающихся самостоятельно вести образовательную деятельность.

С целью изучения понятия «образовательная независимость» было проанализировано понимание его сути в трудах ученых различных исторических периодов и определены основные существенные характеристики, на основе которых была разработана классификация уровня образовательной независимости обучающихся.

Именно распределение уровней позволит учителю постепенно развивать это качество личности у школьников. Вопрос о сути образовательной независимости школьников не имеет окончательного решения. Еще М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, В.Ф. Одоевский, Н.А. Добролюбов и многие другие видные российские ученые и общественные деятели XVIII – первой половины XIX в. в своих трудах создали образ независимого и улучшающего человека, решительного, способного учиться, способного свободно мыслить и действовать.

В конце XIX – начале XX в. учебники и учебные пособия декларировали формирование образовательной независимости ученика проблемой, но не раскрывали ее сути, поскольку компетенция рассматривать этот предмет относится к области психологической науки. В XX в. возросло взаимодействие психологии с педагогикой, появилась возможность рассмотреть взгляды психологов на суть самостоятельности личности в обучении.

Результаты исследований Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова подтвердили, что с помощью средств школьного образования вполне возможно развить в ученике самостоятельность суждений и действий, инициативу в постановке новых задач, умение и тенденцию трансформировать существующие способы действий. Способности большинства учащихся начальной школы, учившихся по системе Эльконина-Давыдова, характеризовались наличием рефлексивных способностей; критическим отношением к процессу их образовательной деятельности и достигнутым в ходе нее результатам; умением различать неизвестное и предугадывать его содержание.

По мнению В.П. Вахтерова, «школа должна развивать в учениках привычку ко всему приходить самому, привычку к самопроверке, критическое отношение к чужому слову» [1, с. 438]. Поэтому автор указал на акцент преподавания на формировании самостоятельности в воспитательной работе ученика.

По мнению отечественного психолога Г.А. Цукермана, человек, независимо от обучения, может трансформировать известные ему способы действий и искать новые способы решения новых видов задач, используя ресурсы, предоставляемые человеческой культурой. Под самостоятельностью обучения ученый понимает «способность учиться» [2, с. 68–69], которая наряду с рефлексивными, включают в себя продуктивные действия.

Н.Ф. Виноградова определяет образовательную независимость как способность ставить различные задачи обучения и решать их без навязывания извне, поэтому считает необходимым воспитать потребность ученика в проведении образовательных действий по собственной» [3, с. 72].

Таким образом, среди характеристик, составляющих образовательную независимость, на первый план выходит когнитивный интерес. С позицией, что обязательной особенностью образовательной самостоятельности является когнитивная инициатива

С точки зрения О.А. Рыдзе образовательная независимости -это качество школьника, которое имеет следующие характеристики: инициативность, дальновидность, самооценка, самоконтроль, готовность проявлять творчество в обучении». Определяя суть воспитательной самостоятельности, О.А. Рыдзе установил фундаментальные особенности личности, независимой от обязательного наличия способностей к совершению действий самоконтроля и самооценки [4, с. 189].

На основании проведенного анализа сути образовательной независимости ученика, можно конкретизировать качества, характеризующие независимого школьника.

Образовательная независимость школьника – это личностное качество ученика, характеризующееся когнитивной инициативой, предвидением содержания образовательной деятельности, умением самостоятельно проводить образовательные действия, контролировать и оценивать их.

Учебная самостоятельность – это целостное качество личности современного ученика, которое включает в себя структурные характеристики. Одной из таких особенностей является когнитивный интерес,

который, по современным представлениям, является сильнейшим мотивом образовательной деятельности школьников. Ученик с развитой образовательной самостоятельностью стремится овладеть навыками, проявляет активность и инициативу, может прогнозировать направление своей деятельности и планировать ее, владеет методами самостоятельного открытия знаний и умственной деятельности, выполняет решение проблем и самоконтроль.

Другими необходимыми элементами этой структуры являются навыки, которые делают образовательную деятельность автономной: способность устанавливать цель деятельности, проводить оперативные учебные мероприятия для ее достижения и осуществлять мониторинг и оценку результатов, достигнутых в образовательной деятельности. Чтобы понять не только природу независимости школьника в образовательной деятельности, но и иметь возможность влиять на его развитие, важно различать уровни развития каждого из компонентов, входящих в структуру образовательной независимости ученика.

Г.И. Шукина, исследуя развитие познавательного интереса ученика, выделяет следующие последовательные стадии: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Согласно этой классификации, отражающей последовательность стадий развития познавательного интереса ученика, переход от стадии простой ориентации к устойчивой познавательной потребности изучения окружающего мира осуществляется путем применения учителем соответствующих каждому этапу развития средств [5, с. 208].

С.Н. Полькина указывает. Что критерием для классификации уровней овладения, постановки целей ученика вызывает уровень владения формированием цели, принятия и удержания ее во время реализации действий, обучения, настройки цели в соответствии с необходимостью и анализ степени их достижения [6, с. 208].

В.П. Беспалько, в основу критериев уровня учебной самостоятельности устанавливает вид деятельности, осваиваемой школьником:

- на первом уровне ученик во время репродуктивной деятельности может распознавать и отличать только объекты от изучаемого контента;
- на втором уровне деятельность по воспроизведению информации, как и на первом уровне, является репродуктивной, но ученик способен выполнять задачи самостоятельно, применяя типовые правила;
- на третьем уровне учащийся использует полученную информацию для получения новых результатов в производственной деятельности

сти, решая конкретные задачи по преобразованию объектов; на более высоком уровне учащийся, осуществляя производительную деятельность, перемещает учебную деятельность за пределы сферы применения известных видов деятельности [7, с. 52-69].

Таким образом, анализ определений «образовательной независимости» позволил определить их суть, мы также разработали собственную классификацию уровня образовательной независимости школьника, в которой выделены и представлены четыре уровня: отрицательный, первичный, вторичный и достаточный. Заданные уровни автономии обучения являются иерархическими, поскольку каждый следующий уровень основан на предыдущем. Распределение уровней образовательной независимости ученика позволит учителю постепенно развивать это качество, планируя прогресс ученика по этой иерархической шкале от отрицательного до достаточного уровня.

Литература

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, – 1987. – 400 с.
2. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
3. Рыдзе О.А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2002. – 189 с.
4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
5. Полькина С.Н. Целеполагание в контексте деятельностного подхода к организации учебной деятельности на уроке литературы // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. – 2015. – № 3. – С. 25–29.
6. Виноградова Н.Ф. Материалы курса «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2008. – 72 с.
7. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 5. – С. 52–69.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Шевченко

педагог-психолог МОУ «ТСШ № 16»

Д. В Цыбулько

педагог-психолог МОУ «ТСШ № 16»

Приднестровье, Тирасполь

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема психологического сопровождения трудных подростков в период дистанционного обучения. Автор раскрывает категорию «трудный подросток», а также описывает формы и методы работы педагога-психолога с трудными подростками в период дистанционного обучения.

Ключевые слова: трудные подростки, дистанционное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, девиантное поведение.

К одному из наиболее важных, и в то же время наиболее сложных, направлений профессиональной деятельности педагога – психолога можно отнести психологическое сопровождение подростков, которых выделяют в самостоятельную категорию, но называют при этом по-разному: трудные, трудновоспитуемые, педагогически запущенные, проблемные, дезадаптированные, дети с девиантным поведением, дети группы риска и др. Большинство авторов все выше перечисленные группы детей относят к категории «трудных».

Понятие «трудный подросток» чаще всего используется специалистами в качестве синонимов терминов «педагогически запущенный» или «ученик с отклонениями в обучении и воспитании».

К категории «трудных» подростков можно отнести школьников из семей группы риска, неуспевающих, трудновоспитуемых, подростков с повышенным уровнем агрессии и конфликтности, а также подростков, которые находятся на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних. Часто поведение таких детей сопровождается различными негативными эмоциями, такими как гнев, раздражение, чувство вины, страх, агрессия и т. п. [3].

По мнению ученых М. Э. Вайнер, И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко, И. А. Фурманов, Т. И. Шульга и др. отклоняющееся поведение трудных подростков может вызывать ряд факторов, в котором относятся:

- индивидуально-личностные особенности, в том числе нейродинамические свойства ребенка (например, нестабильность психических процессов, психомоторная расторможенность и др.);
- особенности воспитания (гипоопека, гиперопека и др.);
- неадекватное реагирование ребенка на затруднения школьной жизни или на неудовлетворяющий его стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- педагогические ошибки учителей;
- стрессовые ситуации, связанные с жизнью в семье. К таким ситуациям можно отнести развод родителей и их занятость своими личными переживаниями, эмоциональное невнимание родителей, потерю значимого лица, различные формы насилия, применяемые к ребенку в семье и др. [2].

Рассматриваемая категория детей в большей степени, чем другие, склонна к риску возникновения социальной дезадаптации. В этих условиях особую важность приобретает проблема выбора адекватных методов психологической и педагогической работы с «трудными» подростками.

В марте 2020 года в Приднестровье началась пандемия в связи с распространением коронавирусной инфекции. В связи с этим учащиеся вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Поэтому на сегодняшний день работа педагога-психолога также периодически осуществляется в дистанционном формате.

Дистанционное психолого-педагогическое сопровождение трудных подростков является необходимым по нескольким причинам [1]:

- 1) способствует поддержанию интереса трудного подростка к учебе и школьной жизни;
- 2) позволяет педагогу-психологу чаще быть на связи с родителями, что дает возможность рассматривать причины резких перемен поведения подростков, устанавливать насколько эти причины связаны с детско-родительскими отношениями;
- 3) появляется возможность вовлечь родителей в процесс формирования мотивации у подростков к выполнению учебной деятельности, личному саморазвитию, творческим занятиям;
- 4) подкрепляет интерес родителей к деятельности и поведению своего ребенка.

В формате дистанционной работы психолого-педагогическое сопровождение трудных подростков может осуществляться в разных

формах. В рамках просветительского и психопрофилактического направлений деятельности психолога на сайте школы в виде рекомендаций для родителей, учителей и подростков размещается информация психологического характера.

В рамках консультативного направления деятельности психолога осуществляются индивидуальные консультации на дистанционных платформах обучения. В такого рода консультации входит работа не только с подростками, имеющими трудности в воспитании и обучении, но и родителями, другими членами семьи (при необходимости). Педагог-психолог может помочь трудному подростку справиться со стрессом, тревогой, неуверенностью в себе посредством развивающих игр, упражнений, проведенных занятий, консультаций в виде предоставления рекомендаций, конспектов, пособий [1].

В дистанционном режиме педагог-психолог предоставляет всю необходимую информацию посредством Viber, What's App, Skype, Google meet и других социальных сетей, как в синхронном (посредством видео встреч, вебинаров, предоставления набора обучающих фильмов и др.), так и в асинхронном формате (информационные письма, методические пособия и др.).

Диагностическое направление деятельности педагога-психолога также может осуществляться в дистанционном формате посредством психодиагностических порталов. Для этого используется ряд необходимых тестов, методик, также проводятся анкетирования, позволяющие выявить особенности состояния подростков, выраженность признаков девиантного поведения.

При коррекционной деятельности в дистанционном режиме могут использоваться онлайн-игры, предоставляться наборы упражнений, которые требуется выполнять под контролем родителей. Все результаты и выполненные задания фиксируются педагогом-психологом в электронном формате для ведения отчета о проделанной работе.

Таким образом, эффективность деятельности педагога-психолога с трудными подростками в дистанционном режиме напрямую зависит от избранной технологии, обеспечивающей связь и контакт с учеником. Если использование средств будет сложным, то взаимодействие окажется в затрудненном положении и не обеспечит положительного результата. Потому дистанционный режим работы должен быть четко продуман и организован, чтобы создать благоприятные условия для самообразования, способствовать формированию самостоятельности,

творческой активности и самоорганизации. Использование ресурсов и услуг Интернета значительно расширяет возможности педагогов и учеников, так как помогает вступить в сильную обратную связь и задействовать учеников в слаженной работе, как групповой, так и индивидуальной.

Литература

1. Курчатова Н.Ю., Хухрова А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением при переходе на дистанционное обучение / Курчатова Н.Ю., Хухрова А. Ю. // Паритеты, приоритеты и акценты в цифровом образовании: сборник научных трудов. в 2-х частях. Саратов, 2021 С. – 32-25

2. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи / Т. В. Ничишина. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 248 с. : ил. ISBN 978-985-594-034-1.

3. Спивакова В.В. Специфика дистанционной формы обучения в образовательном процессе / В.В. Спивакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: журнал. – Ставрополь, 2008. – С. 392 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-distantcionnoy-formy-obucheniya-vobrazovatelnom-protsesse> (дата обращения 25.02.21)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ

Л.Т. Ткач

канд. пед. наук, проф. каф. дошкольного, специального образования
и педагогического менеджмента

В.К. Лифанова

аспирант ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко»,
Приднестровье, г.Тирасполь

Аннотация: в статье осуществлен анализ понятия правовая культура, рассмотрено самоопределение личности в ней как созидательная активность в сфере отношений государства и права. Межведомственная интеграция и вовлечение подростков в работу организаций клубного типа представлены в качестве эффективных организационно-психологических условий, способствующих самоопределению подростков в правовой культуре.

Ключевые слова: правовая культура, самоопределение, организационно-психологические условия, межведомственная интеграция, правовой клуб.

Характерной чертой зрелого гражданского общества выступает совершенная система правового регулирования различных процессов в нем. Правовая культура членов общества выступает условием и основой ее создания и совершенствования. Проводником решения задач построения демократического государства через организацию просвещения в области права и процесса формирования правовой культуры подрастающего поколения становится педагог.

Актуальность проблемы самоопределения подростков в правовой культуре заключается в том, что действующие организационно-психологические условия работы с ними не позволяют обеспечить в нужном объеме задачи их успешного самоопределения. Именно поэтому так важно выявить наиболее эффективные из них, способствующие формированию правовой культуры. Этот процесс неразрывно связан с самоопределением подростков в правовой культуре.

В понятии «правовая культура» выражается единство права и культуры, представляющее определенное качественное состояние общества. Из существующего сегодня многообразия определений правовой культуры можно выделить следующие.

Правовая культура – это определенный уровень качественного состояния правовой системы, а также правосознания и правового поведения отдельной личности, социальной группы либо общества в целом. Различают правовую культуру общества, личности и социальной группы.

В Большом юридическом словаре [1] при определении правовой культуры учитывается уровень правосознания общества и его правовой активности, а также «степень прогрессивности юридических норм и юридической деятельности». В качестве структурных элементов правовой культуры общества определены:

- степень правосознания и уровень правовой активности общества;
- качество и прогрессивность юридических норм, что включает культуру юридических текстов, сформированность права и т. д.;
- уровень осознанности юридической деятельности, которая учитывает культуру правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности.

Факторами, характеризующими правовую культуру как часть общей культуры общества, выступают: реальная потребность в праве; качество законности и правопорядка в стране; степень развитости юридической науки и юридического образования в обществе; уровень совершенства законодательства и состояние правосознания населения и должностных лиц; соотношение общечеловеческого и этнического в праве; эффективность деятельности правоприменительных органов и защищенность прав личности и др.

Правовая культура является частью общей культуры социума (М.И. Байтин, В.В. Борисов, Ф.А. Григорьев, Н.И. Матузов, А.В. Малько и др.), состояния его законности, ценностей, основанных на праве, собранных людьми в течение всего исторического развития права, уровень форм, отвечающих требованиям законности, правила и институты в их фактическом действии. Индикаторами правовой культуры общества выступают такие элементы, как степень правового сознания, состояние законодательной базы, положение легитимности и правового режима, состояние практической деятельности в области юриспруденции.

Самоопределение подростков в правовой культуре – непростой и долговременный процесс, занимающий немалый промежуток жизни. Организационно-психологические условия как деятельность дают возможность эффективнее решать сложности, связанные с самоопределением подростков в правовой культуре.

При рассмотрении термина самоопределение следует обратиться к толковым словарям русского языка. Так, словарь Ушакова (2000) указывает, что «самоопределиться – осознать себя..., определить свое собственное существование, начать существовать самостоятельно, найти свое место в мире, обществе». С.И. Ожегов (1995) разъясняет термин самоопределение как нахождение своей роли в жизни, в социуме, осмысление своих социальных, бессознательных интересов. В.И. Даль (1994) указывает, что «самоопределение – самостоятельное распоряжение собственной судьбой по собственному выбору».

М.М. Бахтин, Ж.П. Сартр, Н.О. Лосский в исследовании самоопределения на философском уровне содержательным моментом выделяют следующий признак: «деятельностное отношение к ситуации» [2, с. 23].

Н.В. Зотов, характеризуя самоопределение, представляет его как «определение себя как существа, обладающего сознанием и волей, осознание самого себя как субъекта поведенческих проявлений» [3, с. 35].

Исследователь В.А. Конев выделяет три аспекта в самоопределении индивида:

1. Онтологический: определение индивидуумом себя в бытности, в жизни, проекции себя в культуре, в мире социума.

2. Гносеологический: индивид осознает себя как личность, познает свою индивидуальность, свои отношения с социумом, требования к себе.

3. Нравственно-ценностный: индивид определяет себя как человека нравственного, культурного через эмоциональное восприятие природы ценностей [4, с. 37].

Самоопределение в социологических науках трактуется как многоэтапный процесс, который представляет собой разрешение цикла задач, стоящих перед индивидуумом, центральный инструмент социализации личности, детерминирование подростком своего места в обществе [5].

По проблеме самоопределения психологические исследования опираются на позицию С.Л. Рубинштейна (1946), считающего, что самоопределение – это сама суть, содержание нормы детерминизма, которая заключается «в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему». С точки зрения психологического понимания, самоопределение – новая внутренняя позиция, включающая осмысление себя как члена социума, принятие в нем своего места (И.Ю. Кулагина); бесконечное переосмысление индивидом мира и собственного бытия (С.Н. Чистякова); поиск неограниченных путей для развития (Е.А. Климов).

О.А. Шкилева проанализировала позиции зарубежных психологов. Исследователь отмечает, что проблема самоопределения в американской психологии главным образом рассматривается с точки зрения установления отличительных черт идентификации личности с позиций теорий о ролях. Американскими учеными преимущественно процесс создания образа Я исследуется при помощи изучения ценностных ориентаций [7, с. 39].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на социологическом и психологическом уровнях самоопределению присваиваются признаки, которые указывают на единство с конкретными областями жизнедеятельности и коммуникациями.

Н.И. Конюхов считает, что психологические условия – это соединение проявлений внутренней и внешней среды, которые вероятно влияют на формирование конкретного психологического явления; это воздействие предопределено активностью индивида, группой людей [6].

Мы понимаем организационно-психологические условия как совокупность причин, средств, факторов, на основе которых осуществляется самоопределение подростков в правовой культуре. Необходимость освоения организационно-психологических условий обусловлена потребностью в обеспечении своевременной и квалифицированной помощи подросткам в их самоопределении в правовой культуре.

В контексте нашего исследования к организационно-психологическим условиям, способствующим самоопределению подростков в правовой культуре, следует отнести:

– вовлечение подростков в работу организаций клубного типа. Работа правового клуба направлена на становление компетентности подростков в области права и профилактики правонарушений на основе общественной и творческой деятельности подростков в процессе нравственного воспитания и развивающего досуга;

– объединение заинтересованных субъектов на принципе межведомственной интеграции. Используя потенциал различных городских учреждений можно добиться максимального эффекта в помощи подросткам. Межведомственная интеграция обеспечивает возрастание объема и интенсивности взаимодействия между элементами системы, повышает ее целостность, устойчивость и эффективность.

Для самоопределения подростков в правовой культуре значимую роль играют организационно-психологические условия, к которым относятся причины, средства, факторы, при которых осуществляется процесс формирования самооценки индивида. Потребность в выявлении организационно-психологических условий самоопределения подростков обусловлена потребностью формирования правовой культуры общества, которая в свою очередь является последовательным, организационным, координируемым социально-психологическим процессом.

Литература

1. Большой юридический словарь / [В.А. Белов и др.]; Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – 2. изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2003 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 703 с.
2. Вехова А.П. Дидактические и организационные условия развития жизненного самоопределения старшеклассников гимназии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2003. 235 с.
3. Зотов Н.Д. Нравственное самоопределение личности. – М.: Знание, 1993. – 64 с.
4. Конев В.А. Курс «Философия образования (культурно-антропологический аспект)». – Самара: СИПКРО, 1996. – 91 с.

5. Никитина Н.Н. Самоопределение личности как социокультурный феномен // Новые ценности образования. Педагогика «Я». – 2005. – Вып. 2 (21). – С. 16–27.

6. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: справочное издание / автор-составитель д-р психол. наук, доц. Н.И. Конюхов. – М.: Макцентр, 1994. – 182 с.

7. Шкилева О.А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: дис. ... канд. пед. наук: 13.08.01. – Волгоград, 1999. – 199 с.

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

В.В. Тинкул

магистрант I курса профиля «Организационная психология в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье раскрывается понятие «социальная креативность», трактовка данного понятия в отечественной и зарубежной психологии. Осуществлен анализ понятия и структура социальной креативности подростков. Представлены результаты исследования социальной креативности подростков.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, социальная креативность, подростки.

Человечество невозможно представить без общения. Именно коммуникативные связи образуют область межличностного взаимодействия, в рамках которого и рассматривается новое понятие – понятие социальной креативности. На сегодняшний день вопрос развития социальной креативности, в том числе и на разных этапах жизненного пути, находится только на этапе становления.

Проблема креативности признается многими исследователями как одна из самых интересных и загадочных за всю историю развития научного психологического знания. Исследователи этой сферы знаний накопили достаточно значительный и многосторонний опыт в этом направлении. Однако, несомненно, можно отметить, что в настоящий период времени существует единая теория творчества, невозможно. В большинстве случаев эксперты единогласно считают, что нужны вспомогательные

исследования в этой области. Данное обстоятельство акцентирует внимание на сложности и неоднозначности изучения данного феномена.

В современном мире особое внимание стала привлекать проблема творческой личности и развития креативности. Креативность понимается, как способность создавать что-то новое. Однако в аспекте развития культуры последних лет данное понятие стало рассматриваться гораздо шире.

Для психологии понятие креативности является одним из противоречивых и наименее изученных явлений. Обусловлено это тем фактом, что изучать более подробно данный вопрос стали только в начале XX века. При этом термин «креативность» (от лат. creatio – сотворение, созидание) является довольно молодым.

В общенаучном смысле понятие «социальная креативность» расшифровывается как совокупное качество личности, за счет которого человек может понимать и анализировать причины и процесс разных социальных ситуаций, принимать эффективные творческие и нестандартные решения при межличностном взаимодействии.

В современной психологической науке вопрос развития социальной креативности, в том числе и на разных этапах жизненного пути находится только на этапе становления, что и обуславливает актуальность изучения проблемы развития социальной креативности у подростков.

В зарубежной психологии вопрос изучения социальной креативности становится популярным с 60-х гг. XX века. В англо-американской психологии данной проблематикой занимались: Дж. Гилфорд, Н. Марш, Ф. Верной, Ц. Берт, Ф. Хеддон, Г. Литтон, П. Торранс и другие. [2, 6, 8]. Зарубежные исследователи обращаются к понятию социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Г. Фишер) [6, с. 14], реге – коммуникативной компетентности, социальной одаренности (С. Грейс, Р. Томассони) [3; с. 63].

Понятие социальной креативности в отечественной психологии употребляется довольно редко. Чаще отечественными исследователями употребляются понятия «коммуникативная креативность» (А.А. Голованова, Н.В. Мартышкина, Т.Ю. Осипова), «креативность» в сфере общения (С.Ю. Канн, Н.А. Тюрмина), «лингвистическая креативность» (Г.А. Халюшова), «социальный интеллект» (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова), «коммуникативная компетентность» (Н.А. Аминов, А.А. Кидрон, Е.В. Коблянская, М.В. Молоканов, Л.А. Петровская, О.Ф. Остроумова), «социальная компетентность»

(А.А. Бодалев, О.К. Тихомиров, Ю.М. Жуков). При этом мнения различных авторов по данной проблеме значительно отличаются [1, 4, 5, 7].

Подростковый возраст является одним из важнейших этапов развития человека и становления личности. Данный период является также продуктивным периодом для развития гибкого социального поведения и достижения социальной креативности.

Развитие социальной креативности в подростковом возрасте, в первую очередь, обусловлено теми фундаментальными новообразованиями, которые характерны для данного возрастного периода: развитием самосознания, рефлексии, самоопределения, становлением «Я-концепции». основополагающие преобразования становятся причиной изменений в отношении творчества, преобразования себя и социальной действительности.

В подростковом возрасте происходит перестройка социальной активности личности, которая характеризуется мощными сдвигами во всех сферах жизнедеятельности подростка. Период подросткового возраста сопровождается одним из основных кризисов психического развития личности, рождающегося из противоречия между социальным статусом ребенка-подростка и его стремлением «стать взрослым». В психологическом плане этот возраст характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая особенность этого периода – зарождение чувства взрослости, выражающегося в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактически еще не достиг.

Большое значение при развитии креативности приобретает то, чем насыщены отношения подростка с окружающими взрослыми. Особую роль в торможении творческого начала в современном мире играет традиционный вариант обучения. Это обусловлено несколькими моментами. Первый связан с тем, что учебный процесс не имеет для подростка индивидуальной значимости и ясной конечной цели. Второй момент обусловлен тем, что довольно часто креативные подростки сталкиваются с дискриминацией в школе в связи с ориентацией системы обучения на «средние оценки» и превалированием жесткой номенклатуры поведения, отношения учителей. Большинство педагогов относятся к креативным детям как к демонстративным, непослушным подросткам. Именно поэтому развитие креативности во многом определяется той средой, в которой живет и учится ребенок подросткового возраста.

Еще одним новообразованием подросткового возраста является самоопределение. Последнее обусловлено осознанием своей личности в качестве члена общественной системы и принятием нового общественно значимого статуса. Самоопределение больше характерно для периода, связанного с окончанием школьного обучения, когда необходимо выбрать дальнейшее направление собственного развития. В качестве главных целей подростка выступают такие, как: выбор жизненного пути, определение ценностных ориентаций, друзей, профессионального пути [2].

На основании проведенного анализа теоретических аспектов, мы выявили, что проблема развития социальной креативности в подростковом возрасте является актуальной и необходимо продолжить ее изучение посредством проведения эмпирического исследования.

Цель исследования заключалась в выявлении уровня и психологических особенностей социальной креативности подростков.

Для реализации поставленной цели нами был применен тест «Определение социальной креативности личности» А. В. Батаршева [1]

В исследовании приняли участие обучающиеся 7–9-х классов МОУ «Дубоссарская русская средняя общеобразовательная школа № 2». Выборка составила 84 человека.

С помощью самооценки поведения в нестандартных ситуациях жизнедеятельности был определен уровень и выявлены психологические особенности социальной креативности подростков.

Анализ результатов диагностики уровня социальной креативности позволил констатировать, что исследуемая выборка подростков разделилась следующим образом: 1,2 % из общего числа испытуемых обладает очень низким уровнем творческого потенциала, что предполагает отсутствие проявлений социальной креативности у подростка. 4,8 % подросткам присущ уровень социальной креативности ниже среднего. В данной группе социальная креативность не проявляется у подростков, либо очень слабо проявляется в стремлении к творческому взаимодействию, в попытках личностного роста, в поведенческой сензитивности, в поддержании эмоционального фона, 6 % из общего числа испытуемых с очень низким уровнем социальной креативности. Следующую группу составили 69 % от общей выборки, обладающие средним уровнем социальной креативности,

Такой уровень социальной креативности позволяет охарактеризовать группу как способную к ощущению временной перспективы, к использованию языковых средств, к восприятию информации без искажений. У 19 % опрошенных подростков был выявлен уровень социаль-

ной креативности выше среднего. Эти подростки способны отстаивать свою творческую позицию, адекватно интерпретировать поведение других, использовать речевые конструкции, сопереживать состоянию партнера. В последнюю группу вошли 2,4 % от общей выборки с высоким и 3,6 % очень высоким уровнем социальной креативности. Высокий уровень социальной креативности подростков может находить свое отражение в стремлении к самосовершенствованию, к личностному росту, к продуктивному взаимодействию, к эмпатии, к осмысленности и аутентичности личности, а также вербальная/невербальная оригинальность и использование различных поведенческих стилей.

Таким образом, можно отметить, что социальную креативность следует рассматривать как комплексное качество личности, позволяющее выделять оригинальные и конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия. В ходе исследования особенностей проявления социальной креативности были выделены уровни социальной креативности, позволяющие нам определить специфичность творческой деятельности учащихся подростков. Развитие и дальнейшее поддержание социальной креативности может способствовать благополучному процветанию общества, так как это не только техническая проблема, но и проблема новой культуры и нового строя мышления.

Литература

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2005.
2. Борисов Ю.А., Кудрявцев И.А. Смысловая сфера сознания и самосознания подростков // Психосемантика // Психологический журнал. – 2013. – Т. 24. – №1.
3. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Известия саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика, – 2011. – Т. 11. Вып. 3.
4. Канн С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: автореф. дисс. канд. пс. наук. – Рязань, 1997. – 22 с.
5. Овчарова Р.В. Справочник социального педагога. –М.: Сфера, 2007. – 480 с
6. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 24 с.
7. Тюрмина Н.А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 18 с.

8. Фишер Г. Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – №4. – С. 57–64.

9. Edwards M. P., Tyler L. E. Intelligence, creativity, and achievement in a nonselective public junior high school // Journal of Educational Psychology. – 1965. № 56. – P. 96–99.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

И.И. Зинченко

педагог-психолог МОУ «Бендерская гимназия № 2»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье рассматривается вопрос психологического сопровождения личности подростка на примере реализации курсов культурологической и духовно-нравственной направленности.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, духовно-нравственное развитие личности, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, религиозные понятия и понятия духовно-нравственного содержания.

Духовно-нравственное развитие личности является одной из основных задач, которые поставило государство перед современной школой, так как общество хочет видеть современного человека не только образованным, но и глубоко нравственным.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом с 2017 года во всех учебных заведениях республики введен новый учебный курс «Основы духовно-нравственной культуры народа Приднестровья» с пятого по восьмой класс. Целью является формирование у учащихся мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении религиозных культур, обычаев и традиций многонационального народа Приднестровья. В рабочих программах особое внимание уделено метапредметным и личностным результатам освоения содержания предмета, т. е. предполагается развитие духовно-нравственной сферы подростка.

Духовность и нравственность – важные базисные характеристики личности, при этом духовность выступает своеобразным вектором развития и образования. Любой человек, а современный подросток в част-

ности, не может опираться лишь на свой индивидуальный ценностный мир, ему необходим духовно-нравственный вектор.

Духовно-нравственное развитие подростка в учебной деятельности осуществимо при условии психолого-педагогического руководства, специально направленного на развитие у учащихся способности к принятию личностного выбора и самореализации на основе духовно-нравственных ценностей [2, с. 2].

Ценность внутреннего мира каждой личности, ее духовно-нравственного развития – это важный принцип психологического сопровождения. Психологическое сопровождение, как важное направление деятельности педагога-психолога предполагает системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития личности [5, с. 301]. Мне наиболее близки взгляды Р.В. Овчаровой, которая рассматривает сопровождение как технологию, а именно направленный процесс с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующие задачам полноценного развития личности, ее формирования как субъекта жизнедеятельности [6, с. 203].

Рассматривая психологическое сопровождение духовно-нравственного развития личности, следует определить его критерии, а именно критерии нравственного знания: нравственных отношений, нравственного поведения и морального переживания.

Понятие «духовно-нравственное развитие» интегрирует в себе когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Они же определяют и степень духовно-нравственного развития личности [4, с. 303].

Когнитивный компонент включает в себя представление о себе как об активном субъекте жизнедеятельности и о других как равноправных участниках, знание и понимание нравственных этических понятий, нравственных норм, качеств личности, поведения и отношения; представление об ответственности за свои действия и поступки.

Составляющие эмоционального компонента – адекватное восприятие себя и других с акцентом на позитивных сторонах, искренний интерес к другому человеку, отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, терпимости, вежливости и уважении. Очень важными являются эмоционально-ценностные переживания, в которых отражается отношение личности к тому, что она делает, узнает, понимает, как правило, протекает в виде эмоциональных реакций и оценочных суждений.

Признаки поведенческого компонента: способность выполнять нравственные нормы и требования, совершать социально-одобряемые действия, умение противостоять искушениям, способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор.

Именно подростковый возраст и юношеский считаются благоприятными для формирования системы духовно-нравственных ценностей. Психолог Л.М. Гридковец, исследующий этапы религиозного развития человека, отмечал, что развитие абстрактного мышления подростка, его эмоционально-чувственной сферы пробуждает в нем персонифицированное представление образа Бога. В этот период формируется доверие к Богу как источнику личностных выборов, начинает функционировать так называемая автономная религиозность. Именно в подростковом возрасте и особенно юношеском возрасте, возникают идеальные условия для решения вопроса о смысле жизни. Даже тогда, когда протестует подросток, внутри у него идет напряженный процесс поиска личного смысла и осмысление целей жизни [1, с. 24]. Поэтому сопровождение развития личности должно носить духовно-нравственный характер.

За несколько лет реализации нового курса культурологической и духовно-нравственной направленности, у меня выработалась технология с определенными формами и методами деятельности для достижения не только личностных результатов у учащихся, но и сопровождение духовно-нравственного развития личности подростка. Она включает в себя:

1. Систему работы с понятиями духовно-нравственного содержания.
2. Систему работы с религиозными понятиями.
3. Методы активного социально-психологического обучения: дискуссии и решение моральных дилемм.

Следует отметить, что светская школа не имеет право формировать религиозную духовность. Она призвана показать религиозно-духовную картину мира, включая религиозные представления и верования, то есть учитывается когнитивный и частично эмоционально-ценностный компоненты духовно-нравственной сферы.

Решение моральных дилемм является важнейшей диагностической и развивающей составляющей нравственной сферы, а отрефлексированный когнитивный и эмоциональный опыт решения моральных дилемм создает предпосылки для успешного духовно-нравственного развития личности подростка [4, с. 43].

Важная роль принадлежит педагогу-психологу, его личностной позиции, которая способствует активной ценностно-ориентированной деятельности учащихся на уроках и развитию духовно-нравственной сферы.

Литература

1. Гридковець Л.М. Етапи релігійного розвитку людини. Практична психологія та соціальна робота. – 2007 – № 6. – С. 21–27.
2. Костюк Ю.А. Психологические основы духовно-нравственного развития подростка в процессе учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003 – 178 с.
3. Лукашенко Ж.В. Формирование духовно-нравственных ценностей у школьников на уроках и во внеурочной деятельности. – Смоленск, 2013 – 265 с.
4. Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 42–51.
5. Мельникова Н.В. Духовно-нравственное назначение психологического сопровождения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 300–305.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Инта психотерапии, 2013. – 319 с.
7. Урбанович Л.Н. Система работы с религиозными понятиями на уроках духовно-нравственной направленности // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика, Психология. – 2017. Вып. 44. – С. 11–16.

РАЗВИТИЕ НАВРСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

А.В. Пищалина

учитель русского языка и литературы МОУ «РСШ № 3»
Приднестровье, г. Рыбница

А.А. Сердюк

преп. каф. психологии ПГУ. им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье авторы поднимают вопрос развития нравственности подростков на уроках литературы. Приводится определение нравственного воспитания. Авторы отмечают, что анализ художественных произведений является эффективным средством развития нравственности у подростков. Также в статье описаны методы и средства развития нравственности подростков на уроках литературы в средней школе.

Ключевые слова: литература, нравственность, психология, подростки, нравственное развитие, анализ произведений.

Нравственное воспитание в рамках психолого-педагогических исследований определяется как многогранный процесс, включающий в себя формирование и развитие многокомпонентных новообразований, функцией которых является регуляция нравственного поведения личности. В качестве компонентов нравственного воспитания выступают формирование нравственных поступков, убеждений, чувств, формирование представлений о добре и зле, справедливости, формирование идеалов [4].

Нравственное воспитание личности является процессом непрерывным, в ходе которого личность стремится к познанию высших ценностей человеческого бытия.

Нравственное воспитание молодежи является неоспоримой и важнейшей целью всякого общества. Недостатки и упущения в нравственном воспитании наносят обществу такой невозвратимый и невосполнимый урон, что при недостатках другого характера большего вреда обществу нанести невозможно.

Уроки литературы обладают высоким потенциалом в вопросах развития нравственности. Особенно остро эти вопросы поднимаются в подростковый период, так как именно в этот период впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, осуществляется развитие самосознания. Подростку уже свойственны размышления над своими переживаниями и мыслями [2].

Вопросы духовно-нравственного развития подростков на уроках литературы всегда были и будут одной из ключевых проблем современного образования и общества в целом, поскольку именно на уроках литературы есть необходимые инструменты и ресурсы для воспитания духовно-нравственной личности, обладающей высокой степенью осознанности, гражданской позицией. Это особенно важно в нынешнее время, поскольку уходит из моды бескорыстие, милосердие, доброта, патриотизм и другие нравственные качества личности.

На уроках литературы в средней школе одной из задач деятельности педагога является воспитание и формирование творческой личности, которая стремится к духовному освоению мира и к самореализации. Успешному достижению этой задачи способствует использование в педагогической деятельности технологий развивающего и проектного обучения. В рамках данных технологий предполагается сотрудничество, развитие познавательной активности, рефлексивных способностей учащихся. В технологии развивающего обучения ребенок является самосто-

ятельным субъектом, взаимодействующим с окружающим миром. Технологии развивающего обучения на уроках литературы способствуют формированию у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. Данные умения необходимы для формирования собственной системы нравственных ценностей и убеждений [1].

Посредством проектной деятельности возможно формирование социально компетентной личности, обучающиеся становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса, продукт их творческой деятельности может иметь научную значимость и являться предметом инноваций.

Особую роль в процессе нравственного развития подростка на уроках литературы приобретает анализ художественных произведений. Литературные произведения содержат духовный опыт поколений, передача которого возможна как в форме устных повествований (сказки, былины, легенды, предания, сказания), так и на страницах печатных литературных произведений разных родов и жанров. И одной из важнейших задач литературного школьного образования является организация помощи ученикам в процессе понимания и принятия нравственных заветов, которые хранятся в классических произведениях русской и зарубежной литературы [3].

Многие произведения авторов, включенные в программу по литературе средней школы, заставляют задуматься над жизнью, побуждают формировать характер, помогают ответить на вопросы: «Что в тебе хорошего, а что плохого? Может ли быть человек без единой отрицательной черты? Как это определить самому?» Ученики по-разному воспринимают произведение, поэтому нужно осторожно относиться к их суждениям, стремиться к тому, чтобы личность писателя, его моральный облик, образы, созданные его творческой натурой, стали для ребят близкими и понятными.

Анализируя определенный художественный образ, его мысли, поступки, поведение, можно воссоздать внутренний мир героя, сопереживать ему, получать в этом сопереживании не просто отвлеченные объективные знания о тайнах и возможностях человеческой души, но испытать настоящий опыт собственной причастности к ним. Анализ художественного образа позволяет подростку на время стать «другим»,

любим, стать «всеми», открывая путь к познанию универсальности душевной жизни [2].

С целью формирования нравственных качеств учащихся на уроках литературы можно применять разные формы работы и приемы эмоционального влияния. Наиболее успешными формами работы являются: презентации, творческие работы, решение проблемных ситуаций, организация литературных гостиных, театрализация произведений, игровая деятельность, викторины, семинары, дискуссии и др. В качестве примера можно привести решение морально-этических противоречий в рамках изучения рассказа К.Г. Паустовского «Телеграмма» и организации литературной гостиной, посвященной поэтам Серебряного века «А если душа родилась крылатой».

Например, при проблемном изучении можно применить прием сравнения, что повышает активность мыслительной операции учащегося, способствует лучшему запоминанию текстов, героев произведений, главное, способствует духовной нравственности учащегося. Именно при сопоставлении героев учащийся, оценивая речь, поступки героев, их отношение к окружающему миру, выбирает, по какому пути он должен следовать в жизни. (Л.Н. Толстой «Война и мир» (петербургское общество – московское; высший свет – народ; семья Болконских, Ростовых и Курагиных, А.П. Шерер и им подобных; Александр – Наполеон – Кутузов).

Таким образом, литературу можно отнести к одному из тех предметов, в котором содержится необходимый материал для строительства детской личности. Задачей педагога является формирование у учеников ценностного отношения к миру, обществу и самому себе. В этом смысле наиболее эффективным является учебно-исследовательский анализ художественных произведений с введением психологического компонента. Именно на его основе происходит оценка прочитанного текста, который анализируется во взаимодействии с учеником. Радует тот факт, что большинство произведений русской классики открывает широкий диапазон для работы по заявленной теме. Они несут в себе не только психологическое начало, но и содержат глубокий христианский подтекст, первооснову нравственности.

Литература

1. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. Вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 2-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.

2. Бородич Е.А. Нравственное воспитание на уроках литературы как главный фактор формирования культуры студентов // Актуальные вопросы современной науки. 2016. №45. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-vozpitanie-na-urokah-literatury-kak-glavnyy-faktor-formirovaniya-kultury-studentov> (дата обращения: 03.12.2021).

3. Галимова Л.М. Без доброты и сострадания нет человека // Литература в школе. – 2003. – № 7. – С. 44-45.

4. Суюнчалиева А.Г. Духовно-нравственное воспитание на уроках русского языка и литературы по программе ФГОС // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 29 февр. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 122–126.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

А.О. Мошняга

магистрант III курса профиля «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в данной статье дается понятие о способностях их развитии и их формировании. Представлен анализ теоретических подходов к определению способностей отечественных и зарубежных психологов. Рассматривается проблема формирования и развития способностей в образовательной системе.

Ключевые слова: способности, задатки, склонность, формирование способностей, развитие способностей.

В современных условиях развития общества, перемен в социально-экономической сфере, культуре и образовании, особую значимость приобретают вопросы воспитания и образования подрастающего поколения. Необходимость готовить к творчеству каждого растущего человека не нуждается в доказательствах. Развитие детских способностей является одним из самых важных жизненных вопросов современной педагогики и определяет в системе образования существенную задачу – воспитание в детях творческой интерпретации окружающего мира, самостоятельности и активности в познании, которые в будущем помогут

в достижении серьёзных перемен в обществе и жизни в целом. Знания в нашей жизни являются непостоянной переменной, они быстро становятся неактуальными и обновляются, увеличиваясь в объёме. Поэтому перед сегодняшними детьми, а завтра перед сформированными членами нашего общества, растут требования к таким качествам как: инициативность, креативность, предприимчивость, решительность. Другими словами – это качества, которые основываются на базе детского творчества.

Проблема способностей с давних пор стоит в ряду актуальных вопросов развития личности. Она вызывает много споров, является до сих пор не разрешенной, постоянно дополняется новыми взглядами психологов. Общеизвестным и общепризнанным можно считать тот факт, что основная трудность в исследованиях способностей связана с определением самого понятия «способности». Точного термина «способности» нет, его определение весьма многозначно.

Р.С. Немов выделил разные определения понятия «способность»:

1. Способности – свойство души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний (это наиболее широкое и старое из определений способностей).

2. Способности представляют собой высокий уровень развитие общих и специальных знаний, умений и навыков. Обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности (данное определение было распространено в психологии XVIII–XIX вв.).

3. Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике (это определение является наиболее узким из трёх) [2; 196].

Я.Л. Коломинский пишет: «...способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условиями успешного осуществления данной деятельности и динамики владения знаниями, умениями и навыками». Между способностями и знаниями, умениями и навыками, существует сложные отношения взаимной зависимости [1; 174].

С. Л. Рубинштейн, рассматривает понятие «способность» как «способность к чему-либо, к какой-то деятельности... Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера определённой деятельности и требований, которые она предъявляет» [5; 149].

Е.И. Рогов отмечал, что всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный Уровень успешности ее выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности, причем выделяют только такие способности, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют. Все люди способны к прямо хождению и освоению речи, однако к собственно способностям они не относятся: первая – по причине непсихологичности, вторая – по причине общности [3; 419].

Автор выделяет, что способных людей от неспособных отличает более быстрое освоение деятельности, достижение в ней большей эффективности. Способности выступают как сложное синтетическое образование, зависящее и включающее в себя не только различные психофизические функции и психические процессы, но и все развитие личности. Хотя внешне способности проявляются в деятельности: в навыках, умениях и знаниях личности, но в то же время способности и деятельность не тождественны друг другу [3; 420].

С. Л. Рубинштейн считал, что в основе способностей лежат «наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков» [4; 534].

Роли задатков в развитии способностей большое внимание уделял Б. М. Теплов. Однако он категорически выступал против признания врожденности способностей, считая, что врожденными могут быть известные природные предпосылки, к которым он относил задатки [8; 11].

Теплов Б.М. называет задатками – анатомио-физиологические особенности нервной системы, служащие базой для формирования тех или иных способностей. [8].

Аналогично Б. М. Теплову задатки понимал А. Н. Леонтьев, указывая, что понятие «задатки» вообще не психологическая категория [8; 8].

Ряд авторов, таких как: Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, Н. С. Лейтес, В. Н. Мясищев, В. И. Киреевко и др. Предлагают понимать «задатки», как природные психологические особенности. Многозначность нервно-психических особенностей человека показывает, что на основе одного и того же задатка могут сформироваться разные способности.

Задатки можно обнаруживают только в процессе обучения, поэтому для педагогических исследований, которые посвящены развитию

различных способностей, выявление задатков личности как первопричины зарождения способностей не представляется возможным. Но, необходимо выявить источник способностей, который присутствует в психике ребенка еще до начала целенаправленной работы с ним. Отсюда возникает необходимость осмысления других первопричин, толкающих ребенка к участию в той или иной деятельности.

Таковыми психологическими особенностями, также рассматриваемыми в связи с изучением способностей, являются склонности. С. Л. Рубинштейн утверждал, что склонность – это направленность на определенную деятельность. Рассматривая склонности в рамках изобразительной деятельности, скажем, что с самого раннего детства ребенок стремится к изобразительным действиям, которые можно понимать в качестве естественного способа общения ребенка с миром, выражением потребности в самореализации.

Природная составляющая способностей – это не только врожденные качества, но и приобретенные особенности человека в их развитии и совершенствовании. Они приобретают «облик» способности под влиянием определенным образом складывающихся условий жизни и деятельности индивида.

В качестве ведущего условия развития способностей С. Л. Рубинштейн видит обучение и воспитание. Тогда превращение психических свойств в способность, например, мышления – в развитую мыслительную способность, восприятия – в художественно-творческую и т. д., становится доступным практически для всех [4; 23].

Формирование способностей – это их возникновение и становление у человека, т.е. появление и совершенствование до тех пор, пока они не достигнут среднего уровня развития, характерного для большинства взрослых людей. Процесс формирования способностей приходится на детские годы и в основном завершается к моменту получения человеком профессии. Развитие способностей – это их постоянное или дальнейшее совершенствование после того, как соответствующие способности сформированы. Еще одно различие между формированием и развитием способностей заключается в том, что формирование – это конечный, а развитие – бесконечный процесс.

Между так понимаемыми процессами формирования и развития, несмотря на то, что в словесных формулировках они четко разделяются, в реальной жизни подобных границ не существует. Это объясняется тем, что в психологии способностей нет твердо установленных крите-

риев завершения процесса их формирования, в частности, стандартов, ориентируясь на которые, можно будет точно сказать, когда процесс формирования способности полностью завершился и начался процесс ее дальнейшего развития. Кроме того, в самом языке не существует однозначно понимаемых различий между объемами и содержанием понятий «формирование» и «развитие». Так, например, слово «формирование» в словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой определяется как «придание... формы, законченности» или «создание, составление, организация». Там же слово «развитие» имеет следующее определение: это «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное». Очевидно, что так понимаемое развитие включает в себя и формирование, поскольку последнее тоже представляет собой «переход в более совершенное состояние». Само развитие также возможно толковать как «придание законченной формы», в качестве которой выступает конечная цель соответствующего развития. Отсюда следует, что сам язык не позволяет четко развести эти два понятия и добиться того, чтобы по объему и содержанию они не пересекались.

С материалистических позиций решается отечественными психологами вопрос о роли природных, врождённых факторов в формировании способностей. Они рассматриваются как анатомо-физиологические задатки – это всегда результат развития в конкретной деятельности. С.Л. Рубинштейн пишет: «Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Между задатками и способностями ещё очень большая дистанция; между одними и другими – весь путь развития личности» [6; 72]. Сами же способности, по словам Б.М. Теплова, не только проявляются, но и создаются в деятельности [7; 137].

В зарубежной психологии под способностями понимаются либо врождённые особенности индивида, фатально определяющие все будущие достижения (capacity) субъекта, либо приобретённые им навыки и умения (ability). Следует отметить, что достаточно распространённым в области психодиагностики способностей является термин «aptitude», который входит в название многих тестов, главным образом тестов отдельных способностей. В английском психологическом словаре он определяется, как «природная способность приобретать относительно общие или специальные знания и умения».

Общим фактором для развития любой способности является настойчивость ребенка, его волевые способности. Настойчивость, упорство ребенка проявляется в том числе в так называемой готовности к обучению. Эта готовность формируется, конечно, на основе той подготовки, которую дает дошкольное воспитание, как в семье, так и детском саду. Желательно с самого раннего возраста приучать (в том числе своим примером) ребенка к дисциплине, вырабатывать у него привычку все доводить до конца. Когда ребенок проявляет настойчивость, надо на это обращать внимание, хвалить и даже проявлять гордость за своего ребенка.

Формирование и развитие способностей – это разные, но взаимосвязанные процессы. Поэтому, характеризуя динамику человеческих способностей, можно говорить о едином процессе их формирования и развития.

Таким образом, можно отметить, что разные способности человека формируются и развиваются в различное время, причем характерные для них законы и этапы также отличаются. Существуют необходимые и достаточные условия постепенного превращения задатков в высоко развитые способности. Способности в процессе своего формирования и развития проходят через определенные этапы. И не стоит забывать о том, какую важную роль имеют детские годы в формировании и развитии способностей человека.

Литература

1. Я.Л. Коломинский «Человек: психология» 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
2. Немов Р.М «Психология». – М.: Просвещение, 1990. – 301с.
3. Е.И. Рогов «Общая психология» – М.: гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 447 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Уч. пед. изд., 1998.
5. Рубинштейн С. Л. «Основы общей психологии». – М.: МП РСФСР, 1996. – 704 с.
6. Сорокун П.А. Основы психологии: Учеб. пособие. – Псков: ПГПУ, 2005. – 312 с.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Политиздат, 1961. – 503 с.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука. – 2001. – 312 с.

ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Е.О. Ким

педагог-психолог МОУ «ТСШ №15»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: данная статья посвящена исследованию психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в школе, и его влиянию на образование. Изучение основано как на теоретико-методологических взглядах, так и на эмпирических исследованиях в виде теоретического и сопоставительного анализа (тестирование). Особое внимание обращается на статистическую обработку данных. Ключевым моментом в данном исследовании является выявление в ходе эмпирического исследования особенностей развития общей одаренности обучающихся в условиях организации общего образования. В заключение делается вывод о необходимости создания условий для развития одаренных детей, а также для создания единого инновационного образовательного пространства, обеспечивающего повышение результатов образования школьников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, одаренность, интеллект, развитие способностей, креативность, творческое мышление, единое инновационное образовательное пространство.

Выявление, развитие и поддержка одарённых детей сегодня для государства является чрезвычайно актуальной задачей, так как раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для этих учащихся как для отдельных личностей, но и для общества в целом. Работа с одарёнными детьми является одним из приоритетных направлений работы образовательных учреждений Приднестровья.

Приднестровская система образования в течение последних лет подвергается реформированию и модернизации. Учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе все больше ориентируется на учет индивидуальности ребенка. При этом, наша практика работы с одаренными детьми в образовательном учреждении свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях. Обусловлены они: разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее изучению и диагностики, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, которые обладали бы компетенциями работы с такой категорией школьников.

По словам Д. Б. Богоявленской работа с одаренными детьми не может основываться только на эмпирическом опыте [2]. Она должна иметь в своей основе серьезные научные и практические разработки в психолого-педагогической области, которые могли бы полноценно обеспечить решение таких проблем, как выявление, обучение и развитие одаренных детей в образовательном учреждении.

Одаренность, с психологической точки зрения, представляет собой сложный интегративный объект [1–6 и др.], в котором взаимосвязаны познавательная, волевая, мотивационная, эмоциональная, психофизиологическая и другие сферы личности человека. На основании анализа определения одаренности разными авторами, отметим, что в самом общем виде детская одаренность определяется как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей, на основе которых ребенок имеет возможность достигать сверхвысоких успехов в социально значимых видах деятельности и которые, тем самым, выделяют его среди других представителей данной возрастной группы. Сложность феномена одаренности и обуславливает специфику работы с носителями этой одаренности [6].

Отсюда возникает проблема разработки и реализации системы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях средней школы. Прежде всего, мы имеем в виду детей с повышенным уровнем развития интеллектуальных, академических, творческих, физических способностей.

В основе психолого-педагогического сопровождения лежит приоритетность знания и использования психологических закономерностей развития личности учащихся на разных возрастных этапах в учебно-воспитательном процессе и в образовательной среде в целом.

В рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся нашей инициативной группой муниципального образовательного учреждения «Тираспольская средняя школа № 15», включающей администрацию школы, учителей-предметников и педагогов-психологов, был разработан проект «Наши таланты». Основная цель: развитие способностей (интеллектуальных, творческих, физических) учащихся с 1 по 11 класс. В рамках проекта охватываются основные аспекты воспитания и обучения детей с повышенными способностями в разных сферах в условиях средней школы, намечаются перспективы, определяются приоритеты развития работы с данной категорией учащихся, содержатся конкретные мероприятия для достижения поставленных целей. Про-

ектом предусмотрено осуществление инновационных преобразований во внедрении диагностики одаренности, новых технологий обучения и воспитания, развитие системы работы с одаренными детьми, развитие системы непрерывного образования детей и педагогов.

Перед организаторами проекта стоял вопрос: «Какие условия необходимо создать для оптимального обучения способных учащихся?» В связи с этим проект направлен на совершенствование образовательного процесса, который создает и воспроизводит условия для развития одаренных детей. Основным условием его реализации является учет индивидуальности личности обучающихся, на что и направлено комплексное психолого-педагогическое сопровождение. В основе психолого-педагогической системы сопровождения одаренных детей лежит концепция субъектности человека, который преобразует мир и самого себя, стремится к самоопределению и саморазвитию [7].

Таким образом, миссия участников проекта «Наши таланты» состоит в том, чтобы помочь талантливым учащимся в разностороннем личностном развитии и подготовить для общества личность, способную жить и работать в условиях социально-экономических преобразований.

Помимо особенностей психолого-педагогического сопровождения учащихся данной категории, включающего диагностику, обучение и развитие самого одаренного ребенка, были выявлены специфические компетенции педагогов, призванных поддержать детскую одаренность. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с данными детьми включает:

- владение методиками выявления одаренности;
- владение технологиями развивающего и личностно-ориентированного обучения, методикой научного поиска;
- психологическую компетентность;
- широту и гибкость мышления педагога;
- зрелость педагогического самосознания;
- организация учебно-воспитательного процесса на основе учета возрастных особенностей учащихся, преемственности, межпредметных связей, требований государственного стандарта образования на всех возрастных этапах.

Нами были определены приоритетные направления Проекта в рамках системы психолого-педагогического сопровождения учащихся:

- создание условий для развития одаренных детей;

– внедрение инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс;

– развитие ресурсного обеспечения (материально-технического, учебно-методического, кадрового);

– сохранение здоровья (физического, психического) учащихся.

Реализация проекта в школе предполагает целенаправленную координацию действий:

– учителей, психологов, родителей и детей – главных участников образовательного процесса;

– работников системы образования (учителей, психологов, воспитателей, руководителей школы), которые берут на себя профессиональную и гражданскую ответственность за уровень и качество образования.

Таким образом, создается определенное образовательное пространство школы, которое обеспечивает одаренным учащимся:

– условия для общего развития;

– сформированность ключевых компетенций, достаточных для успешной адаптации к самостоятельной жизни в современных условиях;

– полное среднее образование;

– дополнительное образование;

– высокий уровень духовной культуры;

– реализацию индивидуальных способностей в рамках альтернативных образовательных программ;

– атмосферу психологического комфорта, сохранение и по возможности улучшение психологического и физического здоровья;

– широкие возможности для развития интеллектуальных, художественных, физических и иных способностей не только во внеурочное время, но и в процессе обучения.

Основными мероприятиями проекта «Наши таланты» в 2020/21 уч. г. были следующие:

1. Организовано психолого-педагогическое сопровождение обучающихся (диагностика, развитие, просвещение).

2. Разработана система поиска, выявления и поддержки одаренных детей, создание и обновление банка данных.

3. Организованы и проведены предметные олимпиады, конференции, творческие конкурсы и т.д.

4. Организована научно-исследовательская деятельности школьников в рамках научного общества учащихся.

5. Осуществлен подбор и поддержка руководителей исследовательских и творческих работ школьников.

6. Учащиеся принимали участие в городских, республиканских, российских дистанционных конкурсах, олимпиадах, конференциях.

7. Осуществлена информационная поддержка победителей и призеров олимпиад, конкурсов, соревнований средствами школы.

8. Поощрение педагогов, подготовивших победителей и участников городских, республиканских, российских конкурсов, олимпиад, конференций.

Таким образом, основными результатами реализации Проекта «Наши таланты» в рамках системы психолого-педагогического сопровождения учащихся явилось:

- создание условий для развития одаренных детей;
- создание единого инновационного образовательного пространства, обеспечивающего повышение результатов образования школьников;
- обеспечение конкурентоспособности учащихся на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. – М., 1986.
2. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997.
3. Бурменская Г.В. Слуцкий В.М. Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.; Воронеж, 1997. – 448 с.
5. Панов В.И. Теоретические и практические аспекты выявления, обучения и развития детей с признаками одаренности // Одаренность: рабочая концепция. Матер. 1 Междунар. конф. – М., 2002. – С. 110.
6. Тостопятова О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования / дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.
7. Шпарева Г.Т. Новые подходы к организации работы с одаренными детьми в условиях города: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 1997.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ

В.И. Кучерявенко

канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

С.Г. Ткач

магистрант II курса профиля «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье представлены выявленные противоречия в вопросе условий формирования учебной мотивации учащихся, занимающихся профессиональным спортом, раскрывается предположение о возможных путях развития познавательных интересов школьников, качественно влияющих на повышение их мотивации к учению.

Ключевые слова: мотивация, учащиеся-спортсмены, психолого-педагогические условия, познавательный интерес, мотив, программа.

Важным условием реализации педагогического процесса выступает уровень сформированности мотивации обучающихся к учебной деятельности. Повышение мотивации учащихся среднего звена общеобразовательной школы не только способствует развитию интеллектуальных способностей, но и является движущей силой личностного развития в целом. Процесс формирования мотивации школьников к учебно-познавательной деятельности является одной из основных проблем современной школы. Её актуальность сопряжена с обновлением содержания обучения, необходимостью формирования общеучебных умений школьников и приёмов самостоятельного приобретения знаний, их познавательных интересов, жизненных компетенций, активной жизненной позиции.

Анализ литературы (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, А.И. Божович, В.Э. Чудновский и др.) показал, что проблема мотивации является остро дискуссионной, сопровождается многообразием точек зрения на их природу. Отсутствие системного подхода к рассмотрению процесса мотивации ведет к тому, что факторы, влияющие на возникновение побуждения и принятия решения, зачастую ассоциируются с мотивами, что определяется как общий недостаток существующих точек зрения в решении проблемы.

Объективными предпосылками исследования психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации учащихся-спортсменов выступают следующие противоречия:

– между многочисленными и разнонаправленными теоретическими разработками в области мотивации к учению и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации учащихся-спортсменов;

– между объективно существующим процессом занятий спортом и сравнительно низкой мотивацией к обучению в общеобразовательной школе учащихся-спортсменов:

– между объективной потребностью организаций образования в педагогах, способных мотивировать учащихся-спортсменов к успешному освоению содержания образования и реальным состоянием их готовности к этой работе.

Повышение мотивации учащихся к учебному процессу состоит из множества аспектов. Поэтому становление мотивации зависит не от положительного или отрицательного отношения к учёбе учащихся, а от образования сложных структур мотивационной сферы, которые должны стать объектом управления со стороны всего педагогического коллектива. В современных условиях недопустимо констатировать нежелание ученика учиться только как факт. Педагог обязан выяснить причину данного факта, выявить с помощью инструментов психолого-педагогической диагностики какие именно аспекты мотивационной сферы не сформированы и определить психолого-педагогические условия и средства формирования мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Так как основной задачей всего педагогического коллектива является формирование мотивации учащихся [4], то становится необходимым не только заложить готовые мотивы и цели в сознание учащихся, но и создавать определенные психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся-спортсменов, направленные на развитие познавательных интересов, которые свойственны для подросткового возраста.

В научной литературе мотивация определяется как комплекс факторов, которые поддерживают, направляют и в целом определяют поведенческие особенности личности [2]; совокупность мотивов или побуждение к действию, определяющее направленность активности организма. Наряду с таким пониманием, мотивация также выступает

в роли процесса «психической регуляции определенной деятельности», т.е. понимается как «процесс действия мотива и как механизм, регулирующий процесс возникновения, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности» [3] и может быть определена как комплексная система процессов, отвечающих за побуждение человека к деятельности и ее осуществление [1]. Резюмируя разнообразные подходы к определению понятия мотивация, уместно обратиться к работе В.Д. Шадрикова, который считает, что «мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Во втором направлении мотивация рассматривается не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, как механизм» [7, с. 120].

Несмотря на большое количество работ по данному направлению, вопрос содержания и характеристики психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации учащихся-спортсменов в условиях организации образования остается недостаточно изученным.

Нами было проведено определение доминирующих мотивов учения по модифицированной методике М.В. Матюхиной «Диагностика структуры учебной мотивации школьников» [5], в результате чего было установлено, что познавательные мотивы школьников-спортсменов не являются доминирующими и это объясняет недостаточный интерес к учебной деятельности. Невысокий уровень стремления к получению новых знаний. Учитывая то, что именно этот мотив выступает движущей силой повышения учебной мотивации, становится очевидной необходимость внесения определенных изменений в учебный процесс, влияющих на повышение познавательных мотивов.

Коммуникативные мотивы, мотивы достижения результатов и внешние мотивы набрали примерно одинаковое количество баллов. Результаты диагностики показали что, данные мотивы больше направлены на достижение спортивных результатов, но не направлены на достижение успехов в учебной деятельности.

Мы предположили, что для учащихся-спортсменов, у которых основным мотивом выступает занятие спортом и достижение высоких результатов, основой в учебной мотивации и учебной деятельности мо-

жет стать значимость смысла учения, осознанию которого будет способствовать целенаправленная работа всего педагогического коллектива организации образования, тренеров, родителей. На реализацию этой цели направлена разрабатываемая нами комплексная программа [6] сопровождения процесса формирования учебной мотивации учащихся-спортсменов и создание условий для целостной систематической работы с учащимися по повышению уровня их обучаемости в процессе ее реализации.

В качестве основных задач программы нами определены следующие:

- создание условий для эффективного обучения и развития обучающихся с низкой мотивацией к освоению содержания учебных дисциплин;

- выявление уровня сформированности у учащихся учебной мотивации и определение причин низкого уровня;

- формирование общеучебных навыков учащихся с низкой учебной мотивацией (основе индивидуальной программы), развитие способностей к самообучению, самовоспитанию, самореализации, формирование позитивной учебной мотивации;

- обеспечение психологического комфорта учащимся-спортсменам в условиях образовательной деятельности.

Внедрение программы направлено на достижение следующих результатов:

- повышение качества образовательных достижений учащихся-спортсменов;

- повышение уровня учебной мотивации учащихся-спортсменов;

- положительная динамика успеваемости учащихся с низкой учебной мотивацией;

- организация коммуникативной педагогической среды, способствующей проявлению индивидуальности учащихся, их самореализации и саморазвития.

Структура программы состоит из пяти блоков, содержащих конкретные виды работ администрации организации образования по внедрению программы, с педагогическим коллективом, с учащимися, с родителями и социумом, а также блок контрольно-диагностической деятельности.

По результатам мониторинга внедрения комплексной программы будут разработаны практические рекомендации учителям для повы-

шения учебной мотивации учащихся-спортсменов на разных этапах обучения: актуализации, освоения и закрепления знаний, в ходе самостоятельной работы на уроке и при выполнении домашних заданий.

Литература

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков: [Сборник статей] / Под ред. [и с предисл.] Л. И. Божович и Л. В. Благонадеждиной; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2011. – 508 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: учеб. пособие. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 72 с.
6. Программно-целевое управление развитием: опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образоват. учреждений и территор. образоват. систем / под ред. А.М. Моисеева. – 2. изд., с изм. – М.: Пед. общество России, 2001. – 250 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие, 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

М.Д. Иванова

канд. психол. наук, доц. каф. психологии

П.И. Исламова

магистрант II курса профиль: «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в работе операционализировано понятие «профессиональная компетентность педагога», выделены его структурные компоненты. На основании анализа исследований зарубежных и отечественных авторов сформулированы основные направления психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога с учетом специфики условий образовательной среды.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность педагога, психолого-педагогическое сопровождение, инновационная образовательная среда.

Развитие общества на современном этапе характеризуется быстрой сменой технологий, что обуславливает формирование и новой системы образования, предполагающей постоянное обновление. Успешность реализации непрерывного образования зависит от того, насколько будут способны все участники образовательного процесса поддерживать конкурентоспособность. Важнейшим условием при этом становится развитие таких качеств личности, как инициативность, активность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В связи с этим одним из перспективных направлений развития системы образования становится повышение профессионального мастерства, распространение передового опыта, разработка новых методик обучения. Таким образом, в свете инновационных реформ в образовании становится актуальным развитие профессиональной компетентности учителя. Но несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в научной литературе, до сих пор нет однозначности как в его определении, так и его состава, а, следовательно, и в выделении путей его развития. Таким образом, актуальность темы обусловлена отсутствием научно обоснованных способов развития профессиональной компетентности педагогов и все возрастающими потребностями социальной практики в компетентных работниках.

Проблему профессиональной компетентности педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи (В.А. Адольф, Т.Г. Браже, И.Д. Багаева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, Г.С. Трофимова, М.А. Чошанов, Г. Бернгард, В. Блум, Д. Брунер, Н. Кантор, Х. Маркус, Дж. Равен, Р. Стернер, Д. Элкин и др.).

Отечественные и зарубежные исследователи обозначают разные подходы к определению профессиональной компетентности. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую сторону (профессиональное самосовершенствование), а в работах отечественных ученых, совместно с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, определения, понятия, структура, пути формирования).

Следует отметить, что специфика профессиональной компетентности педагогов определяется особенностями труда, его отличием от других видов творческого, интеллектуального труда. Труд педагога внутренне противоречив, в нем сочетаются специализированные знания, умения, навыки (по отдельным дисциплинам, отраслям науки и

производства) и общепрофессиональные – психолого-педагогические знания, умения, навыки (хотя и здесь выявляется значительная дифференциация – в зависимости от половозрастных и иных особенностей, обучающихся: от детей, подростков, молодых людей до обучения взрослых, от обучения «нормальных учащихся» до работы с девиантной молодежью). Кроме всего, такая внутренняя разнородность педагогической профессии значительно затрудняет сопоставление уровня профессиональной компетентности для разных групп педагогов, требуя дифференцированного подхода [3, с. 29–31].

Из этого следует, что профессиональная компетентность – это, в первую очередь, характеристика высокопрофессионального педагога, способного максимально реализовывать себя в педагогической деятельности и способного адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной самоактуализацией. Исходя из этого, профессиональную компетентность учителя мы определяем, как совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих результаты в обучении и воспитании учащихся.

Для того, чтобы определить направления ее развития, необходимо иметь четкое представление о ее составе. В представлении исследователей о структурных компонентах профессиональной компетентности учителя имеется ряд отличий. Так, ряд авторов подразумевают под ними степень знаний и умений (А.Г. Казакова, Л.В. Комаровская, Н.В. Кузьмина), другие (Ю.В. Варданын, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) – специфические способности, предполагающие профессиональное мастерство.

Наиболее полно специфика профессиональной компетентности педагога отражается при рассмотрении ее с позиции следующих трех компонентов:

- деятельностного компонента (знания, умения, навыки самостоятельного осуществления деятельности, мотивация деятельности, карьерный рост);

- личностного компонента (знания, умения и навыки, принципы развития личности учащегося, умение сопереживать, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния);

- социально-коммуникативного компонента (знания, умения и навыки осуществления педагогического общения, оптимизм, стремление к согласию).

Особую значимость профессиональная компетентность учителя приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями (информатизация образовательного процесса, ЕГЭ, «подушевая» система оплаты труда и т.д.) [4, с. 268].

Инновационная образовательная среда – это совокупность различных условий и стимулов (материальных, духовных, экономических), необходимых для развития инновационной образовательной деятельности в школе, это система организационных форм и средств, воздействующих на инновационную образовательную деятельность.

В сегодняшних условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен обладать определенными личностными качествами – быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, постоянно обновлять свои знания и умения, т. е. быть компетентным.

Однако практика показывает, что эти качества формируются далеко не у всех педагогов. Зачастую, значительная их часть испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях. В таком случае отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности – от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии.

Успешность развития инновационного образования, в свою очередь, во многом определяется готовностью профессиональных кадров, работающих в сфере образования, к работе в непрерывном инновационном режиме, к гибкому, оперативному, мобильному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества, рынка труда, личности, развивающихся технологий и непрерывно обновляющейся информационной среды. Поэтому развитие профессиональной компетентности специалистов, работающих в сфере образования, становится одним из важнейших условий устойчивости, стабильности ее развития.

В связи с этим становится важным разработать такую программу психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности учителя, которая способствовала бы созданию условий для ее эффективного развития и привела к увеличению результатов обучения, формированию позитивных отношений между

всеми участниками образовательного процесса. К настоящему времени стало очевидным, что разработку системы психолого-педагогического сопровождения необходимо осуществлять в несколько этапов: концептуальное обоснование психолого-педагогического сопровождения; разработка программы психологической поддержки; конструирование психотехнологий сопровождения.

Литература

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Павлова А.М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
3. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социологический анализ): дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2003. – 176 с.
4. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 265–269.
5. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8–1. – С. 71–74. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=26784>

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГОВ

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,

Н.Ю. Гори

магистрант II курса, профиль: «Организационная психология в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье дается определение понятию «карьеря». Рассматриваются теоретические подходы к трактовке данного понятия в психологии. Осуществлен анализ психологических особенностей профессиональной карьеры педагога, выявлены и описаны структура, условия и факторы профессиональной карьеры педагогов.

Ключевые слова: карьера, этапы проектирования карьеры, профессиональная мобильность, условия и факторы развития карьеры педагога.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных изучению понятия карьеры. В зарубежных источниках она, в основном, интерпретируется как профессиональный путь человека. Отечественная литература демонстрирует широкую дискуссию в отношении данного термина.

Отечественные исследователи (Белолипецкий В. К., Игнатов В. Г., Понеделков А. В.) раскрывают карьеру как персональный трудовой путь личности, его деятельности, выраженных в профессиональной или должностной форме [3].

В определении Кравченко К. А. карьера представлена в качестве последовательной смены стадий развития работника в рамках одной организации [4].

Сонин М. Я. трактует карьеру как «индивидуально осознанные позиции и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека» [6].

Пряжников Н. С. рассматривает карьеру не только как успешность в профессиональной деятельности, но и «успешность всей жизни» [2].

На основании проведенного анализа мнения ученых можно отметить, что профессиональное развитие педагога включает в себя непрерывный рост и раскрытие личностно-профессиональных возможностей, влияющий на педагогическую деятельность в целом. В данном процессе значим интерес педагога в самосовершенствовании. При условии постоянного стремления к саморазвитию личностных познаний и умений, расширение кругозора, педагог обнаруживает новые свойства в самом себе, которые будут способствовать его карьерному росту. Зависимость карьеры от профессионально-личностных потенциалов и наоборот наблюдается в подробном анализе определения карьеры. Без четкой траектории и мотивации педагога к углублению и постоянному обучению новым актуальным тенденциям, курс современного знающего педагога и вследствие и ученика будет неустойчивым. По этому, безусловно, важно для педагога в этом вопросе увидеть рядом специалиста, который ему поможет найти нужную индивидуальную траекторию развития.

Исходя из определений карьеры, педагогу важно осознанно подходить к реализации собственного профессионального выбора и развития, то есть проектировать свое карьерное будущее с учетом индивидуальных особенностей. Считается, что проектирование карьеры – процесс осмысления своих профессиональных представлений, создания «профессиональной жизненной карты».

Манина Г. Е. [5] описывает следующие этапы проектирования карьеры:

- оценка исходных обстоятельств;
- установление образа планируемого результата на основе сопоставления внутреннего потенциала и потребностей человека с внешними предложениями и запросами;
- конструирование профессиональной сферы и видов деятельности;
- анализ ресурсов и ограничений для достижения желаемого;
- построение конкретных шагов для достижения намеченной цели с учетом выявленных ограничений и ресурсов;
- проверка, корректировка и рассмотрение установленных целей.

Данные положения доказывают, что проектирование педагогической карьеры является фактором формирования личностно-профессионального потенциала, зависящего от внешних и внутренних условий.

Именно поэтому одной из существенных проблем при планировании карьеры является согласование интересов сотрудника и профессиональной сферы. Для решения этой проблемы мы предлагаем синергетическую модель планирования карьеры. Она содержит три уровня: философский, стратегический и практический. Философское видение – это позиция по отношению к своей жизни и карьеры. Стратегический уровень представляет постановку конкретных шагов. Практическая стадия – включает создание плана развития точных компетенций [4].

В условиях современной системы образования важной становится «надпрофессиональная» компетенция, связанная с личностно-профессиональным потенциалом, т.е. профессиональная мобильность.

Решетова З. А. и Столяренко А.М. определили профессиональную мобильность как «способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности» [6].

При проектировании карьеры важно знать отношение человека к ней, общий эмоциональный настрой, то есть субъективный фактор.

По мнению Деркача А. А., чтобы стать субъектом своего труда, необходимо: видеть и уметь называть компоненты деятельности; осознавать строение личности; охватывать сознанием этапы трудового пути, процесс вхождения в новую социальную и профессиональную среду и интеграции в ней; понимать причины чередования периодов достиже-

ний и потерь, охватывать этапы профессиональной жизни в их взаимосвязи и целостности, осуществлять само прогноз дальнейшего профессионального роста.

По мнению Деркача А.А., факторы более конкретные, узловые, сущностные звенья, препятствующие или содействующие оптимальному состоянию, функционированию, деятельности. Фактором может выступить любое психическое явление, ставшее движущей силой другого явления (возникновение мотивов, чувств) [1].

Условия чаще всего определяют как совокупность данных, как положения, лежащие в основе деятельности. Успех в профессиональной карьере педагогов обеспечивается следующими условиями:

- анализируя организационно-педагогические условия, мы пришли к заключению, что наиболее важные компоненты это: взаимодействие педагогических работников для определения целей психолого-педагогического сопровождения; четкое разграничение функций каждой категории педагогов. Использование активных форм сотрудничества педагогов и психологической службы. Важно утверждение свободного творческого поиска и права разработки авторских технологий сопровождения;

- рассматривая социально-психологические условия, главное по нашему мнению это: участие педагога в психолого-педагогическом сопровождении своего личностного, профессионального, социального развития; при этом необходимо создать благоприятную атмосферу, стимулирующую развитие личности, оказание, если нужно, эмоциональной поддержки. Формирование и развитие коллектива на принципах субъект – субъектных отношений – что приведёт к переходу коллектива на новый уровень;

- давая оценку кадровым условиям, мы выделила важность следующих: повышение психолого-педагогической квалификации педагогов по актуальным вопросам сопровождения личности. Необходимость обобщения педагогического опыта и создания авторских программ социального, профессионального и личностного развития. Участие педагогов в экспериментальной и инновационной деятельности;

- создавая положительный климат, уголки психологической разгрузки в культурно-бытовых условиях. Взаимодействие с учреждениями культуры, спорта с целью создания социума учебного заведения.

Современности и обществу важно в человеке труда не только высокая квалификация, профессионально-психологическая подготовка,

социально-коммуникативной компетентность, но и его профессионализм, личностное развитие и саморазвитие. Психологическое сопровождение обеспечивает создание пространства психологического обеспечения, полноценную реализацию профессионально-психологического потенциала личности педагога и удовлетворение потребностей в профессиональном, социальном и личностном самоопределении.

Литература

1. Деркач, А. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М., 2010. – 224 с.
2. Зеер, Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.
3. Кибанов, А. Основы управления персоналом: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 321 с.
4. Кравченко, К. Организационное строительство и управление персоналом крупной компании / К.А. Кравченко. – М.: Академ. Проект, 2005. – 531 с.
5. Манина, Г. Проектирование карьеры – творческий этап профессиональной самореализации / Г.Е. Манина // Образовательная социальная сеть. – 2016. – С. 5.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001. – 928 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОКРАСТИНАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Чумейка

ст. преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
педагог – психолог МОУ «Бендерская гимназия №1»

А.В. Логвиненко

зав. каф. воспитания, учитель профессиональной ориентации
МОУ «Бендерская гимназия №3 им. И.П. Котляревского»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье рассматриваются особенности прокрастинации педагогов с разными типами профессиональной деятельности; анализируются основные результаты исследования прокрастинации и мотивации профессиональной деятельности; приводится алгоритм коррекции прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, педагоги, типы мотивации профессиональной деятельности.

Для современного человека, живущего в быстро меняющемся и развивающемся мире, вопросы личной эффективности, достижения успеха и благополучия имеют особое значение. Не откладывайте на потом то, что можно сделать уже прямо сейчас. Мы часто слышим эту фразу, но как в наш век постоянных изменений успевать жить наполненно и при этом не отставать от общего прогресса, постоянно обучаясь, работая, занимая свое время максимальным количеством «полезных» дел? Несмотря на расширяющийся спектр возможностей и индивидуальную свободу, человек сталкивается с препятствиями на пути к своему успеху. Одним из феноменов, препятствующих личной и профессиональной эффективности, является прокрастинация – чрезвычайно распространенное явление в настоящее время. Прокрастинация – тенденция откладывать выполнение необходимых дел «на потом» [2].

В настоящее время происходит постоянное повышение требований к трудовой деятельности педагогов. К функциям педагога относятся не только непосредственная деятельность, связанная с учебным процессом, составлением учебно-календарных планов, внедрением новых учебных курсов, а также активная методическая работа. На трудовую деятельность педагогов оказывает влияние множества факторов. К одним из факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности можно отнести прокрастинацию и мотивацию профессиональной деятельности.

Наряду с прокрастинацией мотивация также оказывает значительное влияние на успешность профессиональной деятельности педагога.

Мотивация, по мнению Н.Ц. Бадмаевой [1], как главная движущая сила деятельности человека, определяет его поведение во всех сферах жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. Значительная выраженность проявлений прокрастинации, напротив, не способствует успешности, что позволяет предположить наличие взаимосвязи этих двух явлений.

Цель исследования – выявить особенности прокрастинации педагогов с разными типами мотивации профессиональной деятельности.

Исследование было проведено на базе МОУ «Бендерская гимназия №3». Общее количество педагогов принявших участие исследовании 43 человека.

Нами были использованы такие методики, как:

– шкала общей прокрастинации К. Х. Лэй в адаптации О. С. Виндекер, М. В. Останиной;

- опросник для измерения прокрастинации С.Ю. Лебедева;
- мотивация профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана

В начале нашего исследования мы выявили уровень общей прокрастинации. Как видно из рисунка, в соответствии с интерпретацией результатов по данной шкале, к группе «не прокрастинаторов» можно отнести 26 % испытуемых. У 9 % педагогов отмечается «крайне низкое» значение, это свидетельствует о том, что таким педагогам свойственна высокая организованность, ответственность и результативность. Им можно смело поручать организацию особо важной работы, не боясь за сорванные планы, а у 18 % – «низкое значение» – это значит они не испытывают затруднений при выполнении рабочих заданий и во время их сдачи, ведь, как правило, такими учителями все делается вовремя, качественно, в полном объеме. У них хорошо сформированы профессиональные навыки, развита способность к произвольности и сознательной регуляции своего поведения. Средний уровень прокрастинации присущ 26 % испытуемым. Это говорит о том, что у педагогов проявляется тенденция откладывания выполнения дел «на потом» и прокрастинация периодически является привычным рабочим состоянием, в котором они проводят большую часть времени. У таких работников снижено качество деятельности, ее успешность и эффективность. К «прокрастинаторам» относятся 47 % испытуемых – результаты выше 67 баллов по шкале С. Лэя. Из них у 32 % отмечается «высокое значение», у педагогов с такими результатами менее развиты механизмы саморегуляции, такие как планирование, целеполагание, они не имеют необходимых навыков для своевременного выполнения задачи, а у 15 % «очень высокое» значение. Активность таких педагогов направлена на малозначимые занятия, в то время как есть важные поручения, требующие немедленного выполнения. Им характерна подготовка к чему-либо в кратчайшие сроки, откладывание дел и решений задач на более поздний срок.

Помимо измерения прокрастинации с помощью методики С. Лэя, была исследована прокрастинация по сферам ее проявления с помощью методика «Опросник для измерения прокрастинации» С.Ю. Лебедева. Это было сделано для того, чтобы посмотреть не только общий уровень прокрастинации, но и более детально разобрать то, что именно педагоги больше откладывают «на потом», принятие решений и каких решений, какие дела.

У учителей гимназии наиболее выраженным откладыванием дел «на потом» оказалось «в профессиональной» – 68 % респондентов с высоким уровнем прокрастинации в данной сфере. На втором месте откладыванием дел «на потом» «в бытовой сфере», что составило – 47 % с высоким уровнем прокрастинации. «Прокрастинация в принятии повседневных решений» – на третьем месте – 41 %. И на четвертом месте – «прокрастинация в принятии жизненно важных решений» – 35 %. Это свидетельствует о том, что испытуемые склонны ниже оценивать свой уровень прокрастинации при принятии жизненно важных решений, в принятии повседневных решений и при выполнении повседневных дел. И, наоборот, наиболее высоко оценивать степень отсрочки подготовки заданий по работе.

С помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана исследовалось внутренняя и внешняя мотивация педагогов. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что 36 % опрошенных из педагогического состава гимназий имеют внутреннюю мотивацию трудовой деятельности. Для данных сотрудников имеет значение удовлетворение от самого процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности. Согласно интерпретации данной методики, внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, без внешнего давления. 30 % педагогов имеют ведущей внешней положительную мотивацию. То есть, они в трудовой деятельности ориентированы на достижение социального престижа и уважения со стороны других, стремятся к продвижению по службе и денежному заработку. Внешняя отрицательная мотивация характерна для 34 % учителей участвовавших в исследовании, т.е. мотивами их деятельности является стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, а также возможных наказаний или неприятностей.

С целью повышения достоверности полученных нами результаты мы провели анализ данных с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал, что между показателями прокрастинации и внешней и внутренней отрицательной мотивацией существует положительная и отрицательная значимая корреляционная связь. Статистически значимых связей между внутренней положительной мотивацией и видами прокрастинации не обнаружено.

На основе полученных данных были разработаны рекомендации педагогам по преодолению прокрастинации и буклет.

На следующем коррекционном этапе, достаточно эффективна тренинговая работа с педагогами [3]. Основная цель тренинга «Преодоление прокрастинации» заключается в информировании о феномене прокрастинации, приобретении участниками навыков распознавания дезадаптивного прокрастинационного поведения, его симптомов, более адаптивном самоуправлении временем, развитии способности к самомотивации. В рамках тренинга применяются следующие формы работы: психологическое тестирование, решение кейсов, индивидуальные и групповые задания, дискуссии, анализ ситуаций, использование ролевых игр, упражнения и др.

Литература

1. Бадмаева, Н. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004.
2. Ковылин, В. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации [Электронный ресурс] / В.С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. –2013. – № 2.
3. Чурсинова, О. Эффективные способы преодоления прокрастинации педагога / О.В. Чурсинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 21.

К ВОПРОСУ О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ

Т.В. Белоус

учитель математики МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа №2»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в данной статье рассказывается о синдроме эмоционального выгорания у учителей, так как эта тема очень актуальна на сегодняшний день. Показаны причины его возникновения. Названы имена ученых, кто занимался исследованием данного вопроса. А также рассмотрены способы избавления от данной проблемы.

Ключевые слова: эмоциональное истощение, учитель, причина выгорания, способы устранения, стресс.

Актуальность этой темы обусловлена тем, что требования со стороны общества к личности учителя все более возрастают, ведь наша профессия является социально очень значимой. Так как профессия учителя сочетает в себе множество ролей.

Такое разнообразие ролей педагога, с одной стороны, помогает нам развиваться, изменяться и творить, открывая всё новые и новые грани своей личности, но, с другой стороны, – это все способствует стрессу.

Стресс бывает конструктивным и деструктивным. У каждого человека определённый «порог чувствительности к стрессу». Когда стресс недолгий, то он мобилизует наш организм. А когда воздействие стресса долгое и незаметное, то это начинает разрушительно действовать на человека. Однако, организм наш очень мудрый, он быстро реагирует на нарушение баланса, и независимо от нашего желания срабатывает определённый защитный механизм. Одним из таких защитных механизмов и является синдром эмоционального выгорания. (СЭВ). Этот термин «Синдром профессионального выгорания» впервые ввел американский психолог, психиатр Г. Фройденбергер в 1974 г. при оценке работы специалистов, которых можно отнести к категории «человек–человек». Они вынуждены взаимодействовать с большим количеством людей.

Выгорание – это своеобразный уход или, можно сказать, психологическая размолвка человека с работой в ответ на продолжительный стресс или на разочарование.

Феномен выгорания (burnout) привлёк к себе внимание исследователей в 1970-е годы, хотя, как социальное явление он был известен намного раньше, что нашло отражение в художественной литературе (например, главный герой рассказа А.П. Чехова «Ионыч»).

Изучая данное состояние, учёные выявили, что оно является результатом внутреннего конфликта человека с действительностью, которую трудно изменить, и человек в борьбе с образовавшимися проблемами исчерпывает собственные эмоциональные ресурсы. Такое психологическое состояние человека не является болезнью, но его можно определить, как «предболезненное» состояние, которое проявляется в форме дезориентации; переходное от нормы к болезни – вероятность болезни.

Вопросы изучения СЭВ нашли должное отражение в теории и практике психологической науки. Наибольшую известность получили теории сущностного содержания и структуры К. Маслач [3], В.В. Бойко [1] и др.

Структурно она представлена тремя составляющими. Первый компонент является основой – это эмоциональное истощение. Второй компонент – деперсонализация. «Не лезьте ко мне, оставьте меня в покое». Третий компонент – редукция личных достижений.

К. Маслач, определила «эмоциональное выгорание» как дезадаптированность к рабочему месту из-за большой рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений.

К причинам возникновения СЭВ можно отнести:

- повышенную ответственность учителя в выполнении своих функциональных обязанностей;
- загруженность в течении рабочего дня;
- необходимость внедрения творческих дел в педагогическую деятельность;
- неблагоприятные социальные условия и психологическая обстановка на работе.

Основными симптомами являются:

Физические – усталость, недостаточный сон, головокружение, бессонница, затруднённое дыхание.

Эмоциональные – недостаток эмоций, пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, безразличие, усталость ощущение беспомощности и безнадёжности, агрессивность и раздражительность.

Поведенческие – во время рабочего дня появляется желание прерваться и отдохнуть, нарастает безразличие к еде.

Интеллектуальные – уменьшаются интересы к каким-либо нововведениям в работе, скука, тоска, апатия, формальное выполнение работы. Учитель выполняет свою работу как «робот».

Социальные – уменьшается интерес к досугу, отсутствует энергия для проявления какой-либо социальной активности, ограничение контактов, желание побыть в одиночестве.

К корпоративным факторам можно отнести:

- нечёткую организацию и планирования труда;
- строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках исполнения;
- негативные отношения с коллегами;
- отсутствие сплочённости;
- конкуренция.

В исследовании Р.А. Макаревича установлено, что большая часть рабочего дня учителей протекает в напряжённой обстановке (66,2 % дня). Так как учителя часто испытывают стресс, то они в большей степени подвержены развитию СЭВ. От всех этих факторов резко ухудшается качество жизни педагога.

По данным исследований Н.А. Аминова, через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное выгорание, а к 40 годам эмоционально «сгорают» все учителя.

Что же делать, если вы заметили первые признаки выгорания?

Прежде всего, нужно признать, что они есть.

Главное для любого учителя научиться переключаться. Нужно все школьные дела оставить за «порогом» школы. Почему же мы эмоционально устаём и выгораем? Нет сил? Проекты не сделать, мечты не реализовать, да и жизнь складывается не так, как хотелось. Или может мы уже плюнули на всё? Работаем, чтобы прокормить семью и себя? Или всё-таки хотелось бы замахнуться на нечто больше? Жить радостной жизнью, быть довольными своей жизнью, исполнить какие-то свои мечты?

Давайте сперва выясним – почему же мы выгораем?

1. Сидячая работа – необходимо минимум 1 часа в день активности ногами, желательно с включенной парасимпатикой.

2. Постоянное нахождение внутри закрытых помещений сильно утомляет.

3. Сон, бессонница.

4. Малоподвижный образ жизни.

5. В жизни слишком много стресса. Мы учим в школе теоремы и интегралы, а вот как отпускать стресс нас не обучают.

6. Отсутствие гармоничного общения в семье и с детьми. Отсутствие собственных увлечений, мелких радостей, путешествий.

7. Частая критика, особенно незаслуженная. И не важно, где она происходит дома или на работе.

Как справиться с выгоранием.

Следующие советы помогут нам справиться с данной проблемой.

Совет 1. Обратитесь к другим людям.

Совет 2. Пересмотрите свой взгляд на работу.

Совет 3. Переоцените свои приоритеты.

Совет 4. Сделайте физкультуру приоритетом.

Совет 5. Поддерживайте своё настроение и уровень энергии с помощью здоровой диеты.

Рекомендации педагогам для профилактики СЭВ.

- Старайтесь рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
- Учитесь переключаться с одного вида деятельности на другой;
- Проще относиться к конфликтам на работе;
- Не пытайтесь быть лучшим всегда и во всём.

Выгорание «заразно» – могут выгорать целые семьи или коллективы. Поэтому психологическое здоровье коллектива является важным фактором, препятствующим выгоранию. Реже «выгорают» оптимисты, люди, умеющие успешно преодолевать жизненные невзгоды и возрастные кризисы.

Жизненный успех не даётся без труда. Но не нужно воспринимать трудности как непоправимые катастрофы. Не зря народная мудрость гласит: «Жизнь на 10 % состоит из того, что вы в ней делаете, а на 90 % – из того, как вы её воспринимаете.» Если не можете изменить ситуацию, измените своё отношение к ней». « Не так нам ситуация мотает нервы, как наше отношение к ней». Выбирайте любую на свой вкус и в стрессовой ситуации задайте себе вопрос.

Хочу закончить словами:

Помните: работа-всего лишь часть жизни! Мы работаем для того, чтобы жить, а не живем для того, чтобы работать.

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб., 2004.
2. Водоньянова Н.Е., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб: Питер, 2005.
3. Маслач К. Эмоциональное сгорание-плата за сочувствие. – М., 1982.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ВОДИТЕЛИ

В.И. Кучерявенко

канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

О.В. Ханжин

магистрант II курса профиль: «Организационная психология в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко, Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье ставится проблема психолого-педагогического сопровождения обучения кандидатов в водители. Приводятся результаты теоретического анализа европейской и отечественной модели педагогического сопровождения кандидатов в водители. Делается вывод о том, что общей идеей исследователей является необходимость не только педагогического, но и психологического сопровождения процесса обучения вождению, однако единого, эффективного и комплексного подхода к его организации не сложилось.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, обучение вождению, обучение кандидатов в водители.*

В последние годы в Приднестровье растет число людей, желающих получить права. Только в городе Тирасполе число водителей увеличивается на 1000 человек в год [7].

Обучение кандидата в водители – важнейший этап становления уверенного управления автомобилем. Во многом от того, какая система психолого-педагогического сопровождения кандидата в водители выбирается автошколой, зависит его дальнейшая успешность. В этой связи, необходимо вернуть внимание к вопросу о психолого-педагогическом сопровождении кандидатов в водители представляется нам актуальной и важной задачей.

Проблемы теоретического анализа вопросов психолого-педагогического сопровождения обучения вождению в разное время раскрывались в работах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, К.Я. Вазиной, А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, Т.И. Шамова и др.

Вопросы психологического анализа деятельности водителей анализировались в трудах Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.П. Зинченко, Б.Н. Тардова, Е.С. Браиловского, М.А. Котика, А.М. Емельянова, Г. Мюнстенберга, В.И. Коноплянко, А.В. Федотова, В.М. Мишурина, А.Н. Романова, В.М. Курганова, Э.С. Цыганкова, Д. Клебельсберга и др.

Анализу путей и условий формирования профессиональных качеств водителей транспортных средств посвящены исследования М.Б. Афанасьева, В.Ф. Бабкова, А.Н. Игнатова, М.Ю. Замета, С.Ф. Зеленина, Д. Клебельсберга, Г.И. Клинковштейна, М.А. Котика, В.А. Мелкого, В.М. Мишурина, А.Н. Романова, Ю.И. Шухмана, Г.И. Ястребцова и др.

Рассмотрим зарубежный опыт подготовки кандидатов в водители. Он представляет собой модульную систему обучения водителей (матрицей GDE), где объем полученных навыков определяет конкретная категория автотранспортных средств. Европейская модель обучения управления автотранспортным средством включает четыре уровня: маневрирование автотранспортным средством и знания об устройстве и управлении автомобилем; управление ситуацией на дороге и практика приобретенных знаний в конкретных дорожных ситуациях; цели и контекст управления автомобилем (от принятия решения сесть за руль,

до широких социальных факторов); жизненные цели и навыки (от влияния управления транспортным средством на персональное развитие до специальных потребностей) [6].

Анализ методов обучения кандидатов в водители на территории постсоветского пространства провели А.В. Кузнецов, Д.Н. Зиновьев Д.Н, и И.Ю. Новожилов:

– Метод А. Николаева предполагает шесть этапов обучения: (изучение теоретических правил дорожного движения, управление автомобилем (специальные упражнения) на специальной площадке (автодроме), управление автомобилем (экзаменационные упражнения) на специальной площадке (автодроме), управление автомобилем в условиях города, индивидуальное обучение управлением автомобиля, экзаменационные испытания).

– Метод С. Савченко предполагает трехэтапное систематическое, последовательное и структурное обучение: выработка у обучающихся базовых навыков управления автомобилем; формирование навыков восприятия окружающей действительности на основе органов чувств; отработка мыслительных и умственных навыков.

– Метод Д. Будаковенко – представляет собой индивидуальное обучение с учетом психологических и психофизических особенностей обучающегося в автошколе. Включает две стратегии обучения: развивающую и компенсирующую, в зависимости от результатов психологического и психофизиологического обследования [2].

Среди наиболее эффективных педагогических подходов к обучению вождению И.В. Воронин выделяет индивидуальный, а среди конкретных методов обучения, удачно зарекомендовавших себя на практике, называет методы творческого воображения. Обучающиеся представляют и затем описывают конкретные движения по управлению автотранспортным средством), комментируемого управления автомобилем, метод моделирования ситуаций, метод определения культуры вождения [1].

С.Ю. Моисеев указывает на необходимость психологического сопровождения обучения кандидатов в водители. Во время построения учебного процесса в автошколе важно уделять внимание навыкам «высшего порядка» или мета-когнитивным навыкам, помогать ученикам развивать саморегуляцию, способность оценивать свой уровень вождения, способность самостоятельно ставить себе цели обучения, отслеживать и поддерживать мотивацию к обучению [4].

Ю.Л. Пятайкина пишет, что, находясь за рулем автотранспортного средства, водитель выполняет функции оператора автоматизированной системы управления «человек–машина» с дополнительным компонентом системы, который увеличивает объем поступающей информации – дорогой. Под психологическим сопровождением обучения кандидатов в водители она понимает целенаправленное формирование психических свойств будущего водителя, которые необходимы для надежного и безопасного управления автомобилем в любых дорожных условиях [5].

Ю.Л. Могилевская указывает, что психологическая подготовка кандидатов в водители включает такие блоки как человек взаимодействует с транспортным средством – система «Человек-Автомобиль» (вопросы формирования навыков управления машиной – проблема создания правильного и устойчивого навыка): система «человек–дорога» (вопросы ощущений и восприятия дорожной обстановки – проблема возникновения ошибочных представлений, иллюзий восприятия); система «человек–человек» (вопросы взаимодействия участников движения – проблема конфликтов на дороге, этический кодекс); эмоциональная сфера личности (проблема саморегуляции эмоций и состояний водителя); ценностно-ориентировочная сфера личности (проблема убеждений и ценностей водителя)[3].

Обучение кандидатов в водители – активный и непрерывный процесс, обусловленный целями потенциального водителя. Теоретическое обучение подкрепляется практикой с последующим получением обратной связи, как обучаемых, так и самого обучающего с учетом психологических особенностей будущего водителя. То есть, по сути, педагогическое сопровождение невозможно без сопровождения психологического.

Проведенный обзор литературы показывает, что общей идеей большинства современных исследователей является необходимость не только педагогического сопровождения процесса обучения вождению, но и его развернутого психологического компонента. При этом важно отметить, что единого, наиболее эффективного комплексного подхода в настоящее время не сложилось.

Литература

1. Воронин, И. Применение индивидуального подхода при подготовке водителей автомобиля / И. В. Воронин, Е. В. Часовских, А. П. Васильев. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : матер. X Междунар. науч. конф. (г. Ка-

заны, декабрь 2018 г.). – Казань : Молодой ученый, 2018. – С. 60–63. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/316/14684/>.– Режим доступа: свободный.

2. Кузнецов А.В. Анализ методик обучения вождению транспортных средств /А.В. Кузнецов, Д.Н. Зиновьев, И.Ю. Новожилов //Наука, образование и культура. 2020. – С. 14–16. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodik-obucheniya-vozhdeniyu-transportnyh-sredstv/viewer>.– Режим доступа: свободный.

3. Могилевская Ю.Л. Психологическое сопровождение образовательного процесса профессиональной подготовки автоводителей. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/02/10/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo-protssesa>.

4. Моисеев С.Ю. Психология начинающих водителей и современные подходы к их обучению. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://maash.su/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=135.

5. Пятайкина Ю.Л. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки кандидатов в водители. – Самара. 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-psihologicheskoe-soprovozhdenie-professionalnoy-podgotovki-kandidatov-v-voditeli-3165305.html>.

6. Обучение вождению с учетом психологических особенностей личности. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://autopsiholog.ru/obuchenie-vozhdeniyu-s-uchetom-psihologicheskikh-osobennostey-lichnosti/>.

7. Официальный сайт МВД. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mvdpmr.org/podrazdeleniya-mvd/ugai.html>.

Глава 3

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОДО

Н. А. Ткач

педагог-психолог,

Ю. К. Янова

зам. зав. по ОД МДОУ № 45 «ЦРР «Золотой ключик»

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье раскрывается значение формирования коммуникативных навыков дошкольников как значимый фактор социализации. Представлен опыт работы МДОУ № 45 «ЦРР «Золотой ключик» г. Тирасполь по организации социально-коммуникативного развития дошкольников в проектной деятельности.

Ключевые слова: общение, коммуникация, социально-коммуникативное развитие, коммуникативные навыки, проектная деятельность.

Наверное, все без исключения родители хотят видеть своего ребенка счастливым, улыбающимся, умеющим общаться с окружающими. Задача взрослых – помочь детям разобраться в сложном мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми.

Общение – один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. В словаре психологических терминов общение определено как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [2; 213].

Неотъемлемой частью общения выступает коммуникация. По мнению Н.И. Конюхова, коммуникация – «сообщение, передача информа-

ции посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия» [1].

Дошкольное детство представляет важный период в становлении личности ребенка, в том числе в его коммуникативном развитии. Исследования М.И. Лисиной и других ученых, занимающихся вопросами социализации и личностного взаимодействия, показывают, что за период дошкольного детства характер общения ребенка со взрослыми людьми и другими детьми претерпевает изменения, усложняется [3]. Ребенок проходит ряд этапов социализации: проявление комплекса оживления, возникновение потребности ребенка в общении со сверстниками, адаптация к детскому саду, умение подчинять свое поведение законам детских групп на основе усвоенных правил и норм поведения.

Государственным образовательным стандартом дошкольного образования Приднестровья в качестве немаловажного ключевого целевого ориентира на этапе завершения дошкольного образования обозначено, что ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, способен выбирать себе участников по совместной деятельности, обладает установкой положительного отношения к другим людям и самому себе, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Он способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться чужим успехам. Ребенок адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам [4].

В разработанной на основе обновленного Государственного образовательного стандарта Примерной основной образовательной программе дошкольного образования образовательная область «Социально-нравственное развитие» была дополнена направлением «Развитие речи как средство общения» с целью формирования социально-коммуникативных умений дошкольников как предпосылки к их дальнейшей социализации. В связи с этим действующим Учебно-развивающим планом организаций дошкольного образования предусмотрена реализация этого направления педагогами-психологами в рамках организации непосредственной образовательной деятельности, начиная с первой младшей группы [5].

Обозначенные нововведения и научное подтверждение их актуальности способствовали тому, что вектор инновационной деятельности психологической службы МДОУ № 45 был направлен на создание пси-

холого-педагогического проекта «От игры к общению». Наш педагогический коллектив убежден что, если не развивать коммуникативные способности детей, им будет очень тяжело социально адаптироваться в дальнейшем, в частности к обучению в школе и к новым взаимоотношениям с окружающими, выйдя из стен детского сада.

Формирование коммуникативности – важное условие нормального психологического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни. Детям дошкольного возраста нужно понимать, что сказать и в какой форме выразить свою мысль, отдавать себе отчет в том, как другие будут воспринимать сказанное, умение слушать и слышать собеседника.

Таким образом, если на каждом из вышеперечисленных этапов создан благоприятный социум, вовремя формируются необходимые коммуникативные навыки, соответствующие данному возрасту, то уже 5–6-летний ребенок свободно общается с окружающими, соблюдая нормы и правила, принятые в обществе. Поэтому уже в дошкольные годы желательно развивать у детей коммуникативные способности, обеспечивающие эффективность его общения и совместимость с другими людьми.

Однако на сегодняшний день отмечается немалое количество детей, которые испытывают затруднения в общении и взаимодействии с другими людьми. Ни для кого не секрет, что лучший друг для современного ребёнка – это телевизор или компьютер, а любимое занятие – просмотр мультфильмов или компьютерные игры. Дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом.

Для того чтобы помочь ребенку в решении коммуникативных проблем, необходимо понять их причины. Причины возникновения проблем в общении у детей дошкольного возраста выражаются в слабой социальной рефлексии, в отсутствии способности к эмоциональной саморегуляции и контролю за своим поведением, низком уровне речевого развития, неудовлетворенной потребности в общении, высокой тревожности, заниженной самооценке, низком социальном статусе ребенка.

Проект «От игры к общению» направлен на создание системы игр и упражнений по коррекции и развитию коммуникативной сферы детей дошкольного возраста, способствующей решению проблем в общении посредством организации совместной деятельности педагога-психолога, воспитателей, воспитанников ОДО и их родителей. Его цель –

преодоление коммуникативных проблем у детей дошкольного возраста методами психолого-педагогической коррекции.

Работа над проектом проходила в три этапа. На аналитико-диагностическом этапе мы определили особенности развития коммуникативных способностей детей, их социальный статус, выявили трудности в общении, используя метод наблюдения, методики «Секрет», «Варежка». Проанализировав особенности развития и уровня сформированности коммуникативной сферы наших воспитанников, мы выделили основные задачи психологической работы:

1. Учить понимать своё эмоциональное состояние и эмоциональное состояние своего собеседника, других детей.

2. Расширять и закреплять социально-приемлемые способы выражения эмоций у воспитанников.

3. Развивать у дошкольников эмпатию.

4. Формировать у воспитанников умения устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать.

5. Снимать психоэмоциональное напряжение.

6. Развивать коммуникативные навыки.

7. Способствовать формированию адекватной самооценки детей.

8. Стабилизировать уровень социального доверия.

Опираясь на результаты проведенных исследований коммуникативной сферы наших воспитанников, нами был составлен план коррекционно-развивающей работы с детьми и консультативной работы с педагогами и родителями, а также разработана система игр и упражнений, направленная на развитие и коррекцию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.

Учитывая, что ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, мы выбрали игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию коммуникативных способностей детей, а именно игры на развитие эмоциональной сферы; пальчиковые игры; упражнения на расслабление различных групп мышц; игры, направленные на формирование гуманных отношений в группе детей. При проведении игр мы придерживались следующих правил:

– проведение игр организуется в свободной форме при добровольном участии каждого ребенка;

– важно поощрять детскую инициативу, стремление к самостоятельности в игре;

– по возможности отказаться от использования игрушек и предметов, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников.

На заключительном этапе, оценивая эффективность реализации проекта, отметили, что дети:

– стали лучше понимать особенности общения со сверстниками и взрослыми;

– понимают и описывают свои желания и чувства;

– осознают свои физические и эмоциональные ощущения;

– способны выражать свои чувства с помощью невербальных средств общения и понимают чувства других людей;

– пытаются контролировать свои эмоциональные реакции, пробуют оценивать поступки и видеть достоинства и недостатки собственного поведения;

– стараются уступать друг другу в конфликтных ситуациях, охотнее устанавливают и поддерживают контакты, сотрудничают и находят компромиссные решения;

– ведут более доброжелательный диалог, используя различные средства выразительности, а также выражают благодарность за проявление к ним внимания и доброты.

Опыт работы по проекту «От игры к общению» был представлен на методических площадках города и республики. Педагогическим коллективом МДОУ № 45 было принято единогласное решение включить разработанную в ходе воплощения проекта систему психолого-педагогических мероприятий по коррекции и развитию коммуникативных способностей детей с использованием игровых методов в свою дальнейшую работу.

Литература

1. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. – М.: Макцентр, 1994. – 182 с.

2. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

3. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.

4. Приказ Министерства просвещения Приднестровья от 16 мая 2017 года № 588 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта дошкольного образования Приднестровья».

5. Приказ Министерства просвещения Приднестровья от 5 апреля 2018 года № 310 «О введении в действие Примерной основной образовательной программы дошкольного образования».

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

М.А. Головци

воспитатель МДОУ № 72
Приднестровье г. Тирасполь

Аннотация: *инновационной деятельности в дошкольном учреждении является повышение эффективности процесса обучения и получение более качественных результатов.*

Ключевые слова: *инновационная деятельность, дошкольное образовательное учреждение.*

Происходящий из латинского языка, термин «инновация» означает «обновление, новшество или изменение». Этот термин впервые появился в исследованиях XIX века и означал внедрение определенных элементов одной культуры в другую. В начале двадцатого века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Педагогические инновации стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов XX в. и в последнее десятилетие начало развиваться и в нашей стране [6]. Внедрение новых технологий в образовательный процесс дошкольных учреждений способствует более эффективному воспитанию ребенка, который стремится творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций и хочет получать новые знания об окружающем мире. Использование таких технологий безусловно влияет на формирование положительной мотивации к дальнейшему обучению. Современный этап развития дошкольного образования характеризуется быстрым темпом внедрения различных технологий в практическую работу детских садов [2].

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и воспитанников. Таким образом, педагогическая инновация – намеренное ка-

качественное или количественное изменение педагогической практики и повышение качества образовательного процесса. В связи с этим перед педагогами-дошкольниками встала задача пересмотра приоритета профессиональной деятельности. Главное – не просто передать какие-либо знания, а развить познавательный интерес у детей и осуществить комплексный и целенаправленный подход к процессу создания, использования и распространения новшества. Цель которого является удовлетворение потребностей и интересов детей новыми средствами, что ведет к качественным изменениям системы образования в целом. Она включает в себя новшества инновации:

- взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- условия материально-технического, информационного, программно-методического, кадрового, социально-психологического обеспечения;
- достижение более эффективных результатов деятельности.

Инновационная деятельность – процесс, который развивается по определенным этапам и позволяет учреждению перейти на более качественную ступень развития при создании, разработке, освоении, использованию (новых методик, технологий, программ). В настоящее время в образовательной системе дошкольных учреждений вовлечены все педагоги в инновационные процессы, касающиеся обновления содержания дошкольного образования, форм его реализации, методов и приемов передачи информативного содержания детям. Концепция улучшения воспитательно-образовательного процесса, требует от педагогов повышения качества дошкольного образования, создания условий для личностного развития каждого ребенка. Важным отличием инновационной деятельности от традиционной является то, что воспитатель выполняет роль не наставника, а соучастника процесса и придерживается положения «не рядом, не над, а вместе». Тем самым ребёнок чувствует больше свободы, что побуждает к большей творческой активности. А также знание даётся воспитаннику не в готовом виде, как раньше, а добывается ребёнком самим в ходе своей исследовательской деятельности [1].

Инновационная деятельность в ДОО, должна развиваться в двух направлениях: инновации в работе с педагогическими кадрами и инновации в содержании образования (использование эффективных педагогических технологий).

Целью инноваций в работе с педагогическими кадрами является обеспечение активного участия педагогов ДОО в методической работе,

что в свою очередь, способствует совершенствованию системы непрерывного образования и самообразования педагогов ДООУ через формы инновационной методической работы:

- Семинары-практикумы – творческие занятия направлены на развитие творческого мышления и создания инновационных проектов;
- Семинар – пресс-конференции помогают быстро находить информацию по отдельным проблемам, глубоко осмысливать её, обсуждать возникшие вопросы с коллегами;
- Игровое моделирование. Деловые и ролевые игры подразумевают моделирование реального процесса, во время которых принимают оптимальные профессиональные решения на основе анализа искусственно созданных педагогических ситуаций. Деловая игра как метод обучения позволяет «прожить» ту или иную практическую ситуацию;
 - Проблемные ситуации;
 - Групповая дискуссия, или мозговой штурм;
 - Тренинги в малых группах по совершенствованию профессиональных умений; методы самообразовательной работы, практические конференции по итогам инновационной деятельности ДООУ;
 - Новые формы работы, позволяют в комплексе решать основные практические и исследовательские задачи, интегрировать различные образовательные формы обучения для педагогов, ведётся на методических советах.

В работу методического совета включена творческая группа педагогов, заведующий ДООУ. Единомышленники методического совета разрабатывают стратегию, конструктивно-методические схемы реализации общей концепции, модель учреждения и его основные структуры, методики изучения культурно-образовательных и профессиональных потребностей всех участников педагогического процесса. Важное место в работе методического совета занимает анализ деятельности учреждения, результаты использования новых педагогических технологий, анализ профессиональной деятельности членов коллектива, рассмотрение прогностических программ и проектов, анализ и утверждение дидактических, методических материалов, обобщение опыта. Таким образом, использование в процессе повышения профессионального мастерства педагогов ДООУ через инновационные методы и формы работы, которые обеспечивают практико-ориентированный характер учебного процесса, способствует включению в инновационную деятельность, формированию потребности в непрерывном профессиональном совершенствовании.

Уровень методической подготовки педагога, его способности к профессиональному совершенствованию можно выявить путём тестирования и анкетирования. По результатам тестирования можно сделать вывод: воспитатели испытывают трудности в составлении проектов или программ, овладении ИКТ технологиями, установлении личностно-ориентированного взаимодействия с участниками воспитательно-образовательного процесса. Анкетирование позволило определить методические проблемы, затруднения, которые возникают у воспитателей в процессе введения инновационных методов и форм работы.

Работа должна строиться от простого к сложному, логически обоснованно, интерактивные формы соответствовали содержанию. Основной направленностью интерактивных форм является активизация педагогов, развития их креативного мышления, нестандартный выход из проблемной ситуации.

Первая эффективная интерактивная форма, введенная в работу с педагогами ДООУ – тренинг (быстрое реагирование, быстрое обучение). Так как современная жизнь с её многочисленными трудностями как экономического, так и психологического характера требует от человека любой профессии напряжения всех его нравственных и физических сил.

Педагогический ринг ориентирует педагогов на изучение новейших исследований в психологии и педагогике, методической литературе, способствует выявлению различных подходов к решению педагогических проблем, совершенствует навыки логического мышления и аргументации своей позиции, учит лаконичности, четкости, точности высказываний, развивает находчивость, чувство юмора.

Дискуссия – это обсуждение-спор, столкновение разных точек зрения, позиций, подходов. В педагогическом опыте получили распространение свернутые формы дискуссий, к которым относится круглый стол. Его основная задача выработать навыки критической оценки разных подходов к решению конкретных вопросов в практике работы ДООУ, умение аргументировано отстаивать свою точку зрения, формировать культуру ведения дискуссии. Темы для круглых столов могут быть разными, но они обязательно должны содержать в своей формулировке альтернативные элементы. Например, «Дошкольное образовательное учреждение – каким ему быть?», «Сила личности воспитателя. В чем она?».

Симпозиум – обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы коллег.

Дебаты – обсуждение, построенное на основе заранее оговоренных выступлений представителей двух противостоящих групп.

Педагогические ситуации, экспромт – метод активизации педагогического познания в процессе повседневного общения, взаимосвязи с детьми.

Эффективной формой является проведение выставки педагогических идей, создание сайта, выпуск печатного материала. Грамотно подготовленная и проведенная работа, стимулирует педагогов к творчеству и самообразованию. Участие в различных конкурсах институционального, муниципального, республиканского уровней, повышает профессионально – личностный рост каждого воспитателя. Благодаря этой форме работы с педагогами создаются условия для публичного представления лучших образцов профессиональной деятельности, появления новых идей, установления и расширения деловых и творческих контактов с коллегами.

Мастер-класс. Его задача знакомство с педагогическим опытом, системой работы, авторскими находками и всем тем, что помогло педагогу достичь наилучших результатов в работе.

Творческий час – работа небольшими коллективами, где разрабатываются методические рекомендации, модели анализа литературного или музыкального произведения, внедряются новые нетрадиционные техники рисования.

Кружки качества организуются по инициативе администрации, с учетом делегирования полномочий. Ведущий метод – «мозговой штурм». Обязательным условием при организации кружка является наличие педагога, способного обучать коллег без помощи администрации.

Педагогическое «ателье» или педагогическая мастерская. Педагог-мастер знакомит членов педагогического коллектива с основными идеями своей воспитательно-образовательной системы и практическими рекомендациями по ее реализации [3].

Внедрение инновационных подходов в работы ДОУ, является создание лично-ориентированной образовательной среды в ДОУ, позволяющей формировать условия для полноценного физического, духовно-психоэмоционального здоровья, межличностного, группового развивающего взаимодействия детей, родителей, педагогов и специалистов.

Задачи:

– научить детей применять современные инновационные технологии, направленные на успешную социализацию личности в обществе и

повышения уровня интеллектуального мышления и креативного воображения;

- развивать инициативность, любознательность, произвольность, способность к творческому самовыражению, стимулировать коммуникативную, познавательную, игровую и другую активность детей в различных видах деятельности;

- воспитывать социально–личностные качества дошкольников, умеющих мыслить неординарно и творчески. Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от педагогов.

В современных условиях меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню профессионализма воспитателя.

Востребован педагог творческий, компетентный, способный к развитию умений мобилизовать свой личностный потенциал в современной системе воспитания и развития дошкольника. Грамотно построенная система инновационных форм работы с педагогическими кадрами, – приведет к повышению уровня воспитательно – образовательной работы ДООУ и позволяет сплотить педагогический коллектив. Инновационная деятельность является находкой для современных педагогов ДООУ. Каждый воспитатель и ребёнок выступает в роли творца. Новые приёмы и методы воспитания, современные технологии обеспечивают саморазвитие личности ребёнка, а также профессиональную самореализацию педагогов [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, каждый педагог является создателем той или иной инновационной технологии, даже если он занимается заимствованием, путем интеграции нескольких известных технологий или адаптации инновационной технологии к конкретным условиям образовательного процесса. Использование в работе инновационных технологий невозможно без творчества. Для педагога, который научился работать на технологическом уровне, когнитивный процесс в его развивающемся состоянии всегда будет основным ориентиром.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровья (Приказ от 16 мая 2017 года № 588).

2. Гончарова Е.В., Телегина И.С. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 21 с.

3. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. – № 4.

4. Лебедева С.С., Маневцова Л.М. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. – СПб., 2005.

5. Молчанов С.Г. Программа развития: теория и практика. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера» – 2019. – 141 с.

6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М., 2008.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА ВО ВРЕМЯ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ

И.П. Семенцук

МДОУ «Рыбницкий детский сад № 6 общеразвивающего вида»
Приднестровье, г. Рыбница.

Аннотация: в данной статье рассматривается семья как основное условие психического здоровья ребенка в процессе адаптации к детскому саду. Здесь показаны специфические особенности внутрисемейных факторов, формирующих психическое здоровье дошкольника, выявлены внутрисемейные проблемы, ухудшающие психическое здоровье ребенка и затрудняющие его адаптацию к детскому саду, а также представлены формы и методы взаимодействия с родителями, способствующими безболезненной адаптации к детскому саду.

Ключевые слова: семья, адаптация, психическое здоровье, дошкольник, родительство.

С институциональной точки зрения первым субъектом воспитания человека является семья, которой принадлежит ведущая роль в формировании личности. Именно здесь закладываются базовые качества ребенка, формируется его мировоззрение, убеждения, отношение к окружающему миру, труду, другим людям и самому себе. При этом личностные черты родителя, личностные и индивидуальные особенности ребенка, особенности взаимоотношений между ребенком и родителями, а также уровень психологического благополучия родителей и их психофизического здоровья являются условиями и факторами, определяющими эффективность и качество воспитания [4; 157]. Кроме того, зрелость стиля родительского воспитания и гармоничное эмоциональное взаимодействие можно рассматривать как факторы, способствующие благоприятному адекватному личностному развитию дошкольника [3].

Семья как система и родительство как ее подсистема определяют психическое здоровье детей, создающее основу для их нормального развития. Неосознанное родительское влияние и нечеткие образовательные цели приводят к стрессовому состоянию ребенка, являются причиной формирования психосоматических расстройств, которые могут привести к стойким нарушениям не только психофизического здоровья, но и личностного развития [2; 144].

Период адаптации ребенка к детскому саду – это взаимодействие ребенка в новой социальной среде, навязывающей свои правила, нормы и требования. Закономерности успешности участия ребенка в адаптационном периоде, а также степень и особенности адаптивных реакций во многом зависят от домашних традиций, относящихся к семье, стабильности условий, в которых данная семья живет и взаимодействует с окружающим миром, а также устойчивых форм поведения детей и взрослых членов семьи. Соблюдение ребенком режима дня, формирование у него адекватных возрасту домашних привычек, расширение социальных контактов, позитивное отношение ребенка и его родителей к детскому саду, понимание родителями возрастных особенностей своего ребенка способствуют легкой и безболезненной адаптации.

Вскоре после поступления в детский сад, в большинстве случаев, дети испытывают стресс, подвергающий их организм и психику серьезным испытаниям. При этом основными факторами, оказывающими влияние на протекание процесса адаптации ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению, являются не только факторы, связанные с личностными особенностями ребенка (состояние здоровья, потребность в общении со сверстниками и взрослыми, развитие самостоятельности и т.д.), но и те, которые связаны с ролью семьи, в частности, ролью матери и ее отношением к дошкольному учреждению, типом привязанности ребенка к матери и характер эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок [1; 21].

Именно поэтому взаимодействие педагогов с семьей при зачислении ребенка в детский сад должно быть направлено на развитие у родителей осведомленности и навыков, необходимых для реализации образовательного процесса их ребенка. Детский сад должен сделать все возможное для сплочения родительского коллектива, установления дружеских отношений родителей с воспитателями и другими специалистами и т. д.

При поступлении в детский сад ребенок сталкивается с процессами адаптации, которые происходят на разных уровнях: физиологическом (режим дня, питание, гигиенические процедуры, прогулки и т. д.), психологическом (разлука с семьей, необходимость самокоррекции поведения), социальном (новые отношения со взрослыми и сверстниками).

По мнению многих психологов, эмоциональное благополучие и психическое здоровье ребенка в период адаптации оказывают существенное влияние на новые социальные связи, с которыми ребенок и его родители сталкиваются впервые: между ребенком и его воспитателем; между детьми в группе; между родителями и воспитателями; среди родителей детской группы; между родителями и администрацией детского сада; между родителями в одной семье; между родителями ребенка и другими членами семьи, участвующими во взаимодействии с детским садом; среди родителей и друзей с детьми, посещающими детские сады.

Таким образом, процесс адаптации ребенка распространяется и на его родителей, которые оказываются в новых социальных условиях и системе социальной оценки.

Особого внимания заслуживают проблемы социального общения, возникающие между родителями ребенка и их коллегами и администрацией организации, в которой они работают. Эти проблемы возникают в связи с необходимостью родителей изменить свой рабочий график, чтобы выделить время для посещения общих мероприятий детского сада (например, родительских собраний, утренников или открытых занятий), возможного отсутствия по болезни ребенка и т.д. Указанные проблемы во многом негативно влияют на эмоциональное состояние родителей, что усложняет процесс адаптации их ребенка. Можно утверждать, что процесс адаптации ребенка к детскому саду приводит к изменениям, происходящим в различных сферах жизни родителей, что зачастую побуждает их корректировать собственное поведение и стиль общения, а также пересматривать свои взгляды.

Отмечается, что отношение семьи к детскому саду, воспитателям, режиму дня или условиям пребывания может облегчить, ухудшить или даже негативно повлиять на психическое здоровье ребенка. В этой связи выделяют ряд факторов, ухудшающих психофизическое здоровье ребенка и затрудняющих его адаптацию к детскому саду: родители с неадекватными представлениями о возрастных и индивидуальных особенностях маленьких детей; родители с негативным отношением к детскому саду; семья с конфликтующими стилями воспитания; родители,

не признающие авторитет воспитателя, сообщающего определенные педагогические требования, которых должна придерживаться семья; ребенок, имеющий проблемы в своем психофизическом, личностном развитии или поведении; родители, перекладывающие ответственность за своего ребенка на других членов семьи и родственников; незрелость личных установок родителей; родители, имеющие завышенные или заниженные ожидания в отношении уровня развития своего ребенка; низкий уровень бытовой, гигиенической и общей культуры и т.д.

Ребенок, в семье которого наблюдаются какие-либо из указанных факторов, характеризуется эмоциональной нестабильностью, длительным и постоянным плачем, задержкой в развитии гигиенических навыков, трудностями при засыпании и приеме пищи, а также нарушениями в развитии поведения. Таким детям часто не интересно общаться со взрослыми и сверстниками, и они неохотно расстаются с родителями по утрам.

Именно поэтому огромное значение и необходимость имеет взаимодействие воспитателя с родителями в период адаптации ребенка к детскому саду и психолого-педагогическая поддержка семьи как основного условия сохранения и укрепления психического здоровья ребенка. Это взаимодействие, в зависимости от ситуации, может осуществляться лично с родителем, либо со всей семьей ребенка, либо с группой родителей.

В контексте отношений между детским садом и родителями, когда ребенок адаптируется к дошкольному учреждению, для поддержания его психического здоровья и эмоционального благополучия работа всего педагогического коллектива должна включать в себя следующие формы и методы взаимодействия:

1. Привлечение воспитателей к ознакомлению родителей с режимом дня в детском саду, санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами, помощь в развитии гигиенических навыков и самообслуживании детей, характерных для данного возраста, правилами и нормами общения воспитанников со взрослыми и сверстниками, особенностями освоения образовательной программы, особенностями участия родителей в жизни ребенка при посещении детского сада.

2. Привлечение специалистов в области образования (педагог-психолог, логопед, воспитатель по физическому воспитанию, учитель музыки) к ознакомлению родителей с возрастными и индивидуальными особенностями развития ребенка.

3. Привлечение администрации детского сада (заведующей, заместителя заведующей) к ознакомлению родителей с законодательной базой, регулирующей деятельность детского сада, информированию родителей об их правах и обязанностях в поддержании психофизического здоровья их ребенка, а также ознакомлению с образовательной программой детского сада и особенностями условий сохранения эмоционального благополучия воспитанников.

Разнообразие форм и методов работы, направленных на повышение информированности родителей об особенностях эмоционального развития ребенка, на развитие у них представлений об адекватных способах воздействия на поведение своего ребенка, прямой контакт помогут сформировать субъективную позицию родителей как участников образовательного и воспитательного процессов по поддержанию эмоционального благополучия и психического здоровья своих детей.

В заключение отметим следующее. Период адаптации ребенка к детскому саду также является периодом адаптации для его родителей, когда пересматривается их отношение к родительству и к собственному ребенку. Родители с хорошо сформированными представлениями о надлежащем взаимодействии со своим ребенком, другими детьми группы и их родителями, воспитателями и администрацией детского сада делают процесс адаптации менее болезненным. Участие в развитии и воспитании детей стимулирует родителей к дальнейшему активному сотрудничеству и позитивному взаимодействию с воспитателями и специалистами в области образования, а также создает условия для сохранения и укрепления психического здоровья ребенка в период адаптации к детскому саду.

Литература

1. Авдеева Н.Н. адаптация ребенка к дошкольному учреждению: влияние матери // Психолог в детском саду. – 2013. – № 34. – С. 20–27.
2. Богомякова О.Н. Системный семейный подход в обеспечении психологического здоровья ребенка // Вестник ПГГПУ. – 2014. – № 1. – С. 137–150.
3. Головей Л.А., Василенко В.Е., Савенищева С.С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. – 2016. – № 2. – С. 5–17.
4. Карбанова О.А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 157–161.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ В ДОУ

Т.М. Дьяченко

педагог-психолог МДОУ №37 «Ивушка»,
Приднестровье, г.Тирасполь

Аннотация: статья повествует о особой важности сохранения и укрепления психологического здоровья детей в дошкольном детстве, раскрывает понятие и составляющие психологического здоровья детей. Актуальные причины психологических проблем, мешающие не только развитию личности дошкольника, но и школьному обучению в дальнейшем. Кроме того, статья знакомит читателей с моментами профилактики, укрепления и сохранения психологического здоровья детей, в рамках дошкольных учреждений.

Ключевые слова: психологическое здоровье, профилактика, укрепление, сохранение, личность, ребенок, благополучие, комфорт.

Что для родителей является основополагающим приоритетом в воспитании ребёнка? Задайте этот вопрос окружающим вас людям, и вы в большинстве случаев услышите ответ: здоровье. И действительно, что может быть важнее для мам и пап, чем видеть своего малыша активным, весёлым и жизнерадостным.

Человек – существо социальное. И слово здоровье в его жизни означает не только отсутствие болезней и физических дефектов. Не меньшую долю в этом термине занимает состояние полного душевного и социального благополучия, т. е. здоровье психологическое. Психологическое здоровье – это сбалансированность внутренних (познавательных, эмоциональных, физиологических) и внешних (требования социального окружения) особенностей развития личности.

Оно является неотъемлемой необходимостью в процессе развития и формирования востребованного, самодостаточного и счастливо-го человека. Бытует мнение, что психологическое здоровье ребёнка в большинстве своём определяется его генами. Однако наука доказывает обратное: воспитание и окружающая среда, социальный опыт взрослого поколения – не менее важные факторы, способные оказать влияние на развитие личности.

Но от того, какой сформируется личность ребёнка, зависит не только будущая жизнь самого человека: то, как он сможет включиться в общество и найти в нём своё достойное место. От этого в конечном

смысле зависит и развитие всего общества. От состояния здоровья детей зависит качественные и количественные показатели будущего населения нашей земли, которые отразятся в социально-демографической и социально-психологической структуре народов через десятки лет. Ведь дети – это не отдельный слой общества. Это самая важная часть его, максимально включённая в современный и будущий мир. Здоровье, уровень образованности, культуры и социальная адаптация детей сегодня выльется в качество жизни и авторитет страны завтра [3; 213].

Именно поэтому психологическому здоровью дошкольников уделяется такое большое внимание. Особенно тщательно и методично к его формированию и решению проблем в этом направлении подходят в детских дошкольных учреждениях.

Формирование психологического здоровья детей – это проблема не одного дня и одного человека, это целенаправленная, систематически спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения на длительный срок.

Как известно понятие «психологическое здоровье» включает в себя следующие составляющие:

- познавательная активность;
- способность общаться;

Познавательная активность – стремление к наиболее полному познанию явлений окружающего мира и предметов. Ребенок находится в непрерывном процессе познания мира: он анализирует, думает, говорит, понимает, слушает, чувствует, общается с другими людьми. Необходимо поддерживать познавательный интерес и активность детей, помогать выстраивать взаимоотношения с другими детьми.

Общение со сверстниками – еще одно необходимое условие психологического развития ребенка, формирования у него коллективных взаимоотношений детей в группе детского сада. Общение это необходимое условие существования человека и, вместе с тем, один из важнейших источников и основных факторов его психологического развития.

Существуют причины психологических проблем, мешающие не только школьному обучению, но и развитию личности ребенка. Это в частности:

- разлад в семейных отношениях (постоянно занятые родители), который провоцирует психофизическое напряжение;
- плохое воспитание (нарушения в сфере детско-родительских отношений). Оно, зачастую, приводит к неуверенности ребенка в своих силах;

– медицинские факторы, (родовые травмы и др.), которые могут привести к различным нарушениям психического здоровья. [1; 89]

Большую роль в формировании и совершенствовании духовного мира дошкольника играет семья. В семье дети получают первые уроки жизни, проходят первую школу морали, представления об окружающем мире, приобретают навыки поведения.

Родители должны своевременно заметить начало психосоматического развития, обращать внимание на поведение и настроение своего ребёнка. В спорных вопросах рекомендуется чаще советоваться со специалистами, проводить обследования даже здоровых детей, постараться устранить неправильное воспитание и делать все возможное для сохранения их здоровья. Спокойная и доброжелательная обстановка в семье является основным условием нормального психосоциального развития ребёнка, и создается она благодаря постоянному присутствию родителей [5; 106].

Основная цель работы дошкольных учреждений – это создание и обеспечение условий, благоприятных для полноценного развития личности ребенка. Исходя из этого, перед педагогическими работниками встает задача психологической поддержки воспитанников, направленная на сохранение психологического и психического здоровья детей. Работа в этом направлении ведется согласно нижеперечисленным пунктам:

- выявляются факторы, которые вызывают невротические состояния и стрессовые ситуации у детей;
- комплектуются «группы риска» для коррекционных занятий; проводятся занятия;
- создается благоприятный психологический климат в ДООУ и семье;
- педагогами применяются здоровьесберегающие технологии на занятиях и в режиме дня.

Помимо этого, для профилактики и сохранения психологического здоровья в детских садах разрабатываются и реализуются индивидуальные программы, направленные на коррекцию следующих проблем:

- работа по снижению у детей гиперактивности;
- работа по снижению тревожности и снятию страхов;
- коррекция застенчивости и развитие коммуникативных навыков;
- коррекционная работа по снижению конфликтности и агрессивности [6; 193].

Положительных результатов в воспитании здорового ребенка возможно достичь лишь в том случае, если в детском саду осуществляется

разноплановая работа по физическому оздоровлению и психическому воспитанию, которая складывается в определенную систему. В конечном итоге совместная работа педагогов ДООУ и родителей, направленная на укрепление здоровья ребенка, основ гигиенической и физической культуры имеет как педагогическое, так и глубокое социальное значение.

Общеизвестно, что большинство болезней имеют психологические корни. Частые простуды, бронхиты и отиты, нарушение сна и астма, рассматриваются как реакция ребенка на плохо переносимые внешние условия. Для осуществления работы по охране и укреплению психологического здоровья в детских садах г. Тирасполя создана необходимая материально-техническая база, включающая в себя: спортивный зал, оснащенный необходимым традиционным и нестандартным оборудованием, кабинет педагога-психолога, медицинский блок, музыкальный зал, театральная и ИЗО студии. Во всех группах, с учетом возраста детей, созданы спортивные уголки, имеются оборудование для проведения закаливающих процедур, коррекции осанки, профилактики плоскостопия, информационные уголки психолога для родителей. Оснащение игровых участков детского сада даёт возможность детям развивать двигательные навыки в любое время года. Во многих детских садах под руководством квалифицированных медработников успешно реализуются программы, которые нацелены на улучшение здоровья воспитанников. Работа по охране и укреплению здоровья дошкольников ведется в нескольких направлениях: мониторинг физического развития детей, физкультурно-оздоровительная работа, профилактическая работа, направленная на повышение сопротивляемости и защитных сил детского организма, организация полноценного сбалансированного питания, и соблюдение условий, отвечающих требованиям СанПиНа [2; 26].

Для сохранения и укрепления психологического здоровья во всех группах дошкольных учреждений создается предметно-развивающая среда, соответствующая возрасту детей, организованы условия для различной деятельности: познавательной, двигательной, коммуникативной с учётом сензитивных периодов их развития, соблюдаются психогигиенические требования к непосредственно образовательной деятельности, сопровождается процесс адаптации в группах, организовано взаимодействие педагогов и родителей с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Педагоги-психологи проводят мониторинг нервно-психического развития детей и изучение их индивидуальных особенностей.

Все перечисленные условия позволяют создать спокойную, жизне-радостную и доброжелательную обстановку в группах [4; 54].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что большинство психологических проблем взрослого человека берёт своё начало из детства. Негативные сценарии, преподнесённые нам жизнью в этом возрасте, в большинстве случаев найдут своё отражение в поведении взрослого человека. Именно поэтому период дошкольного детства чрезвычайно важен в развитии психологического здоровья детей. В это время у человека формируются психика, закладываются фундамент личности, культурный, нравственный и психический потенциал, отношения с обществом. А те качества, которые ребёнок приобретает в детстве, будут наиболее важными и прочными основополагающими элементами его будущего характера. В будущем их изменить будет очень сложно, а порой – даже невозможно.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Детская практическая психология. Алгоритмы работы педагога-психолога ДОО. – М.: АРКТИ, 2018.
2. Кашапов М.М. Психологическое консультирование. – М.: Юрайт, 2005.
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. Учебное пособие – СПб.: Питер, 2020.
4. Регуш Л.А, Орлова А.В. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2016.
5. Смирнова Е.О. Детская психология. Учебник. – СПб.: Питер, 2014.
6. Шваб Е.Д. Психологическая профилактика и коррекционно-развивающие занятия. – Волгоград: Учитель, 2003.

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Верчинская

зав. МДОУ №39 «Родничок»

Е.И. Шеина

педагог-психолог МДОУ №39

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: авторы статьи коснулись таких понятий как здоровье, психическое здоровье, психофизическое здоровье, психопрофилактическая работа. Представили опыт работы по использованию современных здоровьесберегающих

технологий, которые сохраняют, укрепляют и развивают психофизическое здоровье детей дошкольного возраста. Также рассказали о психопрофилактической работе с родителями и ее результатах.

Ключевые слова: *здоровье, физическое здоровье, психическое здоровье, психопрофилактика, психогимнастика.*

Ведь никто не будет спорить, что здоровье – большой дар, без которого трудно сделать жизнь счастливой, интересной и долгой.

Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Н. М. Амосов указывает: «Здоровье – естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных явлений» [1; 18]

Под термином «психическое здоровье» мы понимаем состояние душевного благополучия, психического комфорта, обеспечивающего адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. На сегодняшний день актуальным становится вопрос по формированию, укреплению и сохранению как психического, так и физического здоровья детей. Дошкольное детство является периодом в жизни детей, когда закладывается фундамент его психического здоровья и физического развития. Формируются основные движения, осанка, необходимые навыки и привычки, приобретаются базовые физические качества, вырабатываются черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни. Поэтому огромную роль в этом вопросе играет детский сад. Он является первой воспитательно-образовательной ступенькой в жизни дошколят. В нашем дошкольном образовательном учреждении приоритетными задачами являются такие задачи как, помочь детям социализироваться в окружающей среде, устоять перед неблагоприятными факторами, научиться справляться с психотравмирующими ситуациями, преодолеть негативные переживания с целью укрепления здоровья и эмоционального благополучия.

Эффективным способом решения проблемы по формированию и укреплению здоровья детей дошкольного возраста является организация оздоровительной и психопрофилактической деятельности дошкольного образовательного учреждения как целостной психолого-педагогической системы, объединяющей образовательную, оздоровительную и организационную деятельность. Наметившаяся тенденция новых подходов в вопросах формирования здорового образа жизни способствовала соз-

данию программы «Цветок здоровья», ориентированной на признание ценности психического, физического здоровья, его сохранение и укрепление. Разрабатывая данную программу, мы стремились к тому, чтобы сформированная нами система физического воспитания, включала инновационные формы и методы, легко интегрировалась в различные виды деятельности и педагогические модули, а также решала вопросы психологического благополучия и социально-нравственного воспитания дошкольников. Эта программа представляет собой систему мер, способных укрепить и сохранить как физическое, так и психическое здоровье детей с учетом их индивидуальных возможностей во все периоды дошкольного детства. Наряду с программой «Цветок здоровья» нами был разработан проект «Здоровый малыш». Цель проекта: Охрана и укрепление здоровья воспитанников путем оптимизации режима двигательной активности, систематизации мероприятий, поиском новых форм реализации современных технологий и создания соответствующей развивающей среды. В проект включены разнообразные виды двигательной активности, а именно: подвижные и спортивные игры, игры направленные на снятие тревожности, страхов, агрессии, различные виды гимнастики, спортивные и музыкальные досуги и развлечения. Особое внимание в нашем проекте акцентировано на психогимнастике.

Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которой является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. [7;4]

Психогимнастика курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Она показана детям с чрезмерной утомляемостью, непоседливым, вспыльчивым, замкнутым, не уверенным в себе. Не менее важно использовать психогимнастику в профилактической работе с практически здоровыми детьми с целью психофизической разрядки. Большим достоинством психогимнастики является то, что её могут использовать в своей работе, с детьми воспитатели, специалисты и родители, а также её можно применять во всех возрастных группах. Все упражнения в психогимнастике направлены на развитие движений, эмоций, общения, поведения и состоят из нескольких фаз:

I фаза. Мимические и пантомимические этюды. Цель: выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживанием телесного и психического довольства и недовольства. Модели выражения основных эмоций (радость, удивление, интерес,

гнев и др.) и некоторых социально окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность и др.). Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, той или иной походкой.

II фаза. Этюды и игры на выражение отдельных черт характера и эмоций. Цель: выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т. п.), их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности. При изображении эмоций внимание детей привлекается ко всем компонентам выразительных движений одновременно.

III фаза. Этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом. Используются мимические и пантомимические способности детей для предельно естественного воплощения в заданный образ. Цель: коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

IV фаза. Психомышечная тренировка. Цель: снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, поведения и черт характера.

Между II и III фазами делается, перерыв в несколько минут, во время которого дети предоставляют сами себе. Это называется «минуткой шалости». Существует большое множество игр и упражнений, которые особенно нравятся детям: «Доктор Айболит», «Кораблик», «Драка», «Зайки и слоны», «Гусеница», «Прочитай письмо», «Кузнецик», а также мимические и жестовые импровизации, этюды, пантомимические загадки и т. д.

Дошкольникам, прошедшим курс психогимнастики, становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. У них вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.), изживаются невротические проявления (страхи, тревога, агрессия, неуверенность).

Параллельно работе с детьми мы считаем необходимым проводить работу с родителями, потому что большая часть психологических проблем детей так или иначе связана с безграмотностью родителей в вопросах воспитания дошкольников. С целью психологического просвещения родителей был разработан цикл мероприятий, на которых освещаются следующие темы: «Роль родителей в развитии личности

ребенка», «Расти здоровым малыш» и т. д. Также было проведено анкетирование на тему «Сохранение и укрепление здоровья дошкольников в детском саду и дома», вопросник «Режим дня дома», «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов), «Роль отца в воспитании ребенка», «Требуется помощь!?» – с целью выявления проблем воспитания ребёнка, поведению дома, общению с членами семьи и др. Предложены родителям подборки статей из цикла «Это интересно!» о воспитании детей, «Советы психолога», «Мамина школа».

Благодаря сотрудничеству с родителями мы видим их заинтересованность и желание принимать участие в работе по укреплению психологического здоровья детей. Таким образом, можно сказать, что родитель вовлеченный в образовательный процесс совместно со своим ребенком, через ресурсы ОДО, приобретает тот благостный инструмент с помощью которого становится мастером по сохранению и поддержке психологического здоровья ребенка.

В результате систематической и грамотно спланированной психопрофилактической работе, мы добились положительных результатов. По наблюдениям педагогов и родителей дети стали более раскрепощенными, адекватно реагируют на разные ситуации, резко уменьшилось число конфликтов, развивается умение анализировать и сдерживать негативные эмоциональные проявления. Мимика детей стала более выразительной и пластичной, они охотно участвуют в театрализованной деятельности, смело вступают в дискуссии, а самое главное интересно им самим: познать самого себя, оценить себя, посмотреть на себя как бы со стороны и самое главное, что это способствует укреплению и сохранению здоровья. В дальнейшем мы планируем продолжить работу по психопрофилактике с включением элементов таких техник, как арт-терапия и сказкотерапия.

Литература

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: методические материалы в помощь психологам и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Амосов Н.М. Эксперимент по преодолению старости. – М.: АСТ, 2003. – 128 с.
3. Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. Избранные труды по психологии личности. Т. 2. Объективное изучение личности / Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1999.
4. Воробьева М. Воспитание здорового образа жизни у дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7. – С. 5–9.

5. Иванова Г.П. «Театр настроений» коррекция и развитие эмоционально-нравственной сферы дошкольников. – М., 2006.

6. Клюева Н. В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – Ярославль: Академия развития, 1997.

7. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова.–2-е изд.- М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Т. А. Константинова

зам. зав. по ОД, педагог-психолог МДОУ №29 «Солнышко»
Приднестровье, с. Сукляя

Аннотация: *в статье анализируется проблема социальных изменений в связи с пандемией. Рассматривается проблема психологии здоровья, а также основные социальные детерминанты здоровья. Описываются условия сохранения и укрепления психологического здоровья детей, родителей и сотрудников в ОДО и в семье.*

Ключевые слова: *пандемия, вирус COVID-19, психологическое и психическое здоровье, ребенок, семья.*

Пандемия затронула всех людей во всём мире по-разному, психологическое и психическое здоровье – не исключение. Во время пандемии психологическое и психическое здоровье определенных демографических групп, таких как дети, женщины и пожилые люди, а также уязвимых слоев населения – инвалидов, пострадало больше, чем психическое здоровье остального населения.

Пандемия COVID-19 бросила вызов по правам человека, с огромной скоростью и интенсивностью, «проверив» устойчивость физического и психологического здоровья. Правительство отреагировало чрезвычайными мерами, ограничивающими свободу передвижения и масочный режим. Такие меры необходимы для предотвращения пандемии. Для того, чтобы система здравоохранения не перегружалась и замедлила передачу вируса, но они также оказывают значительное влияние на доступ к основным услугам, включая здравоохранение по уходу, образованию и социальным услугам, а также по экономике.

Вирус COVID-19 вызвал взаимосвязанный характер прав и продемонстрировал фундаментальный характер права на здоровье как

предварительное условие для доступа и пользование другими правами человека. Система здравоохранения способствует реализации права на здоровье человека и общей безопасности здоровья за счет снижения уязвимости общества к угрозам здоровью, распространяющимся через национальные границы. Она надежна и адаптируема, способна приспосабливаться и работать в чрезвычайных ситуациях, реагировать и реорганизовываться, а также защищать человеческую жизнь и вносить хорошие результаты в отношении здоровья для всех, даже во время общественного кризиса. Организованы структуры, связанные с созданием устойчивых систем здравоохранения по повышению готовности и реагирования до возникновения чрезвычайной ситуации и по укреплению систем здравоохранения после чрезвычайной ситуации.

Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Ее объектом с известной долей условности является «здоровая, но не «больная» личность [1].

Д.А. Дробышевской, К.А. Васильченко утверждающих, что «о психологическом здоровье ребенка свидетельствует сформированность у него основных возрастных личностных новообразований, а те или иные трудности в их формировании указывают на определенные нарушения психологического здоровья» [4, 258]. Для улучшения физического психологического здоровья населения необходимо сотрудничество, общения и солидарность между странами и международными организациями, как предусмотрено в европейских и международных договорах о правах человека и безопасности здоровья.

Основные социальные детерминанты здоровья.

В дополнение к наличию инклюзивных и устойчивых систем здравоохранения, обширное исследование выявило четыре социальные детерминанты, которые необходимы для создания и поддержания подходящих условий для права на здоровье каждого:

1. Гарантированный доход и социальная защита;
2. Адекватная жизнь и условия;
3. Образование;
4. Достойные условия труда и занятости.

Эти основные условия взаимосвязаны, и их необходимо решать.

Основной мерой укрепления психологического здоровья детей, родителей и сотрудников в ОДО и в семье, учеными выделяются такие показатели, как: забота о родных и близких, устойчивое состояние здо-

ровья, высокая умственная и физическая работоспособность, соответствующее возрасту физическое развитие обучающихся, их творческая активность [5].

Пословица гласит, что в здоровом теле живёт здоровый дух. Физическое и психическое, а также социальное здоровье взаимосвязаны.

Дополнительно стоит отметить, что здоровьесберегающая педагогика призвана реализовать один из принципов государственной политики в сфере образования, в соответствии с законом «Об образовании», в котором провозглашается гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что успешная и полноценная реализация функций сохранения и укрепления психологического здоровья в стране, в образовательных учреждениях и соблюдение таких же подходов в условиях семьи, будет плодотворной при условии, если люди начнут реализовывать описанные закономерности с малой ячейки общества, с семьи и приучать к элементарному подрастающее поколение.

Ежегодно главной задачей годового плана МДОУ «Детский сад №29 «Солнышко» с. Суклея является совершенствование работы по сохранению и укреплению здоровья всех участников образовательных отношений посредством оптимизации здоровьесберегающих технологий, формирование у детей представлений о здоровом образе жизни.

Укрепление нервной системы ребенка посредством создания дружелюбной, спокойной обстановки дома и в детском саду особенно в адаптационный период, осуществление эмоциональной поддержки, выявление причин психологической дисгармонии – вот основные условия сохранения и укрепления психологического здоровья детей нашего детского сада. Для ребенка очень важен положительный эмоциональный контакт со взрослыми! Дети должны чувствовать заботу, теплое, доброжелательное отношение, принятие такими, какие есть. Только тогда будет хорошее самочувствие, правильное физическое, психическое и социальное развитие. Ребенку нужна и просто необходима ситуация успеха. Для этого педагоги и родители должны вовремя поддерживать, помочь, вселить уверенность в себя.

Основные задачи психогигиены:

– выявление факторов возникновения плохого самочувствия, невротических ситуаций;

- стабилизация детско-родительских отношений;
- организация специальной комнаты для психокоррекционной деятельности и релаксации;
- создание предметно-развивающей среды, способствующей эмоциональному комфортному пребыванию;
- разработка системы психической защиты на достижение основе любой личности;
- учет эмоциональных психокоррекцию особенностей и метод условий достижение воспитания в метод семье.

Как можно помочь ребёнку справиться с тревогой, – это найти ему способ переключиться на что-либо. Психологам хорошо известно, что людям, находящимся в хронической сложной ситуации, а сегодняшняя ситуация безусловно является таковой, и она продлится ещё какое-то время, очень полезно разделить проблему на две части: первая – когда с ней можно что-то сделать, а вторая – противоположная, – когда с ней ничего невозможно сделать. Сейчас многое будет попадать под вторую категорию, так как детям придётся ещё некоторое время жить в этих довольно сложных условиях.

Правильный подход к воспитанию помогает организовать необходимую психопрофилактическую работу. Учет индивидуальных особенностей, адекватных возрасту интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок важен при организации любой деятельности. Если ребенок капризничает, следует применить метод отвлечения или метод игнорирования. Если ребенок открыто конфликтует, то нужно исключить провоцирующие ситуации, поднимать статус в детском коллективе, сделать такого ребенка первым помощником, чаще использовать поощрение, похвалу, обеспечивая необходимую в данной ситуации психокоррекцию. Поддержка основана на том, чтобы помочь детям почувствовать себя нужными [6].

Похвала – это, когда ребенка хвалят за достижение чего либо, за определенный период времени.

Поддержать ребенка можно с помощью:

- отдельных слов (аккуратно, красиво, молодец, продолжай),
- высказываний «Я горжусь тобой, мне нравится, как ты помогаешь, спасибо»,
- прикосновений (потрепать по плечу, дотронуться до руки),
- совместных действий (сидеть, стоять рядом с ребенком, играть с ним, слушать его),

- выражения лица (улыбка, кивок).

Самое важное – комфорт и постепенно учиться приемам регуляции эмоциональных состояний.

Педагог-психолог рекомендует: *«Сохраним психологическое и психическое здоровье ребенка вместе»*.

1. Адаптировать домашний режим в соответствии с режимом дня детского сада. Необходима чёткая его организация для дошкольника.

2. Соблюдать режим правильного питания с включением в рацион полезных продуктов и сохранением питьевого баланса.

3. Создавать спокойную, благоприятную атмосферу в семье, чтобы малыш себя чувствовал комфортно и уверенно:

- больше времени уделять своему ребёнку;
- слышать и уважать своего ребенка;
- делиться с ним своим опытом;
- рассказывать ему о своем детстве, победах и неудачах...

4. Полноценный отдых и закаливание ребенка в условиях семьи.

5. Прогулки, во время которых ребенок больше произвольно двигается и играет.

6. Важно помнить, что игра является ведущей деятельностью дошкольника. Играть вместе с ребенком!

7. Не наказывать и не воспитывать ребенка, в плохом настроении и под воздействием стресса.

8. Постараться уберечь ребенка от конфликтов между взрослыми; ребенок не должен видеть, а тем более быть участником ссоры.

9. При необходимости предъявлять разумные, немногочисленные, единые, последовательные требования к ребенку.

10. Договариваться с ребенком, выстраивать взаимоотношения в семье на основе доверия, согласия и взаимопонимания.

Литература

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья // Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2010.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 2012.

3. Закон «Об образовании» от 19 апреля 1994 г. СЗМР 94-2 <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=36262>

4. Мичурина Ю.А., Дробышевская Д.А., Васильченко К.А. Современные аспекты психологического здоровья дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. – С. 258–259.

5. Русанов В.П., Рябцев С.М., Гончарова М.С. Здоровьесберегающее образование в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.

6. Щепетинникова И. Консультация «Психологическое здоровье дошкольника» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/konsultacija-psihologicheskoe-zdorove-doshkolnika.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКА В СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ

О.Ю. Ивахнюк

педагог-психолог

А.Ф. Джафарова

воспитатель

Л.А. Скрипник

воспитатель

МДОУ «Рыбницкий детский сад №8 комбинированного вида»,
Приднестровье, г. Рыбница

Аннотация: *в статье раскрывается понятие психологии здорового образа жизни. В это понятие входит не только физическое здоровье, но и психологическое и социальное и нравственное. Во все эти понятия ребёнок вникает, находясь в семейной среде. Только семья прививает привычку вести правильный образ жизни.*

Ключевые слова: *здоровье, семья, ребёнок, здоровый образ жизни, психологическое здоровье, родители, человек.*

Сохранение здоровья детей является государственной задачей любого общества. Ведь будущее поколение – это потенциал, в который надо вкладываться сейчас, потом будет поздно. В Приднестровье 2020 год был объявлен годом здоровья. Упор делался на борьбу с наиболее острыми для Приднестровья заболеваниями, медицинскую и экологическую грамотность населения, пропаганду здорового образа жизни и охрану психологического здоровья.

Здоровье представляет собой жизненную ценность, которая оказывает огромное влияние на социально-экономическое развитие всей страны. Главным условием активной, творческой и полноценной жизни человека является крепкое здоровье [6, с. 79].

Здоровье – это одна из важнейших базовых ценностей человека, входит в структуру терминальных ценностей. Оно является слож-

ной интегративной категорией, содержательно включающей в себя биологические, психологические и социальные характеристики [7, с. 15]. Одним из главных моментов благополучной социализации человека в обществе является хорошее психологическое здоровье. Именно психологическое здоровье становится базой для душевной просвещенности человека. Большинство сложностей, возникающих в сегодняшней жизнедеятельности, являются источником дефицита воспитанности, и главным образом отсутствие психологической культуры общества.

Смышникова А.С. рассматривает понятие «психологическое здоровье», ссылаясь на И.В. Дубровину, как аспекты психического здоровья, относящиеся к личности в целом и находящиеся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [5 с. 158].

Лебедев А.П. констатирует, что психологическое здоровье – интегративное понятие, объединяющее социальное, эмоциональное и адаптивное (регулятивное) благополучие личности [2, с. 70].

Причин, действующих на развитие психологии рационального подхода к здоровью, возникает немало, но основополагающей становится семья ребенка, образец поведения родителей, оценка ими возникающей действительности, манера себя держать в отношении не только с чужими людьми, но и с родными, в сложившихся обстоятельствах, поиске правильных решений в житейских делах. Следовательно, психология здоровья общества в значительной степени зависит от культуры поведения в семье и в обратном порядке, нравственность семьи, её культура находится в зависимости от психологической просвещенности и здоровья самого населения.

Семья – опора фундамента, источник всех начал. В семье растет и воспитывается ребенок. Он впитывает с младенчества все правила, нормы, ценности, обычаи семьи. Только родители формируют, приучают своё дитя к умению вести здоровый образ жизни, к психологии этого образа жизни, к правильному смыслу. Родители – это первый и самый главный пример для подражания. Все родители хотят, чтобы их ребенок вырос здоровым и счастливым. И от образа жизни родителей зависит, исполнится их желание или нет.

Дошкольный возраст считается наиболее сенситивным для физического и умственного развития ребенка. Именно у дошкольников закладываются основы здоровья, формируются основные черты характера ребенка.

В семейной среде дошкольник получает необходимые начальные навыки, приобретает опыт знакомства с другими детьми и взрослыми, учится дорожить своими близкими, окружать их вниманием и заботой. Следовательно, родители главным образом должны воспитать безупречно верную позицию к своему здоровью и здоровью своих детей. Воспитать умения и выработать привычки к ведению здорового образа жизни, искоренять у себя губительные навыки, заниматься спортом, проявлять интерес к разумному питанию и самое главное создать благоприятный семейный микроклимат. Родителям необходимо поддерживать в семье здоровый дух, придерживаться психологии правильного образа жизни.

Однако гармонизация семейной системы немыслима без поддержки государственной политики воспитания семьянина. Можно выделить ряд необходимых направлений деятельности такой политики:

- поднятие престижа благополучной семьи, которая способна создавать благоприятные условия для полноценного развития личности, воспитания ребенка;

- вести просветительскую работу с населением, прежде всего с подрастающим поколением, по формированию родительской компетентности, культуры общения и социального взаимодействия;

- создание семейно-ориентированной образовательной системы, начиная с дошкольного звена, заканчивая профессиональным образованием;

- повышение статуса материнства и особенно отцовства.

Здоровая семья – признак сильной нации, а сильная нация – основа крепкого государства. Развитость страны, в которой обитает человек или планирует создание семьи, – тоже немаловажный фактор влияния на здоровье всех членов семьи не только с положительной, то и с отрицательной стороны. Здоровый образ жизни, основам которого учит, в первую очередь, семья помогает избежать множества заболеваний, снизить влияние вредных факторов на формирование здоровья [3, с. 115].

Ведение психологии здорового образа жизни в семье приводит к укреплению всего организма в целом и помогает создавать гармоничное взаимопонимание с окружающими людьми. Поддержание здорового образа приводит к сокращению таких состояний как суетливость, беспокойство, враждебность, озлобленность. Для формирования здоровой личности в семье крайне важно проводить свободное время в

общении друг с другом. Даже трудовая деятельность при совместном семейном выполнении становится совершенно не скучной и помогает сформировать здоровые отношения внутри семьи. Общение внутри семьи помогает ее членам, не зависимо от поколения и статуса в обществе лучше понять друг друга, и как следствие, своевременно определить неблагоприятные ситуации, что повлечет за собой своевременное их предотвращение. Такая политика, которая существует внутри семьи, способствует ее укреплению, улучшает не только физическое, но и духовное и нравственное здоровье людей [1, с. 13].

Сформировать навыки здорового образа жизни, помогает общество, в котором живем мы и члены нашей семьи. Однако следует помнить, что на первом месте всегда стоит семья [4, с. 319]. Здоровый образ жизни всех членов семьи, который мы ведем в течение жизни, выступает залогом счастливой и благополучной жизни всех последующих поколений. В настоящее время каждый человек должен понимать, что его здоровье и здоровье всех членов семьи, в первую очередь, зависят от него самого. Каждый человек несет личную ответственность за сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья будущего поколения.

Литература

1. Ибрянова Т.А. Здоровый образ жизни как средство сохранения и укрепления здоровья человека // Альманах мировой науки. – 2017. – № 5 (20). – С. 13–14.
2. Лебедев А.П. Семья как фактор психологического здоровья дошкольников / Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – Ярославль, 2016. – С. 70–73.
3. Никулина Н.М., Ануфриева Ю.Ю., Иванисенко И.Г. Роль семьи в формировании здорового образа жизни // Вестник научных конференций. – 2018. – № 3-4. – С. 114–117.
4. Новицкая А.И. Субъективно-объективные детерминанты ведения здорового образа жизни в семье / Наука, образование, производство, экономика. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2020. – С. 319–321.
5. Смышникова А.С. Психологическое здоровье дошкольника: пути решения и проблемы // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2011. – № 8. – С. 158–162.
6. Субботин С.И., Буянов А.А. Социально экономические факторы здоровья // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 79–80.
7. Щетинина, С. Ю. Значимость здоровья в ценностных ориентациях школьников, проживающих в разных средовых условиях // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2012. – № 2. – С. 14–22.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

И.И. Швачко

педагог-психолог МОУ БДС № 43
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье проанализировано понятие детской тревожности как сложного многокомпонентного психологического явления, представлен опыт работы Муниципального образовательного учреждения Бендерского детского сада № 43 по организации психолого-педагогического сопровождения тревожных детей с ОВЗ. Рассматриваются с учетом современного состояния проблемы основные направления в работе педагога-психолога с дошкольниками, имеющими высокий уровень тревожности, с родителями (лицами, их заменяющими), педагогами.

Ключевые слова: тревожность, причины возникновения детской тревожности, психолого-педагогическое сопровождение тревожного ребенка с ОВЗ, проект «Мы вместе».

В настоящее время основным методом психолого-педагогической работы на местах является психологическое сопровождение детей с ОВЗ и создание благоприятных условий для воспитания и обучения. По статистике количество детей с ОВЗ ежегодно растет. На базе нашего детского сада работает три группы для дошкольников с ОВЗ. Самым распространенным диагнозом является «тяжелые нарушения речи», для работы с такими детьми функционируют две группы, а с октября 2016 года на базе сада №43 открыта разновозрастная группа для детей с задержкой психического развития.

Практическое изучение тревожности в этих группах на протяжении последних 3 лет показывало результаты в районе 80 % высокого уровня тревожности в начале учебного года. Самые высокие показатели наблюдались у третьей группы детей (с задержкой психического развития).

Для изучения уровня тревожности мы использовали тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); методику «Кактус» М.А. Панфилова, «Рисунок семьи» Г.П. Хоментausкаса, В.К. Лосева; анкету по выявлению тревожности Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко; тест И.А. Захарова.

На первом этапе решения проблемы нами были изучены основные теоретические тезисы данной темы. Проштудировав тематическую ли-

терапию, нам удалось выяснить, что проблема тревожности является актуальной в настоящее время. В последние годы активность психологов в изучении проблемы детской тревожности резко возросла. Практика доказывает, что повышенное состояние тревоги у детей напрямую связано с переживаниями их родителей: в мире происходят резкие перемены, что порождает неуверенность за своё будущее и будущее детей. Таким образом, тревожность детей – это отражение повышенной напряженности в семье, работе, повседневной жизни.

Чаще всего тревожность рассматривается в плоскости психического или физического диагноза, поведенческого или эмоционального расстройства. Но ученые однозначно сходятся на том, что решающую роль в повышенной тревожности у детей играет среда (семья).

Специалисты определяют два основных типа тревожности.

1. Ситуативная тревожность. Предпосылкой данного типа расстройства может стать практически любая ситуация, вызывающая беспокойство: посещение врача, дальние поездки, волнение перед выступлением и т.п. По сути, такое состояние является совершенно обыденным и оказывает положительное влияние на жизнь любого человека. Такой тип тревожности чаще всего встречается у дошколят.

2. Личностная тревожность. Как можно понять из названия, такой тип расстройства связан с определенными чертами личности человека. Чаще всего характеризуется неуверенностью, постоянным пессимизмом и беспочвенными беспокойствами.

Большинство авторов (А. И. Захаров, А. М. Прихожан, А. О. Прохоров и др.) придерживаются мнения, что тревога, появляясь уже в дошкольном возрасте, при неблагоприятном стечении обстоятельств к подростковому возрасту становится относительно устойчивой личностной характеристикой.

Проблемы личности ребенка чаще всего становятся причиной повышенного уровня тревоги.

Каждый из этих типов анализирует проблему, лежащую в одной плоскости, но современная практика показывает, что тревожность необходимо рассматривать как сложное, многогранное психологическое отклонение.

А.М. Прихожан выделила основные причины, которые способствуют проявлению повышенной тревожности у ребенка:

1. Наследственность: у тревожных родителей, чаще вырастают тревожные дети.

2. Главной причиной тревожности у детей является обстановка в семье (нарушение детско-родительских отношений).

3. Тревожность, как правило, сопровождается поведенческие, эмоциональные расстройства, физические или психические заболевания.

Дети с ОВЗ являются наиболее высоко тревожными, обычно это проявляется в виде замкнутости, избирательности общения или как поведенческие и эмоциональные расстройства.

Очень сильное влияние на повышение тревожности у детей оказывают негативные эмоции и завышенные требования со стороны родителей и воспитателей. Регулярное восприятие информации о том, что ребенок не оправдывает надежд, и его достижения не соответствуют тем, которых от него ждут взрослые, вызывает излишние переживания. Такие переживания могут быть вызваны и перенесенной болезнью, или подготовкой к какой-либо операции. Такие беспокойства легко перерастают в тревожность.

Введение государственного стандарта дошкольного образования должно реформировать дошкольное образование и изменить ситуацию в дошкольных образовательных учреждениях, отдавая значимые роли приложениям и формам психологических знаний в организации психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ.

В связи с этим в нашем дошкольном учреждении возникла идея создания проекта психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ «Мы вместе».

Участниками проекта стали воспитатели коррекционных групп, учитель-логопед, дефектолог, музыкальный руководитель, психолог, администрация, также мы привлекли для участия в проекте родителей.

Форма психолого-педагогического сопровождения тревожных детей с ОВЗ на базе нашего детского сада – это следующие виды деятельности:

– Организация работы ПМПк. Основой которой является мониторинг, дающий возможность определить особенности развития дошколят и выявить уровень тревожности. Такая работа позволяет получить наглядную картину, характеризующую развитие личности ребенка. А также позволяет составить план коррекционных мероприятий. Такой мониторинг проводится трижды за год. Очень важно в середине учебного года проанализировать динамику развития каждого ребенка: их успехи, перспективы на ближайшее будущее; и определить перечень дальнейших рекомендаций по коррекционной работе.

– Получение развернутой информации от родителей. Когда к нам в сад поступают дети с ОВЗ, мы проводим анкетирование родителей, благодаря которому узнаем об особенностях личности поступившего ребенка. Именно беседы с родителями позволяют получить более детальную информацию о ребенке. Также проводится оценка уровня развития ребенка и способность адаптации в коллективе.

– По результатам обследования поводится педагогический консилиум, на который приглашаются: заведующая, воспитатели, специалисты, медработник, родители (в случае необходимости). Важно провести такую встречу в позитивной обстановке, чтобы родители могли выслушать все тезисы и рекомендации педагогов и определить перечень дальнейших коррекционных действий. Родители должны принимать участие в дальнейшей работе.

– Мониторинг и анализ результативности психолого-педагогического сопровождения. Мы отслеживаем успехи детей и проводим итоговые родительские собрания, где говорим о результатах, которых удалось достичь за год. При необходимости приглашаем родителей для индивидуальной консультации.

Модель психолого-педагогического сопровождения тревожных детей в нашем учреждении реализуется в проекте «Мы вместе».

Мы поставили перед собой следующие задачи психолого-педагогического сопровождения:

– расширить возможности понимания тревожного ребенка с ОВЗ значимыми взрослыми (родителями, воспитателями, специалистами детского сада);

– определить с педагогами и родителями действенные методы взаимодействия с тревожными детьми с ОВЗ;

– оказать помощь ребенку с ОВЗ в создании условий для гармонизации эмоционально-личностного развития.

Наш проект позволил заручиться поддержкой всех участников педагогического процесса. На уровне нашего детского сада главной целью сопровождения остается совместная педагогическая деятельность специалистов для выявления и решения проблем тревожного ребенка; а также выработка и понимание навыков взаимодействия с тревожным ребенком.

Психолого-педагогическое сопровождение тревожных детей с ОВЗ в нашем дошкольном учреждении включает пять взаимосвязанных направлений:

– Обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями, обучение детей выразительным движениям, способам выражения эмоций (профилактика повышения тревожности в разных видах деятельности с использованием упражнений и игр на релаксацию, которые разработала и описала в своей книге «Психогимнастика» М.И. Чистякова);

– Коррекция эмоциональных трудностей детей (тревожность, страхи, агрессивность, низкая самооценка);

– Повышение психолого-педагогической компетентности всех участников проекта психолого-педагогического сопровождения; психологическое просвещение воспитателей, специалистов и родителей (выступления с сообщениями по теме тревожности, проведение консультаций, практических семинаров, где особое внимание уделялось молодым специалистам);

– Обучение родителей и педагогов конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей (практические семинары с элементами тренингов);

– Информационное обеспечение, оформление стендов, выпуск буклетов «Тревожный ребенок» и «Что такое тревожность» и других; мониторинг результативности.

Итоги психолого-педагогического сопровождения тревожного ребёнка с ОВЗ:

– Расширены возможности понимания тревожного ребенка значимыми взрослыми (родителями, лицами, их заменяющими), педагогами;

– Проведена работа в рамках городского методического объединения педагогов-психологов, воспитателей коррекционных групп, дефектологов и логопедов по вопросам профилактики тревожности у детей с ОВЗ;

– Выработаны навыки взаимодействия с тревожным ребенком у воспитателей и специалистов нашего детского сада;

– Наблюдается преодоление эмоциональных трудностей ребенка и снижение психоэмоциональных напряжений, уровня тревожности у детей (средний показатель на конец года 20 %) в результате проведения всех запланированных мероприятий.

Организация комплексного подхода в рамках проекта психолого-педагогического сопровождения «Мы вместе», наполнение его определенным содержанием, знанием теории, умениями осуществлять психолого-педагогическую поддержку тревожных дошкольников с ОВЗ позволили успешно решать задачи, направленные на снижение высоко-

го уровня тревожности, помочь ребёнку с ОВЗ в становлении уверенности и самостоятельности, обучении взаимодействию с окружающим миром и приобретении навыков социально приемлемых способов поведения и успешной социализации.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Изард К. Эмоции человека / Пер. с англ.; Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой; Вступ. ст. А.Е. Ольшанниковой. – М.:Изд-во МГУ, 1980.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Минск: Універсітэцкае, 1997.
4. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-иссл. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
6. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11–14.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ АГРЕССИИ

Н.Ю. Бойко

зав. «ЦПП №17»

С.С. Панца

педагог-психолог «ЦПП №17»

Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье предлагаются советы по психологопедагогическому сопровождению ребенка дошкольного возраста, предрасположенного к агрессии. Приводятся правила и принципы, соблюдение которых ведет к позитивному разрешению острых конфликтных ситуаций и эффективному взаимодействию с данной категорией детей.

Ключевые слова: агрессивность, трудности, поведение, дети, эмоции, реакции.

Агрессивное поведение в нашем обществе считается неприемлемым. А в племенах североамериканских краснокожих индейцев команчи и апачи воспитывают своих детей воинственными. Если вдуматься,

в природе многие животные в условиях естественного отбора выживают благодаря агрессивности. Бороться с трудностями, мериться силами – все это социально одобряемая и поощряемая модель враждебности. Так что агрессивность – свойство древнее. Общество, значительно добившееся в существовании, как правило, не лишено конструктивной агрессивности, которая побуждает активно добиваться своих целей.

Что же такое детская агрессия? Агрессия (от латинского «agressio» – нападение, приступ) – это физическое либо словесное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо или чему-либо.

У детей дошкольного возраста чаще встречаются следующие проявления агрессии:

1. Злость и возмущение.
2. Нытье, непослушание, упрямство.
3. Крик, плач, кусание, топание ногами.
4. Драчливость у мальчиков, плач, визг у девочек.

Мальчики в этом возрасте проявляют более враждебные направленности, чем девочки, так как к агрессии мальчиков общество наиболее снисходительно и терпимо. Воспитательные мероприятия должны быть направлены не на полное исключение агрессивности из характера детей, а на ограничение и надзор ее безудержных, асоциальных форм, и поощрение ее положительных проявлений, таких как целеустремленность, настойчивость, умение постоять за себя. Больше в целом в дошкольных организациях встречаются физическая и вербальная агрессия.

Каким образом же взрослые могут поспособствовать ребенку в отстаивании своих прав и своих границ? Для этого необходимо понимать, что агрессия – это умение уберечь себя, принимая во внимание ресурс действия.

Причинами агрессивного поведения могут быть [1;229]:

- защита и отстаивание, давление, критика, указания;
- болезнь (ОРВИ, аллергия, раздражительная нервная система);
- изменения в жизни (поступление в детский сад, переход в первый класс);
- переизбыток негативных эмоций (сильное напряжение).

Приведём пример: ласковый и улыбчивый Даник, едва научившись ходить, начал отнимать у сверстников игрушки. Дома и на улице мальчик топает ногами, когда ему что-то не дают. Трехлетняя Соня отказывается от помощи, когда у нее что-то не получается, кричит. Семи-

летний Паша очень любит командовать, все споры решает с помощью кулаков. Всех этих детей объединяет одна похожая особенность – определенная доля агрессии.

В каждой ситуации ребенок действует тем способом, который оказывается для него самым приемлемым:

- прямая агрессия, или нападение (если противник – например, младший брат или subtilный, более слабый ровесник);
- защитная агрессия (может отказываться от общения);
- косвенная агрессия (ребенок вымещает свой гнев на доступных объектах – предметах, животных, других людях);
- пассивная агрессия (отказ что – либо делать (лень), саботаж);
- аутоагрессия – направлена на самого себя. Дошкольник свидетельствует о том, что он плохой, бьет себя по голове руками. Именно в этот момент немаловажно осознать, из каких мест у ребёнка приходит ощущение, что он не имеет право на ошибку.

Первоначальные проявления враждебности возникают около года. Дошкольник способен поднимать руку на старшего, противиться просьбам. Он впервые замечает, что мать не принадлежит ему целиком. Это неожиданная для малыша новость, трудная для понимания. Агрессивные выходы, в целом не являются сильной злостью – скорее, это проявления недовольства, никак не представляющие еще зрелую реакцию.

Ребенок в этом возрасте зависит от мнения взрослых. В ведущих видах деятельности проявляются главные потребности и интересы детей [2;38]. Но деятельность ребенка не исчерпывается только ведущими ее видами. Наряду с ними развиваются другие виды деятельности. В возрасте от трех до семи лет наряду с игрой ребенок овладевает так называемыми продуктивными видами деятельности – рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием. Учение и труд, как особые, самостоятельные виды деятельности, складываются позднее. Труд, предполагающий участие в общественном производстве, является основной деятельностью взрослых людей. Для развития мышления и воображения детей, для усвоения норм поведения и установления взаимоотношений с другими детьми очень важна игра. Если родители принимают любые детские проявления, то ребенок получает возможность учиться саморегуляции, понимая, что ведет себя агрессивно, то есть «неправильно» и он уже может отличить «можно» от «нельзя», «хорошо» от «плохо».

До двух лет детям характерны агрессивные проявления из разряда «конфликты в песочнице»: ребенок отбирает, сбрасывает со стола посуду и т. д. Задача родителей – помочь ребенку справиться с причинами агрессии. В обществе такое поведение называют неадекватным, его цель – устранение препятствия.

Агрессия может быть направлена на того, кто не виноват, но просто «подвернулся под руку» или на самого себя, так называемая аутоагрессия.

И все-таки агрессивное поведение не всегда причиняет вред другому человеку или предмету. Предприимчивость, активность, напористость, самооборона, упорство в своих желаниях и стремлениях имеют то же происхождение, что и непослушание, жестокость, упрямство. Постоянная необходимость преодолевать препятствия может породить замкнутость и враждебность. Для того чтобы поощрять развитие положительных сторон агрессивности, необходимо понять природу и происхождение враждебного поведения.

В возрасте 2–4 лет стартуют первоначальные трудности в отношениях со сверстниками в детском саду или на детской площадке. Агрессия в этом возрасте – это сила свершения, которая необходима, чтобы получить желаемое. Поэтому взрослым рекомендуется пребывать, по возможности, как можно ближе к своему ребенку, чтобы защитить окружающих от его враждебных проявлений. Задача родителей – научить ребенка правильно выражать собственные чувства.

К 5–6 годам ребенок может разрушать и разбрасывать игрушки. Самое главное – посмотреть на ребёнка в спокойном состоянии, оказать содействие: «Да, ты злишься, потому что мы уходим с площадки, а тебе ещё хочется поиграть». Абсолютно допустимо то, что дошкольник хотел взять кубики, а ему не дали. Взрослый никак не обязан делать из ребенка жертву или агрессора. Важно соблюдать спокойствие и оказывать психологическую помощь. Если с тем, кого ударили, всё в порядке, педагог направляется к ребенку: «Давай пожалеем Машу. Погладим. Давай поменяемся с Машей игрушками». Ни в коем случае нельзя наказывать в ситуации, когда ребенок проявляет агрессию. Самое важное – взрослый должен научить выражать свои чувства, потребности, желания.

Мы используем в своей работе целый ряд игр и упражнений, направленных на формирование умения дошкольников выражать свои эмоции. В итоге их применения расширяются возможности полноценного развития. Поведение детей – это именно то, на что чаще всего жа-

любуются взрослые при обращении к психологу. Игра со сверстниками – способ обучения преодолению агрессивного поведения. Агрессивных детей сверстники не любят. Дети учатся сдерживать агрессивные реакции не только на реальных примерах, но и на символических. Такие дети воспринимают большой круг ситуаций, как угрожающих, враждебных, слабо контролируют и не осознают свои эмоции (кроме гнева), не имеют достижения положительного результата. Часто дошкольники сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Мальчишеская агрессия менее управляема. Девочки более сензитивны и впечатлительны. Женский пол раньше обучается контролировать свою агрессивность. Предрасполагать к агрессивному поведению могут и типы темперамента. Холериков очень легко вывести из терпения, они быстро утомляются и не могут продолжать, чаще всего вступают в конфликты.

Агрессивное поведение определяется вниманием семьи, личными, социально-биологическими причинами. При работе важно с уважением относиться к внутренним проблемам ребенка. Агрессия – это реакция на неудовлетворение базисных психологических потребностей в любви, уважении.

Психологу при обследовании ребенка важно занять безоценочную политику и соблюдать следующие правила: использовать не менее трёх диагностических методик, выбирать только тот стимульный материал, который содержится в самой методике.

Ответы взрослых, наблюдения подтвердят или опровергнут предположения психолога. В ходе коррекции используются следующие методы: отказ от наказаний, переход к методам убеждения, помощь семье в плане выработки единых требований, обучение приёмам регуляции собственного психического состояния. Часто лучший способ прекратить нежелательное поведение – перестать на них реагировать. Следующий способ – изменение статуса ребенка в коллективе, возложение на агрессора ответственного поручения.

На сегодняшний день в литературных источниках представлено достаточно много программ по снижению уровня агрессивности через снятие деструктивных элементов в поведении. Программы предусматривают работу по трём блокам: работа с родителями, работа с педагогами, работа с детьми с использованием различных методик и техник коррекционного воздействия. Так достигается более глубокое содействие развитию ребенка в различных ситуациях и их согласование с условиями его жизни.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений : учебное пособие для высших учебных заведений. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 586 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. – М.: Академия, 2010. – 452 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.А. Брадеско

зам. зав. по ОД

Е.В. Семенуц

воспитатель МДОУ «ЦПП № 41 „Семицветик“»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье раскрывается определение «психолого-педагогического сопровождения» в контексте образования детей с особыми образовательными потребностями, освещается вопрос об интеграции детей данной категории в общеобразовательные группы дошкольных учреждений, а также рассматриваются наиболее актуальные проблемы, связанные с организацией обучения и воспитания данной категории детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическое сопровождение; социализация; социальная адаптация; интеграция детей с особыми образовательными потребностями.

Переустройство современной системы образования на протяжении последних лет поднимает проблему смены традиционной образовательной модели на инновационную, которая будет основываться на поддержании физического и психического здоровья дошкольников, являющихся главным ресурсом нации.

О важности вопроса здоровьесбережения подрастающего поколения свидетельствует направление образовательной политики нашего государства. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования называет одним из необходимых условий воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – создание развивающей среды, которая будет способствовать осуществлению интеграции [2].

Как показывает практика, большое значение для детей с особенностями в развитии, как физическом, так и психологическом, имеет успешное вхождение в социальную среду, так как это может действительно повлиять на коррекцию имеющихся у ребенка нарушений и обеспечить приобщение к окружающему миру так же, как и детям без особых потребностей. Однако, как раз в социализации дети с ООП испытывают большие трудности.

Исследования в области общения показывают, что данная группа детей не может произвольно взаимодействовать со сверстниками из-за особенностей социального развития, которые неблагоприятно сказываются на развитии взаимоотношений. Это еще раз говорит о необходимости коррекционной поддержки и создании определенных условий для усвоения общественных норм и социального опыта детей данной категории [4].

Социализации личности подразумевает социальную адаптацию (усвоение норм и правил поведения, знакомство с окружающим миром, овладение определенными формами деятельности), которая приходится на период детства. Это нацеливает специалистов дошкольного образования на разработку современных технологий, поиск инновационных форм, содержания образования для успешного вхождения детей с особыми потребностями в среду обычных сверстников.

В контексте таких преобразований – инклюзивное образование, которое подразумевает специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий успешное усвоение образовательных программ, социального опыта детей с учетом их особых потребностей в среде обычных сверстников. О результативности инклюзии в образовании можно судить по успешному вхождению в социальные отношения детей с особыми потребностями не только через организацию адаптивной к индивидуальным особенностям образовательной среды, но и по установлению во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми взаимоподдержки, взаимопомощи и взаимообучения [3, 5].

О важности психолого-педагогического сопровождения, как необходимого условия интеграции детей с особыми образовательными потребностями говорят такие ведущие специалисты, как Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко. Они считают, что психолого-педагогическое сопровождение заключается не только в организации систематического наблюдения за детьми данной категории, составления специальных коррекционных программ для разработки индивидуального образовательно-

го маршрута, но и в работе непосредственно с окружающей социальной средой, в которую интегрируется ребенок [5].

Термин «сопровождение» в психолого-педагогической литературе трактуется по-разному. Р.В. Овчарова, М.Р. Битянова понимают под сопровождением «направленную деятельность», Т.Г. Яничева предполагает под этим термином «создание условий» [1, 7].

Однако все они отмечают, что процесс сопровождения – это не отдельные коррекционно-развивающие методы, а их совокупность, затрагивающая все сферы жизнедеятельности ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение в дошкольном учреждении будет эффективно только при взаимодействии всех специалистов, как команды, которых объединяет общая идея, единый подход к данному вопросу, а также решающих ряд задач: повышение психолого-педагогической культуры родителей не только тех детей, которые нуждаются в особых образовательных условиях, но и родителей обычных детей группы. Тогда, от понимания того, что «моему ребенку нужна особая среда, особая деятельность», «однруппнику моего ребенка нужна особая среда, особая деятельность», каждый человек будет осознавать, что при осуществлении своей профессиональной деятельности необходимо учитывать особые потребности не только детей, но и взрослых. Еще одной важной задачей является развитие у ребенка представлений о своих возможностях, качествах, способности к самопознанию, принятию себя, признанию самооценности. Реализация задачи установления партнерских отношений со сверстниками и взрослыми, благоприятно скажется на эмоциональном благополучии ребенка, а это будет способствовать, в свою очередь, успешности детей с особыми образовательными потребностями во всех видах деятельности, учебной, в том числе.

Главная роль в сопровождении ребенка с ООП отводится педагогу-психологу дошкольного учреждения, профессиональная деятельность которого будет направлена на создание благоприятных условий для вхождения детей данной категории в социальную среду обычных детей. Постепенно у детей формируются специальные компетенции, которые развивают социальные навыки поведения и общения с взрослыми и сверстниками.

В основе решения вышеуказанных задач сопровождения лежит принцип принятия инклюзии, как мировоззрения. Не менее важными являются принципы: принцип деятельностного подхода, предполагающий учет ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – игры; принцип индивидуального подхода: несмотря на то, что у детей имеют-

ся сходные нарушения, каждый ребенок находится в своей микросреде семьи, характерном для нее стилем воспитания, со своими мотивами и взглядами; принцип гуманности: уважения к личности каждого воспитанника; принцип психологической безопасности: создание атмосферы безопасности, саморазвития и доверия; принцип самостоятельности и активности: включение в образовательный процесс всех его участников; принцип партнерства и поддержки семьи.

Работа по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями включает как традиционную профессиональную деятельность педагога-психолога (консультационную, профилактическую, просветительскую), так и коррекционную деятельность через реализацию программ, направленных не только на данных воспитанников, но и на родителей и педагогов. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ООП начинается с выявления ограниченности в развитии личностных свойств, формирования у ребенка чувства принадлежности к группе. Следующий этап – формирование умения выразить свое настроение, умения оценить свое состояние, состояние сверстника, развивать эмпатию, раскрытие личностных ресурсов ребенка. Специалисты, взаимодействуя в процессе сопровождения, оптимизируют развитие психических процессов, нормализуют личностные свойства, формируют позитивное отношение к сверстникам и взрослым, развивают коммуникативные навыки, способствуют снятию психологических защит во взаимодействии со сверстниками. Через разнообразные формы деятельности, основанные на подчинении системе правил (сюжетные, подвижные игры, продуктивные виды деятельности) формируется способность детей с ООП к произвольной регуляции деятельности.

Постепенное усложнение социально – ролевого поведения данных детей в процессе общения, правильно распределенная нагрузка, четкая организация пребывания в дошкольном учреждении создают психологические условия эффективного развития детей в условиях инклюзивного образования.

С педагогами и специалистами дошкольного учреждения также необходимо проводить специальную подготовку по формированию у них профессиональной ментальности.

Работа с родителями детей с ООП должна быть направлена на создание доверительных отношений к педагогам дошкольного учреждения и желание сотрудничать, повышение психолого-педагогической компетентности родителей и стимулирование развивающего взаимодействия

с детьми. Эмоциональная близость детско-родительских отношений при сопроводительной работе с взрослыми позволяет родителям и их детям эффективно общаться, лучше понимать друг друга, быть родителям более последовательными и более гибкими в воспитании. [6]

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями будет эффективно при взаимодействии команды педагогов и специалистов, работающих в межпредметном сотрудничестве, в целостной системе, основанной на подходах общенаучного уровня методологии педагогики.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. –М.: Совершенство, 2000.
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровья.
3. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина и др.; под науч. ред. проф. Л.М. Шипициной. – СПб.: Речь, 2003.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – С. 45–98.
5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86–95.
6. Смолярчук И.В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников / Вестн. Тамбовского гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». – 2009. – Вып. 5(73). – С. 173–181.
7. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕШЕНИЯ КАДРОВЫХ ВОПРОСОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Л. Лопатюк

ст. преп. каф. дошкольного, специального образования
и педагогического менеджмента ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
зав. МДОУ №20 «ЦРР „Андрееш“»
Приднестровье, г.Тирасполь

Аннотация: в статье поднимаются вопросы текущей кадровой ситуации в ОДО, причины возникновения данной ситуации на местах и пути решения проблемы.

Даны рекомендации для руководителей ОДО при организации психолого-педагогической работы с кадрами, продемонстрирована проделанная работа по решению данного вопроса в МДОУ №20 «ЦРР „Андрееш“».

Ключевые слова: *текучесть кадров, «индекс крутящихся дверей», организация дошкольного образования, теория управления, тимбилдинг, геймификация, экран рейтинговой оценки педагогов.*

За последние двадцать лет проведенные многочисленные социологические исследования психологов мотивов текучести кадров в разных отраслях производства доказали, что по собственному желанию увольняется не так много сотрудников. Данные подобных психологических исследований показали, что естественная текучесть в количестве 3-5 % в год способствует обновлению коллектива и не требует со стороны руководства принятия оперативных мер. Однако большой процент текучести кадров в организации создает кадровые, технологические, организационные и психологические трудности, что приводит к значительным экономическим потерям и наносит огромный вред производительности труда.

В словаре бизнес-терминов А.А. Максютова понятие «текучести кадров» трактуется следующим образом: «Текучесть кадров – движение рабочей силы, обусловленное неудовлетворенностью работника рабочим местом или неудовлетворенностью организации конкретным работником» [2]. Теоретические основы текучести кадров рассматривали в своих научных трудах такие зарубежные авторы, как Г. Беккер, К. Фернандес-Араос, К. Макконелл, Р.С. Смит, Т. Шульц и другие. Из отечественных ученых, изучавших данную проблему, можно выделить В.В. Адамчука, Т.К. Блозина, А.Ф. Зубкова, Е.И. Капустина и других. Текучесть кадров профессор П.Э. Шлендер называл «индексом крутящихся дверей» [1]. В теории текучести кадров разные ученые рассматривают типы и виды текучести кадров:

1. Возраст сотрудников. Авторы отмечают наиболее рискованный возраст перехода на другую работу возраст до 25 лет.
2. Квалификация сотрудников. Сотрудники с более низкой квалификацией труда чаще меняют работу.
3. Демографический фактор. Риск ухода сотрудника из организации связан с местом жительства.
4. Стаж работы в организации. Сотрудники, проработавшие свыше трех лет, реже покидают работу.

Проблема текучести кадров в организации образования должна заставить руководителя организации искать источник текучести кадров, а не «лечить симптомы». С этой целью руководитель организации должен провести внутреннее психологическое исследование для выявления причин ухода людей из организации. Результаты данного исследования должны обнажить у руководителя определенные проблемы в управлении организацией. Если ценный сотрудник покинул организацию по вине руководителя или из-за склок и интриг в коллективе, то производительность труда организации сразу упадет, так как проверенный временем опытный сотрудник принесил результат и был профессионалом своего дела. На место ушедшего профессионала придет новый сотрудник. Однако для его быстро вхождения в производственный процесс необходимо время, средства обучения, что является трудозатратным.

Уход высококлассного специалиста влияет и на имидж организации. Родительская общественность об уходе специалиста узнает очень быстро, так работает общественное мнение. Следовательно, многие родители могут из-за этой причины отказаться сотрудничать с вашей организацией. Также уход ценного сотрудника влияет на психологический микроклимат в коллективе, особенно если данного сотрудника любили все.

Среди руководителей организаций дошкольного образования г. Тирасполя был проведен опрос для выяснения причин текучести кадров (Приложение 1). У 10 % руководителей, предпочитающих в своей работе авторитарный стиль управления, процент текучести кадров увеличен. Причина текучести: люди не выдерживают такого отношения к себе и уходят. У 30 % руководителей в управленческой работе нет налаженной системы обратной связи. Причина текучести: если руководитель месяцами, а то и годами не дает оценку труда сотрудника, то у сотрудника пропадает мотивация и желание стараться работать на благо данной организации, и он уходит. 10 % руководителей не всегда правильно подбирает персонал, иногда используя для быстрого закрытия вакантного места, рекомендации чьих-то друзей, родственников, по определенному звонку. Человека берут, надеясь, что он обучится, «подрастет», прокачается. Причина текучести: у подобных сотрудников может просто не хватить внутренних ресурсов и человек понимает, что попал не туда. Обычно сотрудник «сбегает», так и не поработав. 10 % руководителей не обращают должного внимания на адаптацию нового сотрудника. Хороший руководитель еще на этапе испытательного срока понимает: влился ли новый сотрудник в коллектив или нет. Причина

текучести: отсутствие должной поддержки и помощи в период испытательного срока у нового сотрудника, если таковой поддержки нет, то сотрудник уходит. 10 % руководителей отмечают проблемы в установлении психологического климата в коллективе из-за присутствия в организации людей токсичных. Причина текучести: никто не захочет работать в коллективе, где могут быть оскорбления, плетутся интриги, сотрудники просто покидают эту организацию.

Вскрытые причины текучести кадров заставили нас задуматься над системой мероприятий, направленных на остановку текучести кадров.

Во-первых, необходимо руководителю правильно подойти к подбору кадров. Для этой цели необходимо начать с правильного собеседования по специально разработанным критериям.

Во-вторых, руководитель должен уделить повышенное внимание правильной адаптации новых сотрудников, организовав качественный институт наставничества.

В-третьих, руководитель должен правильно замотивировать новых сотрудников, предполагая, что мотивация является основным двигателем эффективной работы. Только мотивированные сотрудники искренне хотят принести пользу организации и стремятся повысить личную эффективность работы.

В-четвертых, руководитель должен избавиться от токсичных сотрудников. Подстрекатель, сплетник, доносчик может сделать психологический климат в коллективе просто ужасным, даже если руководитель – душка.

В-пятых, руководитель должен построить систему роста для каждого сотрудника. Сотрудники, которым в вашей организации страшно или скучно рано или поздно уйдут. Система роста каждого сотрудника может выражаться в следующем: это и творческие поручения, повышение квалификации сотрудника участием в различных педагогических форумах.

В-шестых, руководитель должен всегда давать оценку труда каждому сотруднику, необходимо это делать постоянно. Оптимальный вариант, как в нашем дошкольном учреждении, внедрить систему оценки деятельности педагогов в форме «Экрана рейтинговой оценки педагогов». В основу рейтинговой системы оценки положены принципы открытости и прозрачности, учета индивидуальных особенностей профессионального развития педагога. Определение рейтинга педагогов осуществляется посредством: самооценки деятельности за определенный период времени и системы внутрисадового контроля.

В-седьмых, руководитель при приеме сотрудника на работу должен провести качественный инструктаж, включающий в себя и разъяснение особенностей труда и отдыха, оплаты труда, установленных в коллективе традиций.

В-восьмых, руководитель должен развивать корпоративную культуру организации. Именно от руководителя зависит, будут ли в организации свои традиции и ритуалы, правила поведения или строгие табу, именно руководитель разрабатывает миссию и стратегию организации.

В-девятых, задача руководителя – сплотить команду. С этой целью необходимо организовать совместные мероприятия. В литературе встречается определение «тимбилдинг». В дословном переводе «Тимбилдинг – времяпрепровождение рабочего коллектива в неформальной обстановке» [1]. Главная цель тимбилдинга – это набор активных мероприятий, направленных на сплочение коллектива и формирование навыков решения общих задач в команде: от спортивных соревнований до театрализованных капустников.

Мы предприняли ряд шагов в позитивном решении вопросов текучести кадров. Внедрили в рабочие процессы элементы геймификации: визуализацию продуктивности труда каждого педагога в форме «Экрана рейтинговой оценки деятельности сотрудников». Это снизило монотонность, рутинность работы, внесло заинтересованность, соревновательность в результатах труда.

Больше внимания стали уделять корпоративной культуре. Дважды в год стали организовывать выезды-путешествия по родному краю и за его пределы, где сотрудники встречаются в нерабочей обстановке. Это компенсирует дефицит межличностного общения сотрудников, у сотрудников появляются дружеские контакты. Сократили дистанцию между руководителем и сотрудником. Организовали связь по Viber в течение 24 часов в сутки. Каждый сотрудник может связаться с руководителем в любое время, чтобы получить информацию, задать вопросы. Это создает оперативность в решении многих проблем, сотрудники понимают, что они могут быть всегда услышаны, что их мнение важно.

Больше внимания стали уделять мотивации сотрудников. Организовали работу в составлении благодарностей лучшим сотрудникам не только в памятные даты, но и за активное участие в жизни коллектива. В нашем учреждении мы ввели ежегодный конкурс на звание лучшего сотрудника (педагога, помощника воспитателя). Участие сотрудников в данном мероприятии повысило их продуктивность труда, укрепило

дружеские отношения между сотрудниками, создало положительный психологический микроклимат в коллективе.

Стали больше внимания уделять личности сотрудника. Рабочий день руководителя начинается с того, что он первый в общей группе в Viber поздравляет сотрудника с памятной датой, отмечает его заслуги и положительные качества. После этого еще пятьдесят сотрудников поздравляют коллегу. Это не только сплачивает команду, но и показывает каждому сотруднику, что он важен в коллективе и что руководитель об этом тоже знает. Мы поменяли отношение к проблеме текучести кадров в организации. Пришли к выводу, что это естественный процесс. Раньше рассматривали текучесть кадров как показатель престижа работы организации, поэтому руководитель был заинтересован задержать людей как можно дольше. Однако усталые и недовольные сотрудники еще больше уставали и негодовали, и рано или поздно сотрудники все рано уходили.

Таким образом, методы борьбы с текучестью кадров могут быть индивидуальными для каждой организации образования. Однако главное – это определение первопричин и быстрое реагирование для устранения создавшейся ситуации.

Литература

1. Кулапов М.Н. Управление кадрами: в помощь начинающему руководителю. 2-е изд. – М.: NoName, 2016. – 515 с.
2. Максютов А.А. 100 ключевых терминов бизнеса: Словарь-справочник с примерами расчета финансово-экономических показателей. –М.: Альфа-Пресс, 2006. – 352 с.
3. Михайлова А.В., Попова Л.Н. Анализ «индекса крутящихся дверей» (на примере филиала «Инновационного центра энегосервис») // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Суханова

зав. МДОУ № 72,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье раскрываются понятия планомерной, системной и поступательной работы по психолого-педагогическому сопровождению молодого специалиста, его профессиональное становление, и развитие.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, молодой специалист.*

В связи с повышением требований к качеству дошкольного образования, нехватки педагогических кадров вопрос о привлечении и удержании в системе образования молодых специалистов поднимается на различных уровнях.

Согласно статистике, из выпускников среднего и высшего профессионального образования только небольшая часть идет работать в детские сады, но и из этих молодых специалистов почти половина уходит из системы образования через несколько лет. В связи с этим остро становится вопрос о психолого-педагогическом сопровождении деятельности молодого специалиста в системе дошкольного образования.

Ученые, исследовавшие проблему профессиональной адаптации молодых специалистов-педагогов (Е.Н. Будрастых, С.Г. Вершиловский, Г.М. Голубенко, Э.Ф. Зеер, О.В. Назарова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Е.Г. Черникова и др.), рассматривают ее как этап развития профессионала, характеризующийся освоением системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретением профессионального опыта и самостоятельным выполнением профессионального труда [5].

Профессиональная адаптация молодого специалиста может протекать длительное время и довольно сложно. В период адаптации молодые специалисты сталкиваются с множеством трудностей:

- социальных (невысокая заработная плата, низкий статус и престиж профессии, неустроенность быта, высокие требования государства и общества к результатам труда и т. п.);
- педагогических (нехватка практических навыков, знаний и т. п.);
- психологических (социально-психологическое состояние личности, неуверенность, несформированность навыков коммуникации, неумение самостоятельно предупреждать и разрешать конфликтные ситуации и т. п.) [2].

Профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой и деятельностью [1]. Профессиональная адаптация педагога выступает как часть социально-психологической адаптации личности.

Традиционно выделяются несколько аспектов адаптации:

1) организационный – усвоение новой социальной роли – педагога, освоение новых требований трудовой деятельности: нормативно-правовых, социально-экономических, морально-психологических, организационно-управленческих;

2) психофизиологический – приспособление к физиологическим условиям труда, физическим и психологическим нагрузкам педагога;

3) профессиональный – изменение собственного поведения в соответствии с требованиями новой среды и должностных обязанностей, профессионально-этических норм, доведение основных показателей деятельности педагога до необходимого уровня;

4) социально-психологический – приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношениям в педагогическом коллективе, принятие единых педагогических требований [3, 4].

На этапе адаптации и становления в профессии педагогу необходимо сопровождение – создание благоприятных условий для стимулирования саморазвития, преодоления трудностей профессиональной адаптации, формирования профессиональной идентичности, развития важных личностно-профессиональных качеств молодого специалиста.

С целью оказания помощи молодым специалистам в нашем дошкольном образовательном учреждении творческой была разработана и успешно реализуется программа психолого-педагогического сопровождения деятельности молодого специалиста «Школа молодого воспитателя» данная программа состоит из нескольких этапов:

I этап – диагностический. На данном этапе происходит изучение личности специалиста, чтобы выявить его профессиональные навыки и умения, положительные и отрицательные черты характера. Заместитель заведующего по образовательной деятельности совместно с педагогом- психологом проводят беседы на знание программы дошкольного воспитания. Предлагаются для заполнения анкеты, диагностические таблицы («Диагностика определения модели взаимодействия воспитателя с детьми» М.В. Крулехт и др.). Степень практической подготовленности отслеживается в результате наблюдений за организацией воспитательно-образовательного процесса в группе, в которой работает молодой специалист. Результаты фиксируются в журнале наблюдений.

Для изучения личностной сферы молодого специалиста используются следующие методики.

1. Сначала педагог самостоятельно, основываясь на самооценке, заполняет карту личности.

2. С помощью теста Айзенка выявляется тип темперамента. Цель – выявив типологические особенности педагога, подобрать ему коллегу по группе, с которой будет комфортно работать.

3. С помощью теста фигур (Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании М., 1996) выявляется типология личности. Эта диагностика позволяет вовремя оценить и скорректировать трудности в работе педагогов, их психологическое состояние и самочувствие в работе с детьми.

II этап – коррекционно-развивающий. На этом этапе применяются разнообразные формы и методы работы с молодыми специалистами, способствующие повышению их профессиональной компетенции. Этап длится в течение всего учебного года и планируется работа по двум направлениям.

На первом этапе темы для групповых и индивидуальных консультаций подбираются на основе выявленных проблем в работе. Это могут быть адаптация ребенка к детскому саду, семейные проблемы, коррекция нарушений и т. д. Хорошо себя зарекомендовал такой вид работы с молодыми специалистами как деловые игры и тренинги. Когда возникают затруднения в работе молодого специалиста, с которыми он не может справиться самостоятельно, собираются творческие группы. В них возникающая проблема обсуждается совместно молодыми и опытными педагогами.

На втором этапе опытные педагоги продолжают посещать занятия начинающего педагога и наблюдать за его взаимодействием с детьми. Такая форма контроля позволяет выявить стиль работы воспитателя, его отношение к делу.

После каждого посещения проводится детальный анализ. Конкретные предложения и рекомендации фиксируются в журнале контроля.

III этап – подведение итогов, или аналитический.

В конце учебного года заместитель заведующего по ОД, педагог-психолог и др. проанализировав результаты работы, динамику профессионального роста молодого специалиста, намечают перспективы дальнейшей работы с ним. На этом этапе можно (с помощью анкетирования) определить рейтинг молодого воспитателя среди родителей, их удовлетворенность его работой, отношение к нему воспитанников, насколько сам педагог удовлетворен своей деятельностью, отношениями с детьми, родителями, коллективом. По специально разработанному вопроснику он может подготовить самоанализ своей деятельности за прошедший учебный год.

Работа, проводимая в ДОО с молодыми специалистами, способствует развитию у них познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с детьми, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать свое образование и квалификационную категорию.

Литература

1. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 576 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя. Метод. рекомендации / сост.: М.Г. Тымчек, И.В. Клименко, О.И. Грицкан, Н.А. Лоцманова. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОИПК», 2020. – 113 с.
3. Управление персоналом: учеб. для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2006. – 560 с.
4. Управление персоналом: учебное пособие / под ред. проф. И.Б. Тесленко; Владимир. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 83 с.
5. Учитель крупным планом / под общ. ред. С.Г. Вершиловского. – Л., 1991. – 176 с.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОДО

И.В. Крошечкина

педагог-психолог МОУ «Бендерский центр развития ребёнка „Гармония“»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов организации дошкольного образования. Раскрывается психологическая сущность эмоционального выгорания педагогов, рассматриваются причины возникновения, способы диагностики. Предлагаются формы работы по улучшению эмоционального состояния педагогов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, причины эмоционального выгорания, развитие синдрома эмоционального выгорания, способы профилактики эмоционального выгорания.

Одной из основных целей государственной политики Приднестровья является обеспечение качественного дошкольного воспитания и образования для дальнейшего успешного обучения детей в школе [7].

Для достижения поставленной цели перед современными педагогами организаций дошкольного образования выдвигается ряд задач, решение которых требует не только инициативности и творчества в работе, но и высоких эмоциональных и нервно-психических перегрузок.

Ежедневные психоэмоциональные перегрузки приводят к профессиональной деформации педагогов, а одной из форм деформации является эмоциональное выгорание. Поэтому, проблема профилактики эмоционального выгорания и сохранения психического здоровья педагогов организаций дошкольного образования является актуальной.

Синдром «эмоционального выгорания» – это процесс постепенной утраты эмоциональной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального и умственного истощения, физического утомления и снижения интереса к выполняемой работе.

Над проблемой эмоционального выгорания педагогов работали такие зарубежные и отечественные учёные как: Х.Дж. Френденберг, Э.Ф. Зеер, К. Маслач, В.Н. Козиев, Л.Ф. Колесникова, В.Е. Орёл, В.В. Бойко, Т.В. Форманюк и др. [4].

Психологическая сущность педагога, как человека общественного, требует от него реализации альтруистических тенденций. Но ни один человек со своим индивидуальным сознанием не может полностью отказать от своих личных потребностей и мотивов. Попытки уравновесить эти две тенденции являются источником стресса и возникновения разного рода личностных деформаций. Сегодня синдром эмоционального выгорания признан проблемой, требующей медицинского вмешательства, и внесён в Лексикон психиатрии ВОЗ.

Эмоциональное выгорание у педагога возникает постепенно в соответствии с механизмом развития стресса. Можно наблюдать все три фазы стресса. Фаза «напряжения» служит «механизмом запуска» в формировании эмоционального выгорания и проявляется в усиливающемся осознании психотравмирующих факторов, неудовлетворённостью собой, чувстве безысходности, тревоги, разочаровании в профессии.

Фаза «резистенция» характеризуется тем, что специалист пытается оградить себя от неприятных впечатлений. Проявляется, например, в защите свой точки зрения, даже в случае осознания её ошибочности, «экономией эмоций», «редукцией профессиональных обязанностей».

Фаза «истощения» характеризуется снижением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы и проявляется в резкости, раздражительности, а иногда и грубости в общении, «эмоциональном

дефиците» и «личностной отстраненности» педагога, когда его больше не волнуют рабочие вопросы, психосоматических и психовегетативных нарушениях [5].

Таким образом, эмоциональное выгорание педагогов развивается во времени, начинается с чрезмерного и продолжительного стресса на работе, вызывает чувства раздражительности, напряжения, утомленности и завершается включением психологической защиты, проявляющейся в соматических и психопатологических нарушениях [6].

Работая педагогом-психологом в МОУ «Бендерский центр развития ребёнка «Гармония», я понимаю, что для эффективной работы, для сохранения благоприятного микроклимата в группах и коллективе, педагогам необходимо постоянно поддерживать уровень своего психического состояния, особенно сейчас, в условиях пандемии, когда деятельность педагогов регламентирована карантинными ограничениями, что вызывает дополнительное психоэмоциональное напряжение.

Организуя свою работу по профилактике эмоционального выгорания, мне, прежде всего, необходимо было выяснить, как сами педагоги оценивают своё психологическое благополучие, чтобы выделить наиболее важные аспекты его оптимизации.

Для получения необходимых данных использовались: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко и опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание (МВИ)», адаптация Водопьянова Н.Е. Методика К. Маслач и С. Джексон [1].

Обследование проводилось в 2020/21 учебном году. В обследовании приняли участие 12 педагогов МОУ «Бендерский центр развития ребёнка «Гармония». В ходе первичного обследования были получены данные позволяющие сделать вывод о том, что у 50 % педагогов высокая степень профессионального (эмоционального) выгорания и эти педагоги нуждаются в помощи специалиста. У 50 % педагогов средняя степень профессионального (эмоционального) выгорания. Этим педагогам требовалась частичная помощь специалиста, по тем проблемам, которые были выявлены в ходе диагностирования. Таким образом, все продиагностированные педагоги нуждались в психопрофилактической помощи по тем или иным проблемам, выявленным в ходе диагностики.

Для снижения признаков эмоционального выгорания у педагогов проводилась работа по актуализации личностных ресурсов педагогов.

На первом этапе проходило информирование педагогов о том, что проблема эмоционального выгорания существует и вызвана объектив-

ными причинами. В ходе консультирования педагогам было рассказано о синдроме эмоционального выгорания, причинах, признаках и как он отражается на личности и профессиональных качествах. Данная работа может быть организована на методическом совете, в ходе семинара, в форме листовок, памяток, буклетов.

На втором этапе проводилась психокоррекция. Психокоррекция помогает облегчить и ускорить процесс адаптации педагогов к особенностям своей работы. Реализация психокоррекционной работы проводилась индивидуально или в группах (дистанционно). Работа проводилась в ходе тренингов, информационно-практических занятий, семинаров-практикумов. Содержание психокоррекционной работы было направлено на то, чтобы помочь педагогам освоить современные техники профилактики эмоционального выгорания и адекватного реагирования в стрессовых ситуациях, освоить способы саморегуляции и др.

Большое значение в профилактике эмоционального выгорания отводится взаимодействию педагога-психолога с администрацией в вопросах формирования благоприятного социально-психологического климата в коллективе, эмоциональной поддержки и стимулированию педагогов, создание психологически безопасной воспитательно-образовательной среды. Это приводит к снижению влияния внешних факторов на развитие эмоционального выгорания.

После этой работы было проведено повторное диагностирование педагогов. Результаты диагностирования показали улучшение психологического состояния педагогов и всех исследуемых показателей.

Профилактика эмоционального выгорания у педагогов организации дошкольного образования имеет большое значение, так как выгорание очень плохо влияет на психофизическое здоровье и эффективность профессиональной деятельности. Мы считаем, что данная профилактическая деятельность должна проводиться педагогом-психологом регулярно.

Литература

1. Бабич О. И., Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 116 с.
2. Бойко В.В., Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 160 с.

4. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 2011, №4. – С. 61–67.
5. Дубов И.Г. Эффекты индивидуально-специфичного влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. – 2012, № 5. – С. 56–65.
6. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 2007, № 4. – С. 32–43.
7. Стратегия развития Приднестровья на 2019–2026 годы. Указ Президента от 12 декабря 2018 года № 460.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ,
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ, ПРАКТИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ
В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВЬЯ**

И.В. Клименко

канд. психол. наук, доцент, нач. Упр. молодежной политики
и социально-психологической поддержки ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье рассматривается проблема построения современной модели профориентации в организациях образования Приднестровья. Представлены современные нормативные и методические материалы по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: профориентация, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, обучающиеся организаций образования.

Сегодня перед психолого-педагогическим сообществом стоит актуальная задача построения новой модели современной профориентации. В Стратегии развития Приднестровья на 2019–2026 гг. отмечается значимость повышения эффективности профориентационной работы, системы подбора, расстановки и перемещения кадров, а также необходимость развития сети учреждений, осуществляющих профессиональную ориентацию обучающихся [4].

В Концепции развития психолого-педагогической службы в системе образования Приднестровья отмечаются «проблемы професси-

онального и личностного самоопределения молодежи в современных социально-экономических условиях», а также «отсутствие целенаправленной работы по созданию системы деятельности в организациях образования, ориентированной на выявление способностей ребенка и его сопровождение в процессе профессионального самоопределения». В связи с этим перед психолого-педагогическими службами Приднестровья стоит четкая задача участия в создании системы деятельности в организациях образования, ориентированной на выявление способностей обучающегося (воспитанника) и его сопровождение в процессе профессионального самоопределения» [5].

Согласно предлагаемой модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в рамках непрерывного образования, разрабатываемой НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование» Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, сопровождение обучающихся (воспитанников) должно учитывать интересы всех потребителей результатов образовательной системы и опираться как на приоритеты социально-экономического развития Приднестровья, так и на индивидуальные запросы и способности обучающихся. В этих условиях профориентационная работа, направленная на создание условий для раннего профессионального самоопределения школьников, становится очевидным общественным благом, достижение которого в интересах общества с участием государственных мер воздействия становится все более явной потребностью.

Министерством просвещения, Республиканским научно-методическим советом по психологии, НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование» ведется работа по созданию нормативной и методической базы, направленной на оказание помощи педагогам-психологам в создании системы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников). За период 2019-2021 гг. были разработаны нормативные документы и методические материалы, утвержденные Советом по образованию Министерства Просвещения Приднестровья:

– Положение о психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профориентации обучающихся (воспитанников) в условиях непрерывности образования в котором определены цель, задачи, принципы, основные направления работы по профессиональной ориентации и психолого-педагогическому сопрово-

ждению профессионального самоопределения обучающихся в образовательных организациях системы образования Приднестровья, регулируется порядок ее проведения и показатели эффективности. В Положении отмечается, что целью психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся и профориентационной работы в Приднестровье является реализация государственной политики в области профориентации обучающихся (воспитанников), позволяющей сформировать гармоничную личность в единстве трудового, творческого, интеллектуального, физического, духовного, нравственного и психического развития, имеющую возможность самореализоваться в условиях непрерывности образования и специфики рынка труда Приднестровья [5];

– не менее важна проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Если для здорового человека профориентация заключается в достижении максимальной эффективности его труда, успешности профессиональной деятельности, то в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов она, кроме того, предусматривает адаптацию их к трудовой деятельности при минимальной напряженности функциональных систем организма. В методических рекомендациях «Организация профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в организациях образования Приднестровья» рассматривается нормативная правовая документация, регламентирующая работу педагога-психолога в организациях образования в профориентационном направлении с обучающимися (воспитанниками) с ОВЗ, представлены рекомендации по выбору профессий [5];

– дополнением к Положению являются методические рекомендации «Организация профориентационной работы специалистами психолого-педагогической службы в организациях образования Приднестровья». В них подробно представлена специфика организации психолого-педагогического сопровождения, рассмотрены рекомендуемые современные формы и методы профориентации. Отмечается значимость непрерывности процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) от ДОО до ВПО и дополнительного образования [2];

– в методических рекомендациях «Разработка программы по профориентации обучающихся организаций образования» предлагается

примерная структура программы, рассматриваются основные направления деятельности педагога – психолога в рамках профориентации, формы и методы работы с обучающимися, критерии оценки эффективности программы. Методические рекомендации адресованы педагогам-психологам, педагогам организаций образования республики, деятельность которых направлена на психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) в организациях образования [3];

– в связи с поставленными задачами разработана программа «Профориентационная навигация», которая должна способствовать повышению обоснованности профессионального самоопределения обучающихся. Программа имеет практическую направленность: предусматривает проведение занятий в современных форматах с применением информационного, консультационного и навигационного инструментария. Содержание занятий интегрирует «факты настоящего» в «личное будущее» обучающихся с учетом рыночных оснований и характеристик перспективы. Проведение занятий предполагается в интерактивном режиме, с применением активных форм обучения – выполнения практических заданий, упражнений, игр;

– сборник сценариев профориентационных мероприятий «На пути к профессиональному самоопределению» адресован педагогам, классным руководителям, педагогам-психологам организаций образования Приднестровья. В данных методических рекомендациях представлены разработки профориентационных мероприятий для учащихся 5-11 класса развивающего и просветительского характера, которые разработаны и апробированы в организациях образования Приднестровья (школы, Учебно-профориентационный центр). Практическая ценность сборника заключается в том, что предложенные формы и методы могут служить базой, позволяющей повысить качество психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в организациях общего образования [1].

С целью оказания помощи воспитанникам в ранней профориентации также разработан методический комплекс, включающий:

– сборник научно-методических разработок «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в процессе развития способностей» (НКО ПГУ, протокол №2 от 19.10.2020 г.);

– сборник научно-методических разработок «Младший школьник на пути к выбору профессии» (НКО ПГУ, протокол №2 от 19.10.2020 г.);

– сборник научно-методических разработок «На пути к профессиональному самоопределению» (НКО ПГУ, протокол №2 от 19.10.2020 г.);

– рабочие тетради для детей 3–4, 5–6 лет «Я в мире профессий» на русском, молдавском и украинском языках (НКО ПГУ, протокол № 2 от 21.10.2020 г.).

Таким образом, непрерывность психолого-педагогического сопровождения обеспечивается, прежде всего, формированием и последующим развитием набора профориентационных компетенций у обучающихся (воспитанников) (компетенция профессионального самоопределения, компетенция профессиональной ориентировки, компетенция профессионального выбора, компетенция профессионально-карьерного проектирования, компетенция профессионального совершенствования). На этапе дошкольного образования создаются условия для их формирования; в 1–7-х классах школы формируются основы этих компетенций; на всех последующих уровнях образования эти компетенции активно используются оптантом при совершении серии «решающих» и «частных» профессионально-образовательных, профессиональных и карьерных выборов – и продолжают непрерывно развиваться.

На основании изложенного следует выделить основную тенденцию построения новой модели современной профориентации, согласно которой, сопровождение обучающихся (воспитанников) должно ориентироваться как на приоритеты социально-экономического развития Приднестровья, так и на индивидуальные запросы и способности субъектов самоопределения.

Литература

1. На пути к профессиональному самоопределению. Сборник научно-методических разработок / Сост. И.В. Клименко и др. – Тирасполь. 2020. – 91 с.
2. Организация профориентационной работы специалистами психолого-педагогической службы в организациях образования Приднестровья: Методические рекомендации / Сост. И.В. Клименко, С.С. Жуткевич, О.И. Грицкан и др. – Тирасполь. 2020.– с. 40.
3. Разработка программы по профориентации обучающихся организаций образования: Методические рекомендации / Сост: И.В. Клименко. – Тирасполь. 2020. – 21 с.
4. <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/ob-utverjdenii-strategii-razvitiya-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-na-2019-2026-godi.html>.
5. <http://www.minpros.info/about/9974>.

МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В ВУЗЕ: ТОЧКИ РАЗРЫВА

И.В. Кондратенко

канд. психол. наук., доц. каф. социальной психологии,
нач. отд. социальных проектов и молодежной политики
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»
Россия, г. Москва

Аннотация: в статье рассматривается проблематика сферы молодежной политики в вузе, как составляющей системы государственной молодежной политики. Описывается нормативно-правовая составляющая явления, обозначаются проблемные точки, требующие всестороннего изучения и совершенствования. Приводится опыт конкретного вуза, в рамках указанной проблематики.

Ключевые слова: молодежная политика, доверие, престиж, сообщество, доказательный бенчмаркинг.

Молодежная политика в вузе это составная часть системной государственной молодежной политики, представляющая собой совокупную социально-воспитательную деятельность, направленную на социальное развитие студенчества (социализация и адаптация), на создание условий воспитательной среды для эффективной профессиональной подготовки будущих специалистов во внеаудиторное время, на развитие студенческого спорта, досуга и социальной защиты обучающихся с целью формирования конкурентоспособного специалиста и жизнестойкой личности.

Базовыми принципами молодежной политики выступают:

- создание правовых, социально-экономических условий выбора молодыми гражданами своего жизненного пути, социального становления, самореализации и участия молодых граждан в общественной деятельности;
- воспитание и образование молодежи, защиты ее прав и законных интересов;
- содействие социальному, культурному, духовному и физическому развитию молодежи;
- недопущение дискриминации молодых граждан по мотивам возраста;
- создание условий для более полного включения молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества;
- расширение возможностей молодого человека в выборе своего жизненного пути, достижении личного успеха;

– реализация инновационного потенциала молодежи в интересах общественного развития и развития самой молодежи.

В решении этих задач вузы опираются на нормативно-правовую базу молодежной политики, включающую в себя:

1. Конституцию Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 г.)

2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об Образовании в Российской Федерации»

3. Основы Государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. N 2403-р)

4. Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р)[2].

Кроме того, каждый вуз имеет пакет внутренних регламентирующих документов, обеспечивающих устойчивое функционирование системы реализации задач молодежной политики, и позволяющих осуществлять контроль за ее ходом. В ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» этот пакет документов включает:

1. Стратегию воспитательной работы.

2. Концепцию воспитательной работы.

3. Программу воспитательной работы

4. План внеучебной деятельности (мероприятий)

5. Положение о руководителе (кураторе) академической группы

6. Положение о Совете Обучающихся

7. Программу развития студенческого самоуправления ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» на 2020–2022 гг.

Ситуация неопределенности в развитии социума неизбежно отзывается и на деятельности вузов. А.В. Мудрик подчеркивает, что именно вуз должен быть той платформой, задающей для студенческой молодежи устойчивые ориентиры, социальные эталоны, понятные перспективы, конструирующей умение выстраивать свою социальную траекторию развития в данных условиях, платформой, реализующей социальное воспитание [1].

Вместе с тем сфера молодежной политики современного вуза сегодня, как правило, не имеет:

– четко определенной организационной структуры деятельности (в разных вузах различные формы и модели управления данной сферой, иногда отсутствие должного количества административных единиц, занимающихся воспитательной деятельностью);

– финансовой статьи и пр.

Исходя из этого, а также из практического опыта, были выделены основные «разрывы» в реализации молодежной политики в вузе:

1. Доверие. Именно доверие является базой для организации любого социального взаимодействия. Трудности с доверием наблюдаются у всех акторов молодежной проблематики, на горизонтальных и вертикальных уровнях. Это важнейшая психологическая составляющая должна быть в центре молодежной проблематики.

2. Престиж воспитательной работы. Отсутствие представлений о высокой значимости мероприятий молодежной политики и вклада лиц их осуществляющих приводит к низкой заинтересованности участия в них как обучающихся, так и сотрудников вузов, отсутствию эффективной мотивации акторов.

3. Сообщество. Интенсивное развитие сферы молодежной политики все больше вскрывает необходимость создания профессионального сообщества специалистов. Его главными задачами могут выступать: осуществление методической и правовой поддержки организаторов молодежной политики; обмен кейсами эффективных практик; обсуждение и принятие общих решений, направленных на совершенствование работы; психолого-педагогическое сопровождение профессиональной самореализации и пр.

4. Финансирование. Наличие четко обозначенных материальных ресурсов безусловно является одним из оснований для эффективной реализации программ молодежной политики.

5. Доказательный бенчмаркинг. Самый дискуссионный вопрос в рамках рассматриваемой проблематики это оценка эффективности осуществляемой деятельности. Как предмет, так и объект деятельности, в этом случае, не подлежит осуществлению объективной оценки. Соответственно, отсутствие единых критериев значительно снижает возможности регуляции и контроля.

Критериями эффективности реализации молодежной политики в ОАНО ВО «МПСУ» выступают:

- динамическое управляемое развитие личности;
- включение во внеучебную деятельность 70 % обучающихся;

- развитие позитивного отношения к общественным ценностям, знаниям и, как следствие, развитие их социально значимых отношений к людям, объектам, явлениям, социальным связям;

- приобретение студентами соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике; позитивного опыта решения личных и социальных проблем;

- формирование устойчивой профессиональной и гражданской идентичности;

- послевузовское сопровождение трудоустройства выпускников.

Таким образом, можно заключить, что только через преодоление «разрывов» молодежная политика может стать действенным инструментом решения возложенных на нее задач.

Литература

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст]/ А.В. Мудрик. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.:Академия, 2010.
2. <https://base.garant.ru>

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Д. В. Ясинский

преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г.Тирасполь

Аннотация: в статье раскрывается актуальность проблемы развития личностной толерантности студентов-медиков в процессе психологического сопровождения профессионально-личностного развития, даны обоснования необходимости развития личностной толерантности студентов-медиков, рассматривается модель развития толерантности у студентов-медиков в дистанционной форме.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, психологическое сопровождение, профилактика, профессионально-личностное развитие

В последнее время пандемия и связанные с ней карантинные меры внесли существенные изменения в процесс профессионально-личностного развития студентов. В системе образования уже считается нормой

организация учебного процесса с использованием дистанционных и комбинированных форм обучения. Ограничиваются или переводятся в дистанционный формат воспитательные и внеучебные мероприятия. На профессиональное и личностное формирование в этих условиях существенно влияет Интернет с многообразным и неконтролируемым контентом.

Нарушился привычный ритм деятельности, ограничилось живое общение. Компьютер, который ранее использовался в основном для отдыха, стал использоваться для работы. Возникла необходимость в новых видах отдыха, не связанных с Интернетом и гаджетами. Однако, большая часть молодёжи оказалась неспособна быстро адаптироваться к новым условиям. Работа и отдых связаны с одним объектом – компьютером. Неумение и нежелание меняться в новых условиях, привело к всплеску интолерантного поведения среди молодёжи. Прежде всего, агрессия проявляется в общении в интернете. Для решения данных проблем возникла острая необходимость в создании воспитательного механизма, соответствующего новому времени. Развитие личностной толерантности в процессе психологического сопровождения является одной из наиболее важных проблем. В данной статье, мы рассматриваем развитие личностной толерантности студентов-медиков в процессе психологического сопровождения.

В условиях пандемии наибольшую значимость приобретает профессиональная деятельность врача. Врач вступает в тесное контактирование с населением в процессе лечения и профилактических мероприятий. Не обладая определённым уровнем толерантности, врачи часто сами становятся подверженными интолерантному воздействию. Увеличившаяся нагрузка, постоянный стресс, неумение правильно выстраивать личностное взаимодействие с пациентами, негативно влияют на выполнение профессиональных обязанностей. Часто, сами врачи, ведут себя интолерантно, чем провоцируют других. Таким образом, сегодня перед системой образования стоит задача разработать новый подход к формированию личности будущего врача. Мы считаем, что особую роль в профессиональном воспитании необходимо уделить развитию личностной толерантности как черты личности. Если будущий врач будет личностно толерантен, то он будет обладать высокой степенью защиты от интолерантных поступков людей, а следовательно, более высоким уровнем стрессоустойчивости.

Основой развития личностной толерантности мы видим в том, что она составляет основу взаимопонимания и обеспечивает продуктивное

взаимодействие между людьми. Наличие взаимодействия, которое основано на взаимопонимании, благоприятствует формированию у индивида уверенность в собственных действиях, чувства безопасности, и как следствие, развитию ценностных установок личности [3, с. 406].

Проблема развития личностной толерантности студентов-медиков выходит на первый план и является одной из актуальнейших задач современного образования. На первом этапе, особое внимание необходимо уделять профилактике нетерпимости у студенческой аудитории, которая в силу психологической неустойчивости и социальной незрелости подвержена влиянию различных интолерантных идей.

Таким образом, актуальность проблемы нашего исследования определяется необходимостью комплексного научного переосмысления специфики, сущности практических методов и способов организации профилактики интолерантности в психологическом сопровождении студентов-медиков в условиях пандемии и карантина.

Проблемам толерантности посвящены работы Г.В. Солдатовой, М.Н. Мчедлова, О.Б. Нурлигянова и др. Профилактику интолерантности исследовали С.К. Бондырева, Д. Кейси, Д. Олвеус, Д.А. Риердон, Д.А. Лейн и др. Различные варианты и уровни проявления интолерантности студентов исследовали М.А. Байбаков, Р.В. Габдреева, Е.И. Бойко, В.В. Никандрова и др.

Теоретический анализ понятий «толерантность/интолерантность», выявил явную неоднозначность в современной науке понимания «толерантности». Термин «толерантность», является многоаспектным и многокомпонентным феноменом и его значение непостоянно. Он меняется и исходя из подходов, в которых он рассматривается.

Целью исследования является теоретическое обоснование необходимости развития личностной толерантности студентов-медиков в процессе психологического сопровождения на современном этапе, связанным с карантинными мерами, разработка модели развития личностной толерантности студентов-медиков в процессе психологического сопровождения, определение методов и форм работы.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение, терпеливость, добровольное перенесение страданий) – ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов быть различными; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважение к разнообразию различных мировых культур,

цивилизаций и народов; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям [2, с. 17].

Интолерантность (от лат. *intolerantia* – нетерпимость) – несклонность к компромиссу; нетерпимость, агрессивность, деструктивность [1, с. 12].

Развитие личностной толерантности студентов-медиков младших курсов в процессе психологического сопровождения в новых условиях – это определенный комплекс мер социально-психологического и педагогического характера, направленных на формирование и развитие более высокого уровня самопознания, понимания своих индивидуальных качеств, самооценки, способности к рефлексии.

Теоретический анализ сущности и особенности понятия «толерантность», анализ различных подходов по развитию личностной толерантности студентов-медиков, позволил нам начать разработку комплексной модели.

В основе нашей модели идея о том, что отношение индивида к субъекту межличностного взаимодействия, напрямую зависит от развитости у него личностной толерантности, а именно таких индивидуально-психологических качеств, как: конфликтоустойчивость, эмпатия, способность к рефлексии, коммуникативная толерантность и удовлетворенность жизнью. Адекватный уровень сформированности данных качеств, будет способствовать правильному восприятию личностью сложных социальных явлений, и проявляться в виде толерантного отношения к другим [3, с. 405].

Ведущую роль в подготовке будущего специалиста, формировании психологической готовности к профессиональной деятельности играет формирование заложенных в компетенциях различных способностей, практических навыков и личностных качеств. Первичное овладение профессиональными компетенциями происходит на аудиторных занятиях, в процессе решения ситуационных задач и кейсов, проигрывания различных ситуаций, на лабораторных практикумах и пр. [3, с. 406].

В условиях дистанционного обучения, когда аудиторные занятия не проводятся, мы акцентировали внимание на следующих методах и формах работы в процессе психологического сопровождения студентов-медиков:

– лично формирующие беседы и лекции по развитию личностной толерантности, проведённые в онлайн-режиме;

– систематическое и последовательное разрешение внутриличностных проблем студентов, проведение дистанционных психологических индивидуальных консультаций;

– проведение групповых тренингов с последующей рефлексией;

– углубление, упрочнение нравственных взглядов и убеждений через написание сочинений и эссе на заданные темы с последующим обсуждением с психологом;

– проведение онлайн-упражнений, которые способствуют созданию условий, в которых студент должен будет поступать в соответствии с нормами и правилами поведения с последующей рефлексией;

– арт-терапия с целью воздействия на психоэмоциональное состояние студентов-медиков;

– онлайн-дискуссия, как метод формирования сознания личности, в процессе которого происходит развитие критического мышления, активизация процесса принятия материала и более глубокое его понимание;

– ауторелаксация, направленная на восстановление человеческого организма (снятие стрессового состояния);

– ролевая игра в дистанционном режиме – метод работы с группой, при котором участникам дается описание какой-либо ситуации и действующих в ней лиц, объясняются правила игры. Данный вид работы также способствует обучению способности анализировать и оценивать сложные проблемы возникающие в процессе взаимодействия людей.

Работа в онлайн режиме, это вынужденная мера на современном этапе, которая не исключает проведение аудиторных и иных видов работ со студентами.

Оптимальная модель развития личностной толерантности студентов-медиков должна иметь комбинированный формат, т. е. сочетать в себе онлайн и офлайн формы и методы работы.

Таким образом, мы теоретически обосновали необходимость развития личностной толерантности у студентов-медиков в процессе психологического сопровождения в условиях дистанционного и комбинированного обучения, предложили комплексную модель развития личностной толерантности на современном этапе, определили формы и методы работы.

Литература

1. Губогло М.Н. Толерантность сознания молодежи: состояние и особенности. – М.: Рольф, 2003. – 231 с.

2. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. – М.: Академический проект, 2004. – 173 с.

3. Ясинский Д.В. Профилактика интолерантности в процессе психологического сопровождения профессионально-личностного развития студентов // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург, 2019. – 728 с.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

К.Ю. Репещук

преп. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *в данной статье поднимается проблема психологического благополучия юношей на пути профессионального самоопределения. Рассмотрено соотношение понятий «субъективное благополучие», «удовлетворенность жизнью», «психологическое благополучие», «психологическое здоровье». Проанализирована модель психологического благополучия, охарактеризованы факторы психологического благополучия личности.*

Ключевые слова: *юношеский возраст, психологическое благополучие, эмоциональное благополучие, профессиональное самоопределение, актуализация, здоровье.*

Юношеский возраст – это этап завершения физического и полового созревания организма. Социальная ситуация развития юношей выражена в поиске своей ниши в обществе, профессиональным становлением, самоактуализацией личности из чего складывается и ведущая деятельность возраста – учебно-профессиональная. В отношениях со сверстниками значительно повышается зависимость от индивидуальных контактов и привязанностей в сравнении с коллективными формами общения.

Проблема психологического благополучия особенно остро возникает в юношеском возрасте, поскольку именно в этом возрасте происходит личностная самоактуализация, которая не возможна в состоянии психологического неблагополучия [5].

Психологическое благополучие были исследовано в трудах отечественных – Ю. В. Бессонова, О. А. Идобаевой, А. В. Ворониной, Е. Ю. Григоренко, Т. О. Гордеевой, Э. Комптон, Л. Литтл, А. Макгрегор,

Н. А. Лызь, С. А. Минюровой, Р. В. Овчаровой, Н. В. Пановой, М. Аргайл, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой, М. Я. Ягоды и зарубежных исследователей Н. Брэдберна, К. Риффа, Л. Деси, Р. Риан и других.

Традиционно понятие психологическое благополучие рассматривается в черте дихотомии «болезнь-здоровье». Однако, в зарубежной психологии 60-х годов XX века, психологическое благополучие начали рассматривать как принцип целостности в изучении личности, а также благополучного способа существования человека в уникальном жизненном опыте.

Теоретическую базу понятия психологического благополучия составляет исследование Н. Брэдберна [7], который считал, что для описания данного феномена целесообразно разграничивать определение счастья и несчастья, личностного ощущения общей удовлетворенности либо неудовлетворенность жизнью. Брэдберн также исследовал взаимосвязи психологического благополучия с разнообразными социальными факторами, такими как уровень достатка, положение в обществе, религиозные воззрения, успешность брака и другие. Значительная связь была обнаружена между ощущением благополучия и уровнем материальных доходов, так, люди с более высокими доходами часто имеют более высокий уровень психологического благополучия.

Американский исследователь Э. Динер в своих трудах ввел понятие субъективного благополучия, которое основано на трех центральных компонентах: удовлетворение, приятные или неприятные эмоции, которые формируют единый показатель субъективного благополучия. По мнению М. Аргайл, удовлетворенность жизнью – это рефлексивная оценка субъективного благополучия. Психологическое здоровье же проявляется в способности личности адаптироваться к обществу, справляться с нагрузками и стрессами, выполнять свои жизненные задачи [1]. Таким образом, оно включает в себя, кроме душевного, и личностное психологическое благополучие.

Анализ базовых понятий исследуемой проблемы показал справедливость определений типа «позитивное функционирование личности», «системное качество, основанное на здоровье различных уровней», «характеристика, включающая социальное и психическое здоровье».

Согласно исследованию О. А. Идобаевой психологическое благополучие рассматривается на трех уровнях: психофизиологическом, индивидуально-психологическом и личностно-смысловом, обусловлено социальной ситуацией развития (индивидуально-психологическими особенностями, психологическими новообразованиями личности,

характеристикой возраста, эмоциональным благополучием и проч.) и возможно только как результат развития личности.

Базовыми компонентами психологического благополучия согласно К. Рифф являются: автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения с другими, цели в жизни и самопринятие [6].

Юношеский возраст является значимым этапом жизненного цикла человека, поскольку происходит формирование как интимно-личностных взаимоотношений, так и профессиональное становление личности.

Показателем психологического благополучия в юности является процесс самоактуализации [2]. Именно в этом возрасте формируется нравственное сознание, ценностные ориентации личности, идеалы, устойчивое мировоззрение и гражданская позиция. О. А. Идобаева считает, что важнейшими факторами, которые обеспечивают готовность юноши к вступлению в раннюю взрослость, являются: потребность в общении и овладение способами его адекватного построения, умение ориентироваться в различных формах теоретического познания, способность к рефлексии и потребность в трудовой деятельности.

Ключевым фактором в позитивном направлении развития личности является эмоциональное благополучие, которое проявляется в оптимальной интенсивности психологических защит, низкой тревожности и достаточном уровне адаптационного потенциала личности. Эмоциональное неблагополучие выступает показателем не только того, насколько объективные условия социальной ситуации развития вступают в противоречие с ценностями и интересами индивида, но и того, насколько в период поздней юности сформированы психологические новообразования, необходимые для успешной адаптации к быстро меняющимся условиям окружающей среды, а также готовность перейти в следующий жизненный этап – зрелость [3]. А показателем психологического благополучия выступает профессиональное самоопределение.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению предполагает определенную зрелость личности, которая заключается в сформированности психологических образований и механизмов, обеспечивающих непрерывный рост личности в данный момент и в будущем. Психологическое благополучие личности обуславливает успешность самоактуализации и профессиональное становление юношей, обеспечивает полноценное развитие [4].

Анализ работ по проблеме психологического благополучия показал, что, не взирая на многолетние исследования данного понятия, в

настоящее время нет единого подхода к его использованию. Отсутствует также четкая модель психологического благополучия, однако, существуют компоненты, которые имеют общий характер и способствуют либо препятствуют позитивному развитию личности.

В юношеском возрасте появляется осознанное стремление к максимально доступному раскрытию своего потенциала личности и его становлении в практической жизнедеятельности на благо общества путем самоактуализации.

Литература

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл/ Под ред. М.В. Кларина; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 2007. –403 с.
2. Батурин Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология» –2013. –№ 4. – Т. 6. – С. 4–14.
3. Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2014.
4. Воронина, А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа// Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 142–145.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129
6. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. – Chicago: Aldine, 1969.
7. Ryan R.M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. – 2000. – № 55. – P. 68–78.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СТРАН

М.М. Мишина

д-р психол. наук, доц. ФГБОУ «Российский государственный гуманитарный университет», Ин-т психологии им. Л. С. Выготского
Россия, г. Москва

Аннотация: *В условиях глобальной рыночной экономики важность образования для экономического и социального развития не может быть переоценена. Понимая этот факт, правительства различных стран в большей степени акцен-*

тировали свое внимание непосредственно на школы, детские сады и университеты, но при этом всячески игнорировали «теневое образование», что является серьезным упущением, поскольку оно как тень следует за школьной системой, изменяя свое содержание, в унисон с изменениями содержания образовательных программ.

Ключевые слова: образование, развитие, программа, преподавательская деятельность.

Степень разработанности проблемы. В ходе изучения проблемы «теневого образования» основным источником информации выступала монография Томского политехнического университета, которая, по сути, является переводом книги Марка Брея «The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (Second edition)».

Но стоит подчеркнуть, что данные книги отмечают факт отсутствия какой-либо структурированной информации по данному вопросу, вместе с тем он является очень важным, так как «теневое образование» может иметь как положительные аспекты, так и негативные, связанные со стремлением преподавателей наживаться на учениках. Также встает вопрос относительно качества оказываемых услуг, так как подобная преподавательская деятельность не подпадает под какое-либо нормирование.

Цели и задачи исследования. Целью исследования выступает проведение анализа уровня развития «теневого образования» в разных странах. Указанная цель определила необходимость решения в рамках настоящего исследования следующих задач: определение количества обучающихся, которые пользуются услугами репетиторов; предметы, которые изучаются дополнительно чаще всего; причины по которым пользуются услугами тьюторов; стоимость обучения в государственном масштабе.

Объект исследования – само явление «теневого образования», а также общественные отношения, возникающие в «теневом образовании».

Во многих регионах теневое образование стало предметом исследования сравнительно недавно. Исключением являются Япония и Республика Корея, где частное обучение стало темой для общественного обсуждения, начиная с 1960-х, и где в течение десятилетий проводилось количественные и качественные исследования данного явления (Kim and Hunt 1968, Rohlen 1980, Horio 1986, Sawada and Kobayashi 1986, Han and Kim 1997, Seth 2002). Хотелось бы сразу отметить, что

данный вопрос является весьма сложным с точки зрения изучения, так как существует проблема нехватки информации, ввиду отсутствия надлежащим образом проведенных исследований. Таким образом, многие источники представляют собой компиляцию результатов когда-либо проведенных исследований в связи с чем, некоторые из результатов относятся к начальному образованию, другие к среднему. Некоторые материалы основаны на обширных базах данных, другие на достаточно скудных сведениях. В некоторых материалах даны четкие определения частного обучения, в других нет, одни основаны на социологических опросах семей, другие специально разработаны для образовательного сектора. Таким образом, результаты исследований нелегко разместить на одной шкале. Все чаще проблему платного обучения включают в межнациональные исследования, в которых используются 14 стандартизированные методики для определенной группы стран. Самыми наглядными являются Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования, которое проводится под эгидой Международной ассоциации по оценке образовательных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA)), а также Программа международной оценки образовательных достижений обучающихся (Programme for International Student Assessment (PISA)), реализуемая при содействии Организации Экономического Сотрудничества и Развития (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)).

Стоит сразу отметить, что отчеты о проведенных исследованиях, безусловно, содержат актуальную информацию, но тем не менее не позволяют провести четкого разделения платного и бесплатного обучения, либо определить степень востребованности платных образовательных услуг. Но многочисленные опросы на территории различных стран позволили выявить уровень спроса частных преподавателей, который отражен в табл. 1.

Сразу необходимо сказать, что данная таблица не отображает все страны, которые представлены в работе Марка Брея «The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (Second edition)» и монографии Томского политехнического университета «Теневое образование: Частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона», ввиду того, что автор не захотел делать работу излишне громоздкой, а приведенных данных достаточно для того, чтобы

Таблица 1. Межнациональные индикаторы спроса на услуги частных преподавателей [1]

Страна	Модель
Армения	В Программе развития Организации Объединенных Наций (UN Development Programme) (UNDP 2007:45) утверждается, что 47 % обучающихся средней школы пользуются услугами частных преподавателей по двум и более учебным предметам в объёме 30–35 часов в неделю
Камбоджа	По данным опроса, проводимого среди родителей обучающихся 77 начальных школ, в 1997/98 учебном году у 31,2 % респондентов плата за частное дополнительное обучение составила 6,6 % от их расходов на начальное образование (Brag 1999:57). Исследование в 2004 г. показало, что стоимость услуг частного дополнительного обучения значительно возросла на средней ступени образования (Brag and Bunly 2005:42). Доусон (Dawson) (2011:18) провел опрос среди обучающихся восьми начальных школ трех районов и выяснил, что примерно половина обучающихся занимаются с репетиторами. Брэм и Силова (Brehm и Silova) (2012) представили данные, подтверждающие предыдущую информацию.
Китайская Народная Республика	В 2004 г. опрос 4772 семей в рамках Программы изучения семейного образования и занятости в городе показал, что 73,8 % обучающихся начальной школы брали частные дополнительные уроки, в том числе и по предметам, не входящим в школьный учебный план. Эти соотношения составили 65,6 % на младшей ступени и 53,5 % на старшей ступени средней школы (Xue and Ding 2009). В 2010 г. опрос 6474 обучающихся провинции Цзинань показал, что 28,8 % учеников младшей ступени средней школы брали частные уроки по математике и 29,3 % по английскому языку (Zhang 2011).
Япония	Опрос 2007 г. показал, что «juku» охватывает 15,9 % обучающихся первых классов начальной школы. Эта доля стабильно растет на последующих ступенях обучения и достигает 65,2 % в третьих классах средней школы. Кроме того, 6,8 % этих учеников обучаются на дому, а 15 % занимаются платно на заочных курсах
Республика Корея	Подсчитано, что в 2008 г. частное дополнительное обучение получали 87,9 % обучающихся начальной школы, 72,5 средней и 60,5 % обучающихся старших классов средней школы.
Великобритания	В 2008 году, 12 % учащихся начальных классов и 8 % учащихся средней школы посещали репетиторов.
Российская Федерация	По данным социологического опроса (2017 г.), услугами репетиторов пользуются 27 % семей, где есть дети-школьники. Чем старше ребенок, тем больше потребность в дополнительных занятиях: среди родителей младших школьников репетиторов нанимают 16 %, для учеников 5–6 классов – 22 %, для учеников 7–9 классов – 28 %, для старшеклассников – 43 % [2].

понять – в современном мире востребованность дополнительного образования непреклонно растет год от года во всех странах.

Тем не менее, хотелось бы обратить внимание, что если представить страны в географических кластерах, а не в алфавитном порядке, то можно выделить несколько основных моделей, а именно:

Восточная Азия, включающая Японию, Республику Корея и Тайвань с их многолетними традициями частного дополнительного обу-

чения, является той частью мира, в которой оно наиболее четко проявляется. Это может быть связано с конфуцианскими традициями, в которых ценятся успехи в образовании, а полученная квалификация рассматривается как основной путь достижения личного и семейного благополучия. В КНР в течение нескольких десятилетий конфуцианское наследие не позволяло развиваться частному дополнительному обучению, так как коммунистическое руководство строго запрещало частную трудовую деятельность. Однако, с появлением в стране рыночной экономики, поддерживаемой растущими доходами, большей мобильностью трудовых ресурсов и конкуренции, распространилось и частное дополнительное обучение (Kwok 2010, Zhang 2011).

Южная Азия, включающая Бангладеш, Индию, Пакистан и Шри-Ланку, также имеет многолетние традиции частного дополнительного обучения. Действительно, официальные упоминания этого явления в Шри-Ланке относятся к 1943 году. В этих странах репетиторство развивается частично из-за конкуренции в обществе, частично из-за учителей, стремящихся увеличить свой доход и рассматривающих своих учеников как «захваченный» рынок [2], защищенный от конкуренции (Nath 2008, Suyatha и Rani 2011, Suraweera 2011). Подобные модели можно увидеть в некоторых частях Юго-Восточной Азии, включая Кам – боджу (Dawson 2009, Brehm и Silova 2012) и Вьетнам (Dang 2008, Ко и Xing 2009).

В Северной, Центральной и Западной Азии, включая Монголию и государства, которые были частью бывшего Советского Союза, теневое образование приобрело размах крупномасштабного предприятия (Silova 2009 а:69). Основной его движущей силой стало резкое падение покупательной способности из-за низкой зарплаты учителей после распада СССР в 1991 году. Тем, кто остался в учительской профессии, пришлось искать дополнительный заработок, чтобы прокормить семьи, и платное обучение стало очевидным выходом из этой ситуации. Общество создало безвыходность положения учителей, и приняло это явление как неизбежное. Несмотря на то, что с тех пор зарплата преподавателей во многих странах, из числа упомянутых выше, выросла, практика частного дополнительного обучения сохранилась.

Что касается Европейской модели, то информации об этом крайне мало. Возможно, это сопряжено в первую очередь с тем, что Европейская система образования сама по себе предполагает наличие частных школ, которые уже изначально предполагают обучение на платной ос-

нове. При этом методики обучения там могут отличаться от общепринятых, ввиду того, что сама концепция образовательного процесса в Европе несет в себе идеи разнообразия, но сама программа должна соответствовать утвержденной образовательной программе конкретного государства. Так в качестве примера можно привести Французские школы, которые имеют наиболее гибкую систему образования. Большая часть частных школ полностью соответствует национальной общеобразовательной программе и финансируется государством. Поэтому для родителей обучение детей даже в хороших частных школах стоит не более 20–30 тысяч долларов в год.

Небольшие классы, игровая форма обучения, нестандартные методики преподавания – всеми этими преимуществами обладает младшая школа во Франции. В старшей школе детям дают возможность избирательно подходить к изучению предметов, определяя направленность, в которой ученикам интереснее заниматься. Но несколько базовых предметов изучаются всеми школьниками без исключения. По ним сдают выпускные экзамены, результаты которых учитываются при поступлении в вузы. Одним из таких предметов, например, является французский язык.

Наиболее востребованными учебными дисциплинами в частном дополнительном обучении являются те, которые будут в наибольшей степени способствовать переходу с одной ступени образования на другую. Обычно это математика, родной и иностранные языки, например, английский. В Грузии Международный институт политики, планирования и управления образованием провел опрос обучающихся, пользующихся услугами частных преподавателей. Из них уроки по математике брали 48 %, по родному языку – 23 %, по иностранным языкам – 78 %. В табл. 2 указаны учебные предметы, по которым ученики 10-х классов Шри-Ланки получали частное дополнительное обучение перед сдачей экзаменов общего уровня (O-level), после которых они выбирали специализацию на углубленном уровне (A-Level). Аналогично, в табл. 3 указаны учебные дисциплины, по которым ученики старших классов средней школы получали частное дополнительное обучение в Казахстане, Киргизской Республике и Таджикистане перед вступительными экзаменами в университет.

Ситуацию в России, относительно старших классов, характеризуется прямой прогрессией относительно ЕГЭ. Иными словами, если очень обобщать результаты исследования и не брать в расчет матема-

тику, то все предметы, которые так или иначе затронуты экзаменом, дополнительно изучаются с частными преподавателями, что отражается в табл. 4.

Таблица 2. Учебные дисциплины, по которым ученики десятых классов получали частное дополнительное обучение, Шри-Ланка, 2009

Показатель	Математика	Естественные науки	Английский язык	Сингальский язык	История	Эстетика
% студентов, получающих дополнительные платные уроки	91	73	68	18	13	11

Таблица 3. Учебные дисциплины, по которым ученики старших классов средней школы получали дополнительные платные уроки в Казахстане, Киргизской Республике и Таджикистане 2005/06 год (%)

Страна	Математика	Физика	История	Государственный язык (родной язык)	Русский язык	Иностранный язык
Казахстан	33.5	17.9	18.0	8.9	6.1	7.9
Киргизская Республика	16.9	2.5	6.3	2.3	6.1	26.1
Таджикистан	12.4	2.5	5.1	8.5	11.1	24.1
Ср. значение	20.9	7.7	9.8	6.5	7.8	19.4

Таблица 4. Учебные дисциплины, по которым ученики получают дополнительные платные уроки в Российской Федерации 2017 год

Варианты ответа	Родители учеников			
	1–4 кл.	5–6 кл.	7–9 кл.	10–11 кл.
Английский язык	68 %	78 %	52 %	29 %
Математика	25 %	22 %	35 %	51 %
Русский язык	19 %	12 %	19 %	23 %
Другой иностранный язык / иностранный язык (без указания, какой именно)	6 %	5 %	3 %	3 %
Французский язык	0 %	3 %	3 %	0 %
Музыка, сольфеджио, вокал	4 %	2 %	0 %	0 %
Немецкий язык	2 %	1 %	4 %	0 %
История	–	1 %	1 %	7 %
Литература / чтение	2 %	0 %	1 %	5 %
Обществознание	–	0 %	2 %	14 %
Информатика	–	0 %	1 %	4 %
Алгебра	–	–	18 %	8 %
Геометрия	–	–	11 %	3 %
Химия	–	–	5 %	13 %
Биология	–	–	3 %	10 %
Физика	–	–	10 %	23 %
Другое (рисование, черчение, география, ОБЖ, по всем предметам)	3 %	1 %	2 %	3 %

При частном дополнительном обучении, кроме повторения непосредственно школьного материала, могут использоваться различные методики обучения и дополнительные источники информации. Для привлечения клиентов, репетиторы/тьюторы имеют собственные методические разработки и содержание обучения. Они могут предложить обучение по индивидуальному учебному плану. Поскольку индивидуальное обучение обходится клиентам достаточно дорого, многие репетиторы/тьюторы предлагают обучение в небольших группах за меньшую почасовую оплату (но обычно с более высоким доходом за час для репетитора/тьютора). При коррекционном дополнительном платном обучении с отстающими (неуспевающими) учениками занятия проводятся в рамках школьной программы, но для разнообразия обучения используются дополнительные методические разработки.

По результатам анкетирования, проведенного Министерством образования Японии в 2008 г., более 50 % учеников 3–9 классов заявили, что им нравятся посещать курсы «juku», так как они изучают материал, которого нет в школьной программе. Такое частное дополнительное обучение может изменить последовательность преподавания учебных дисциплин в школе. Так, несмотря на то, что метафора «теневое» предполагает, что частное обучение следует за основным, некоторые репетиторы/тьюторы предлагают «опережающее обучение». Это стало распространенным явлением в Республике Корея, где некоторые «злодеи» занимаются с учениками во время каникул в течение двух месяцев перед началом учебного года и затем в течение года с опережением учебного плана. Это создает трудности для школьных учителей, которые неожиданно выясняют, что отдельные обучающиеся уже изучили предлагаемый материал, в то время как другие еще нет.

В некоторых странах наряду с индивидуальным частным дополнительным обучением и обучением в малочисленных группах существуют совершенно иные формы, предлагаемые знаменитыми репетиторами-«звездами», собирающими целые лекционные аудитории и работающими с помощью видеоэкранов. Такое явление распространено в Гонконге, где компании рекламируют тьюторов по телевидению, в газетах, в рекламе, размещенной в общественном транспорте, и привлекают значительное количество обучающихся средней и старшей ступеней общеобразовательной школы (Kwo and Bray 2011).

Некоторые ученики просто посещают лекции и/или просматривают видеозаписи лекций, а другие «покупают» дополнительные пакеты,

такие как индивидуальные встречи, с репетитором – «звездой» или общение с ним в Facebook, по электронной почте и прочее. В Шри-Ланке «лекционные дополнительные платные занятия» могут обслуживать до 1000 учеников одновременно.

Паллегедера отмечает, что обычно занятия проводятся по выходным, но иногда могут проводиться и в рабочие дни. Подобные занятия проводятся только в больших городах, и некоторым студентам из сельской местности приходится приезжать издалека. Для других форм дистанционного платного обучения все чаще используется Интернет. Такое обучение можно проводить «вживую», используя Skype и другое программное обеспечение, либо оно может принимать форму уроков самообучения. По крайней мере, одна компания в КНР зарабатывает деньги, продавая пароли к наборам предварительно записанных уроков и упражнений, некоторые из которых можно использовать для определения собственного уровня знаний и для индивидуальной обратной связи.

Платное online обучение не имеет географических границ: репетиторы/тьюторы и их клиенты могут находиться в одном городе или в разных странах и даже на разных континентах. Широкую рекламу получили индийские компании, которые обеспечивают частное дополнительное обучение ученикам в Англии и США. Существует большая вероятность дальнейшего распространения таких явлений. Tutor Vista Global является одной из самых заметных компаний и регулирует разницу в стоимости услуг на международных рынках. Вора и Девон (Vora and Dewan) объяснили, что обычно цены на частное дополнительное обучение в США составляли примерно 100 долларов за час индивидуальных занятий и 40 долларов за час платных занятий online. С предложениями от Tutor Vista студент, выбирая 2 часа в день и 5 дней в неделю, платил только 2,5 доллара США за час частного дополнительного обучения.

Стоимость теневого образования лучше рассматривать на двух уровнях: на индивидуальном/семейном и на государственном. Во всех изучаемых странах цены на частное дополнительное обучение значительно варьируются в зависимости от качества обучения, территориального расположения, размера группы обучающихся, помещения и других факторов. В табл. 5 представлены оценочные показатели набора в группы частного дополнительного обучения и расходы на одного ребенка в сельской местности Индии и Пакистана. Как и следовало

Таблица 5. Доля детей в возрасте 3–16 лет, получающих частное дополнительное обучение, по квантилю доходов в сельской местности Индии (2007/08) и в Пакистане (2010)

Квантиль дохода	Доля детей, получающих частное дополнительное обучение (%)	Расходы на частное дополнительное обучение одного ребенка в месяц (в индийских/пакистанских рупиях)
<i>Индия</i>		
1 = самые бедные	18.1	68.9
2	20.0	70.4
3	21.1	72.8
4	25.2	75.5
5 = самые богатые	31.8	90.2
<i>Пакистан</i>		
1 = самые бедные	5.5	287
2	9.6	233
3	14.0	241
4	19.9	292
5 = самые богатые	27.6	352

ожидать, доля детей, получающих частное дополнительное обучение в богатых семьях, оказалась выше, чем в бедных; кроме того, богатые семьи платили за ребенка больше, чем бедные. В Пакистане расходы на частное дополнительное обучение одного ребенка в месяц в среднем равнялись 3,4 долларов США. Это довольно значительная сумма, если учитывать, что прожиточный минимум 60 % населения Пакистана составляет менее двух долларов США в день. В Индии средние расходы на частное дополнительное обучение были ниже, но все равно составили около двух долларов США в месяц (Aslam and Atherton 2011).

Чтобы дополнить эти цифры, были собраны данные результатов общенационального опроса в Индии о расходах на частное дополнительное обучение в зависимости от гендерной принадлежности. Средние расходы на мальчиков выше, чем на девочек почти на всех уровнях образования, как в городских, так и в сельских школах. Например, в 2007/08 учебном году расходы в городе на начальном уровне составили 328 рупий на мальчиков, и 286 рупий на девочек. На уровне средней школы цифры составили 730 и 547 рупий соответственно, и на высшей ступени – 1929 и 1631 рупий. Похоже, эти показатели отражают скорее тенденцию предпочтительного предоставления семьей частного дополнительного обучения мальчикам, а вовсе не его себестоимость. Данные об учениках, предоставивших сведения о расходах (за исключением тех, у кого не было таких расходов), показали значительно меньшую разницу.

По аналогии, если рассчитать сумму затраченных средств семьи на ученика, можно вычислить сумму расходов в государственном масштабе. Таким образом представляется возможным рассчитать данные по следующим странам:

- Грузия: в 2011 г. расходы семей на частное дополнительное обучение в средней школе составили 120 млн. лари (48 млн. долларов США), что эквивалентно 34,2 % государственных расходов на общее среднее образование.

- Гонконг: в 2011 г. опрос провайдеров платных образовательных услуг, обслуживающих только обучающихся средних школ и только в рамках учебной программ, исключая обучающихся начальных классов, учеников, посещающих дополнительные платные занятия, а также обучающихся международных школ (Synovate Limited 2011), показал, что доходы этого рынка составили примерно 1984 млн. гонконгских долларов (255 млн. долларов США).

- Индия: Рана и др. (Rana et al.) подсчитали, что стоимость частного дополнительного обучения учеников государственных начальных школ в Западной Бенгалии составляет 21,5 % от общей стоимости обучения ребенка. В национальном масштабе, в 2008 г. в результате исследования деятельности компаний, предлагающих дополнительную платную подготовку, выяснилось, что они заработали на этом рынке 6,4 млрд. долларов США, а предполагаемый ежегодный рост их доходов в последующие четыре года будет составлять 15 %. Обзор касался, в основном, крупных компаний – 14 «ключевых игроков». К их деятельности следует добавить работу огромного количества неофициальных и полуофициальных провайдеров частного дополнительного обучения.

- Япония: В 2010 г. сообщалось, что в Японии семьи тратят около 924 млрд. йен (12 млрд. долларов США).

- Республика Корея: В 2006 г. расходы на репетиторов/тьюторов составили 80% от государственных расходов на обучение учеников государственных начальных и средних школ. С 1998 по 2009 годы наблюдалось ежегодное увеличение расходов на теневое образование, только в 2010 г. отмечено их небольшое сокращение: 20,8 трлн. вон (17,3 млрд. долларов США).

- Сингапур: В 2008 г. семьи потратили на обучение в частных учебных центрах и на дому у репетиторов около 820 млн. сингапурских долларов (680 млн. долларов США), а за десять лет до этого – 470 млн. долларов.

• Ни одна служба в России сегодня не может дать точных данных о рынке репетиторских услуг, поскольку значительная часть учителей работает в так называемой «серой зоне», то есть не платят налоги. По приблизительным подсчетам, объем рынка репетиторских услуг в России составляет до 500 миллионов долларов в год, половина этих денег тратится на подготовку к ЕГЭ. Причем, спрос на данный вид репетиторства растет – 80 процентов столичных школьников и примерно 60-70 процентов детей из регионов посещают репетитора.

(Высшая школа экономики выяснила, что на профессиональное образование российские семьи тратят около \$5 млрд в год, причем 8% этих средств уходит на взятки. Почти половина граждан готова пойти и на более серьезные затраты ради высшего образования для детей).

Еще одной основной движущей силой частного дополнительного обучения является ощущение неэффективности общего образования. В табл. 6 приводятся ответы 2378 десятиклассников из Шри-Ланки на вопрос о причине их обращения к услугам репетиторов/тьюторов. Более половины (53 %) заявили, что они не получают достаточную подготовку в школе и изучают не всё, что положено по программе; 50 % указали, что они испытывают трудности в понимании изучаемого в школе материала. Подобная тенденция наблюдается во всей Южной Азии. Как сообщили Хамид (Hamid) и его соавторы, один студент из Бангладеш

Таблица 6. Соотношение мотиваций востребованности частного дополнительного обучения, Шри-Ланка, 2009

№ п/п	Мотивация	%
1	Возможность обсуждения экзаменационных вопросов и ответов на дополнительных занятиях	68
2	Недостаточность упражнений/занятий в школе	53
3	Сокращенное преподавание в школе материалов, значащихся в учебном плане	53
4	Трудности в усвоении изучаемого в школе материала	50
5	На дополнительных платных занятиях объясняют, как нужно отвечать на вопросы	29
6	Выполнение заданий по пропущенным в школе урокам	23
7	По настоянию родителей	10
8	Желание хорошо провести время на частных дополнительных занятиях	7
9	Боязнь попасть в немилость к школьному учителю, если он/она проводит дополнительные платные занятия	6
10	Желание выглядеть не хуже одноклассников, посещающих дополнительные платные занятия	3

особенно убедительно описал эту ситуацию: «Частное дополнительное обучение необходимо из-за плохого преподавания английского языка в школе. Если бы его преподавали как надо, то не было бы потребности в частных уроках». В некоторых случаях это объясняется не только плохим качеством обучения, но и его полным отсутствием.

В Западной Бенгалии (Индия) исследователь Сен (Sen 2010) отмечает, что учителя часто не идут работать в школу, так как не видят перспектив такого вида деятельности. Вероятнее всего, такие учителя будут заниматься репетиторством, так как существует прямая связь между трудом и доходом. Когда общеобразовательные школы не готовы давать даже трудолюбивым и талантливым ученикам возможность изучать необходимый объем материала, родители оплачивают частное дополнительное обучение не только для того, чтобы их дети могли достичь высокого уровня знаний, но и для того, чтобы они усвоили базовые навыки/умения и понятия.

Обратимся к другому региону. В некоторых частях бывшего Советского Союза отмечается неудовлетворенность обучающихся качеством получаемого общего образования. В Азербайджане Silova и Kazimzade (2006) провели опрос 1019 учеников средней школы и 913 первокурсников университетов и выяснили, что 52,7 % и 59,5 % соответственно полагают, что частное дополнительное обучение является «единственным способом получить качественное общее образование».

Параллельное исследование в Грузии провели Матиашвили и Кутателадзе (Matiasvili и Kutateladze 2006), опросив 500 учеников средней школы. Так, 48 % из них согласились, что «основной причиной их обращения к услугам частного дополнительного обучения явилось низкое качество преподавания в школе», 41 % учеников заявили, что занимаются с репетиторами потому, что школьные учителя не объясняют тщательно суть вопросов. Эти ответы соответствовали результатам исследования, проведенного в Грузии в 2011 г.

В Армении при проведении опроса только 11,9 % выпускников средней школы ответили, что «школьных знаний вполне достаточно» для поступления в вузы.

В некоторых странах проблемой является большая наполняемость классов. Даже в богатых регионах Азии наполняемость классов обычно составляет 40 учеников, а в бедных регионах еще больше. В то время как последствия наполняемости класса для учебного процесса являются предметом дискуссий, родители обычно считают классы с меньшей

наполняемостью более привлекательными. Такие классы позволяют учителям использовать активные методы обучения, давая ученикам возможность задавать вопросы и получать ответы. Если классы в общеобразовательной школе останутся переполненными, то родители могут решить, что частное дополнительное обучение является единственным способом обеспечить индивидуальный подход к обучению. Однако и в частных платных центрах есть классы с высокой наполняемостью, в которых ведут занятия мастера/тьюторы (в Шри-Ланке) и тьюторы – «звезды» (в Гонконге). Обычно в этих классах обучаются более 100 учеников одновременно. Следовательно, многое зависит от восприятия того, от кого и что можно получить и при каких обстоятельствах.

В некоторых регионах наполняемость классов связана с двухсменными занятиями в школах, когда одна группа учеников посещает занятия утром, а другая – днем. Двухсменные школы распространены в Бангладеш, Камбодже и Индии. Даже ответственные учителя сталкиваются с трудностями выполнения учебного плана в полном объеме в таких классах, и родители могут почувствовать необходимость в частном дополнительном обучении, чтобы заполнить этот пробел.

Во Вьетнаме проблема частного дополнительного обучения косвенно признается правительством, которое официально запрещает учителям давать дополнительное платные уроки ученикам, которые учатся целый день, но в действительности мирится с этой проблемой, когда дело касается учеников двухсменных школ.

Исследователи Ко и Синг отмечают, что во Вьетнаме дети в школах с низким качеством обучения чаще посещают дополнительные платные занятия. Ха и Харфам очень хорошо обозначили проблемы, возникающие в результате попыток соединения двухсменного обучения с выполнением учебного плана в полном объеме.

Решение правительства об отмене двухсменного обучения в школе на Мальдивах в 2009 г. было частично обусловлено желанием сократить масштабы частного дополнительного обучения.

В большинстве регионов Азии количественный состав семей сокращается.

Дэ Кастро и Дэ Гузман отмечают, что на Филиппинах объем теневого образования обратно пропорционален размеру семьи, т. е. дети, у которых меньше братьев и сестер получают частное дополнительное обучение в большем объеме, чем дети из многодетных семей. В табл. 7 представлены данные опроса, исследующего причины «подогрева» ин-

Таблица 7. Факторы увеличения посещения курсов «juku», Япония
(данные опроса родителей)

Факторы	%
Низкая эффективность обучения детей в одной общеобразовательной школе	66,5
Общественное мнение, делающее акцент на академических/учебных достижениях	59,9
Наличие возможности оплатить дополнительное обучение единственного в семье ребенка	38,6
Диверсификация/разнообразии услуг в секторе частного образования	14,5

тереса к посещению «juku», проведенного среди 40883 родителей. Более 1/3 родителей (38,6 %) заявили, что причиной всплеска интереса послужило увеличение количества однодетных семей.

Родители концентрируют свои ресурсы на единственном ребенке и считают, что имея одного ребенка, они не могут позволить себе совершать ошибки. Данг и Роджерс выявили, что уменьшение количественного состава семьи послужило фактором роста спроса на частное дополнительное обучение во Вьетнаме. Их наблюдения подтверждает исследователь Лиу, ссылаясь на аналогичную ситуацию в Тайбэе. Коли и другие ученые отмечают «взлет» среднего класса в КНР, что означает резкое увеличение его численности. Количественный состав семьи в КНР был ограничен законом, а количественный состав семьи в Индии уменьшился по мере роста среднего класса.

В конце первого десятилетия 21 века в Индии, в соответствии с мировыми стандартами, существовала небольшая прослойка среднего класса; но Коли и коллеги констатируют, что «если рост экономики продолжится, то за 15 лет 70 % населения станет средним классом». Когда это произойдет, ресурсы семьи совпадут с желанием иметь мало детей и озабоченностью, как остаться на гребне волны в условиях глобальной экономики. Всё это может способствовать усилению тенденции распространения теневого образования.

Что касается России, то услугами теневого образования в нашей стране пользуются с той целью, чтобы сдать ЕГЭ. Так по данным исследований 11-классники и их родители активнее ищут репетиторов, чтобы сдать ЕГЭ и поступить в вуз. Например, частных учителей по истории и химии выбирают 15 и 12 % соответственно. Всего же дополнительные занятия берут 57 % российских школьников. Вообще не обращались к услугам репетиторов лишь 37 % ребят.

Если говорить о младшеклассниках, то родители, подбирая для них репетиторов, переживают в основном за усвоение детьми школьной программы. Такой целью задаются 62 % россиян. 37 % больше волнуются за контрольные работы и текущую аттестацию.

Таким образом, в России в меньшей степени складывается ситуация, при которой стоит вопрос нехватки знаний в рамках обучения в школе, скорее напротив. Стоит проблема боязни того, что дети не сдадут экзамен и тем самым не обеспечат себе «ясное будущее».

Но на сегодняшний момент можно с уверенностью говорить, что в России распространено «теневое образование». И, возможно, опыт многих стран по созданию частных школ является единственным способом максимально качественного скачка в обучении хотя и ставит огромное множество вопросов в социальном расслоении и неравенстве.

Теневое образование имеет богатую историю во многих странах. В Республике Корея, где активное правительственное вмешательство было еще более значительным на протяжении десятилетий, в некоторых районах проблема частного дополнительного обучения игнорируется до сих пор.

Даже в Японии, где огромное количество молодых людей оказываются под влиянием «juku», власти традиционно придерживаются политики невмешательства. Теневое образование больше нельзя игнорировать по причине его значительной распространенности во всех регионах большинства стран. Некоторые результаты такой экспансии можно было бы приветствовать, как способ предоставления качественных образовательных услуг и формирования человеческого капитала, но дело в том, что теневое образование несет угрозу такой цели правительств как достижение социального равенства.

Теневое образование гораздо меньше озабочено предоставлением помощи отстающим ученикам, нежели продвижению своих бизнес интересов, что ведёт к снижению эффективности самих систем образования и даже к появлению коррупции.

Литература

1. Bray M. The Swedish International Development Cooperation Agency (Sida) / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – UNESCO 1999, 2007.
2. Брэй, М., Ликинз, Ч. Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона : монография / Марк Брей, Чэд Ликинз; Пер. с англ. Демченко В.Н., Печерица Э.И. / под общ. ред. Е.Л. Рудневой, М.П. Пальянова, А.Б. Ефременкова, О.Т.

Лойко ; Юргинский технологический институт. – Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2016. – 119 с.

3. Система образования во Франции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bambinostory.com/evropeyskaya-sistema-obrazovaniya/>

4. Россия становится страной теневого образования / Независимая газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ng.ru/economics/2017-02-27/4_6936_russia.html

6. «Теневые» школы в российском образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/news/203288080.html>

7. «Теневые» школы в российском образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mama-pomogi.ru/vospitanie/tenevyeshkoly-v-rossijskom-obrazovanii>

8. Пугачевское время [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pugachevskoevremya.ru/tenevoe-obrazovanie>

9. ОТР Общественное телевидение России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://otr-online.ru/programmi/segodnya-v-rossii/lzheblagotvoritelnost-tenevoe-obrazovanie-66342.html>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ОФИЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-БАКАЛАВРАМ

М.Г. Вахницкая

канд. пед. наук, доц. каф. РЯЛНШ ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье представлено описание специфики преподавания официального языка студентам-бакалаврам

Ключевые слова: преподавание, официальный язык

Одна из составляющих профессиональной культуры специалиста – культура речи, подчиненная задачам профессионального общения. Формирование необходимых навыков и умений у студентов происходит одновременно с усвоением теоретических и практических знаний по специальности в процессе написания конспектов лекций, чтения учебников, научных статей, монографий, при подготовке к устным ответам на экзаменах, к выступлению на семинарах, на студенческих научных конференциях и др.

Приднестровский государственный университет является классическим университетом, в котором «обучение ведется на трех официаль-

ных языках: есть группы с русским, молдавским и украинским языками обучения, одновременно обязательно изучать второй официальный язык (русский, украинский, молдавский)» [3]. Изучение официально-го, то есть не родного языка, направлено на формирование языковой личности, прогнозирование речевого поведения в разных ситуациях на изучаемом языке.

Социальное и экономическое развитие общества во многом определяет как развитие языка, так и мотивы его изучения. Возросшая свобода передвижения населения, развитие идей толерантности, сотрудничества и взаимопонимания, тенденции к преодолению предрассудков и дискриминации стали основными причинами изучения современных языков как неродных. Совет Европы активно развивает концепцию многоязычия. Его суть не в заявленном знании нескольких языков, а в увеличении количества языков, предлагаемых для изучения, поощрении изучения нескольких языков, ограничивая доминирующую роль английского языка в международных контактах. В то же время важно, чтобы человек не «держал» отдельно друг от друга новые языки и культуры, а формировал многоязычную коммуникативную компетенцию.

При этом повод и прямая причина выбора того или иного языка для изучения остаются: преобладание языка в мире; желание стать частью ценимой культуры, признанной мировым сообществом, в том числе искусства; лингвистико-эстетическая ценность языка; возможность его практического применения; идеи о «легкости-сложности» языка.

Что касается последней позиции выбора, следует отметить, что специалисты в области лингвистического описания строят шкалы, классифицирующие языки по степени сложности. Первое место в одной из этих шкал принадлежит испанскому и итальянскому языкам как наиболее легким для изучения, второе – английскому, французскому, немецкому, третье место – русскому языку наряду с венгерским, турецким, ивритом; наконец, на четвертом месте арабский и иероглифические языки [2].

Дисциплина «Официальный язык (молдавский)» – это практический, интегрированный курс – занятия проводятся в виде лабораторных. Он тесно связан с филологией (преобладающая работа с текстами разных стилей), педагогикой и с разными специальными дисциплинами. Теоретической основой такого предмета является комплексная филология и педагогическая лингвистика. Интегрированным этот пред-

мет является еще и потому, что на нефилологических специальностях не читаются курсы истории языка и общего языкознания, современно-го молдавского литературного языка, методики его преподавания [4].

В содержании работы по изучению официального (молдавского) языка можно выделить такие компоненты: а) систематический курс изучаемого языка; б) речь во всех ее видах; в) коммуникативная культура; г) определенный минимум информации по профилю подготовки на изучаемом языке.

Таким образом, стержнем методики обучения официальному языку являются, с лингвистической точки зрения, внутрипредметные связи, в предметно-профессиональном плане – межпредметные, а в педагогическом – преемственно-перспективные закономерности. В организации обучения молдавскому языку как неродному следует опираться на важные для методики идеи коммуникативной лингвистики. А именно:

– речевые акты считаются единицей общения и единицей обучения;

– речевое намерение говорящего является критерием выбора речевых актов, регулирующих поведение речи и разумно ее организующих;

– овладение языком предполагает развитие коммуникативных навыков у обучающегося;

– развитие коммуникативной компетенции происходит в тщательно подобранных коммуникативных ситуациях, которые служат стимулом для появления речевых намерений и осуществления речевого акта.

При этом при рассмотрении содержания обучения актуальным остается вопрос о том, как обеспечить такую организацию материалов и учебной деятельности, при которой можно оптимально совместить систематизацию учебного материала с коммуникативным характером обучения.

В этом смысле нам кажется удобной система, раскрывающая содержание обучения следующим образом [11]:

Объект обучения	Объект усвоения	Результат обучения
язык	знания	языковая компетенция
речь	навыки	речевая компетенция
речевая деятельность	умения	коммуникативная компетенция
культура	межкультурная коммуникация	социокультурная компетенция

Рассмотрим одну из ключевых составляющих процесса познания реальности – знания, которые отражаются в сознании человека в виде идей, суждений и умозаключений. Методология данной концепции

включает знание языковой системы и правил использования этой системы на практике, в общении. Что касается обучения неродному языку, выделяются знания:

- 1) фонетический;
- 2) лексический;
- 3) грамматический;
- 4) страноведение.

Наукой, из которой методика преподавания русского (молдавского) языка как неродного берет сведения об особенностях усвоения языка, о характере формирования знаний, навыков и умений, об индивидуально-психологической специфике обучаемых, является психология (педагогическая психология, психология обучения): центральное место в ней занимает изучение процесса усвоения знаний, формирование навыков и умений на неродном языке. Социальная психология изучает явления психики, существующие только в группе людей или у человека в группе: психологическая совместимость, коммуникативные навыки, связанные с потребностью в общении, наличие отношения к общению, благополучие в общении. Экспериментальная психология обогащает методологию информацией о количестве памяти, паттернах произвольного, непроизвольного запоминания, характеристиках восприятия и т. д. Психология личности и ее разделы (психология развития, дифференциальная психология, дефектопсихология) используются в методике для обоснования методов индивидуализации обучения и построения различных моделей обучения, в том числе с учетом возрастных особенностей обучающихся. Этнопсихология изучает национально детерминированную природу психики.

Психология предоставляет методике ценнейшую информацию о памяти, которая является одним из необходимых условий для овладения языком (в частности, неродным языком), психологического и личностного развития человека. Память, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, запоминание и воспроизведение, с другой – забывание. Учеными доказано, что забывание начинается сразу после восприятия учебного материала и, если изучаемый материал не подкреплён повторением, то через пять дней в памяти остается 25 % информации. Запоминание будет успешным до тех пор, пока новый материал входит в систему уже значимых связей, а также если человек берет на себя обязательство запоминать ту или иную информацию (произвольное запоминание) и использует

для этого такие методы, как составление плана, группирование материала.

При обучении неродному языку важно развивать и применять разные типы памяти. В зависимости от того, что и как запоминается и воспроизводится, различают моторную память (память на движения и действия), образную (память на зрительные и слуховые образы), словесно-логическую (память на мысли), эмоциональную (память на чувства). При обучении необходимо постоянно использовать типы памяти по длительности: мгновенная (действует при восприятии информации), кратковременная (информация 7 ± 2 единицы сохраняется в течение 30 секунд), оперативная (может хранить информацию до тех пор, пока задача не будет решена; актуально, если есть параметр запоминания от нескольких минут до нескольких дней), долговременная (характеризуется большим объемом, обладает способностью в течение многих лет, а порой и всей жизни индивида сохранить не только точную последовательность слов в фразе, но и ее смысл, либо осмысленную интерпретацию), генетическая (из поколения в поколение передает опыт, ассоциации, эмоции).

Психология предоставляет преподавателю неродного языка информацию об индивидуальных и личностных особенностях обучающихся, что дает возможность отнести последних к коммуникативному типу (легко вступающие в общение экстраверты, склонные к групповым занятиям, работе в коллективе, с удовольствием участвуют в ролевых играх, умеют использовать языковые догадки, прогнозирование) или некоммуникативного типа (интроверты, склонные к анализу языкового материала, осознанному запоминанию правил, неохотно вступают в общение, в том числе из-за боязни ошибиться, предпочитают чтение, выполнению письменных заданий, объяснению, нежели речевой практике).

В процессе речевого общения взрослого и ребенка на языке, отличном от родного, психологи предлагают следующую последовательность вовлечения ребенка в речевое взаимодействие: этап слушания и привыкания, затем понимание и спонтанное повторение, затем этап повторения слова в повторяющейся ситуации (обобщение употребления слова), повторение по взрослому образцу в виде вопросов и ответов, самостоятельные повторы, слова, словосочетания, их варианты и сочетания, выбор словоформы, самостоятельное построение предложений.

Относительно новой научной дисциплиной, с точки зрения усиливающегося к ней интереса, является психолингвистика. Ее переход в

самостоятельную науку в России тесно связано с такими именами ученых как: А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др. [9]. Эти данные играют роль в установлении типа личности обучающегося и влияют на результативность процесса овладения неродным языком. В дополнение к рассмотренным выше типам – интровертированному и экстравертному – по характерному методу построения вывода различают дедуктивный (от общего к частному) и индуктивный (от частного к общему); инертный (характеризуются осознанным обучением, произвольным вниманием, анализом материала) и лабильными типами (соотносятся с интуитивно-чувственным образом мышления, бессознательностью, использованием непроизвольного внимания, целостным восприятием материала). Данные психолингвистики позволяют, таким образом, научно решать вопрос о когнитивных стилях овладения неродным языком.

Таким образом, данные психологии, психолингвистики позволяют научно решать вопрос о стилях преподавания языка и овладения неродным языком, при построении учебного процесса необходимо учитывать психолого-педагогические основы.

Литература

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, 2005.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М., 2007. – 240 с.
3. Васильева Л.И., Вахницкая М.Г. Концептуальные основы преподавания официального языка (русского) на нефилологических факультетах // Вестник Приднестр. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – 2005. – №1. – С. 43–50.
4. Вахницкая М.Г. Особенности организации обучения официальному языку в дистанционном формате / Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов; сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – 2021. – С. 119–123.
5. Гайдаржи Г.А., Пригорская А.Г., Гуцу В.И. и др. Очерки по методике преподавания русского языка в молдавской школе. – Кишинэу, 1986. – 273 с.
6. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2007.
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие – М., 2005.
8. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // РЯШ. – 1985. – С. 47–54.

9. Зимняя И.Я. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 168 с.
10. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология, учебник. – СПб., 2006.
11. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. – М., 2002.

КУЛЬТУРА УСТНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА

А.И. Маслова

канд. пед. наук, доц. каф. РЯЛНШ ПГУ ИМ. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье рассматривается важный компонент коммуникативного имиджа психолога – культура устного делового общения. Показаны разновидности устной речи педагога-психолога, барьеры в устном деловом общении, требования к устной речи педагога-психолога.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, устное деловое общение, барьеры общения.

На современном этапе одной из важных задач, стоящих перед высшей школой, является совершенствование профессиональной подготовки специалистов.

Важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности педагога-психолога является его речь, умение общаться, добиваться успеха в решении поставленных коммуникативных задач. Речевое общение – одно из основных средств воспитания и развития школьников. Еще В.А. Сухомлинский речевую культуру педагога называл зеркалом его духовной культуры и требовал от него мастерского владения словом: «Каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным».

Важным показателем профессиональной подготовки педагога-психолога является его коммуникативная компетентность. По многочисленным исследованиям, каждый специалист или руководитель тратит от 59 % до 90 % рабочего времени на коммуникационные процессы. В одном из опросов руководителей учебных заведений 80 % из них называют одной из самых сложных проблем всех организаций неэффективность передачи информации.

Поэтому одна из основных задач – формирование коммуникативной компетентности, под которой понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, то есть это знания, умения и навыки, в области организации взаимодействия в деловой сфере. Важным компонентом коммуникативной компетентности педагога-психолога является культура устного делового общения, под которой следует понимать:

- высокую коммуникативную культуру (в том числе публично) и слушать;

- умение объективно воспринимать и правильно понимать партнера;

- умение строить отношения с любым партнером, добиваться эффективного взаимодействия на основе обоюдных интересов.

Устная речь педагога-психолога – речь творимая, говоримая, создаваемая его живым словом, имеет широкую сферу употребления, используется в разных ситуациях педагогического общения, в связи с чем можно выделить следующие ее разновидности.

Во-первых, с точки зрения постоянной и переменной позиции Я-говорящего и ТЫ-слушающего: монологическое (лекция, доклад, публичное выступление и др.) и диалогическое (беседы с учащимися на занятиях и во внеурочное время, беседы с родителями учащихся, с коллегами и др.).

Во-вторых, по положению участников коммуникации в пространстве и времени устное деловое общение может быть контактным и дистанционным (которое в настоящее время становится все более распространенным).

В третьих, по наличию или отсутствию какого-либо опосредующего аппарата устное деловое общение может быть непосредственным и опосредованным.

Устное деловое общение педагога-психолога происходит в основном в форме диалога – процесса взаимной коммуникации, во время которой реплика сменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей: слушающий-говорящий. Следовательно, специалисту, педагогу, психологу в целях успешной коммуникации важно знать условия эффективности диалогового общения (как информационного, так и интерпретационного), которыми являются:

- разрыв в знаниях (то есть, если партнеры начнут обмениваться общеизвестными истинами, то диалог не состоится);

– потребность в общении (когда имеющихся знаний о предмете общения недостаточно);

– соблюдение причинно-следственных связей (для наступления каких-либо событий должны быть причины, причины и следствия должны быть связаны между собой);

– требование общей памяти (то есть участники диалога должны иметь минимальный общий запас знаний о прошлом) и др.

Исходя из целей и задач диалога, конкретной ситуации общения и ролей партнеров, можно выделить следующие основные разновидности диалоговой коммуникации – формы устного делового общения (рассмотренные в работах таких известных ученых, как П.П. Мищич, А.П. Панфилова, Д.Н. Ниренберг, М.М. Лебедева, Л.Г. Павлова и др.): деловая беседа, деловое совещание, переговоры, презентация, разговор по телефону, спор [2, с. 89]. В целях успешного делового общения и реализации поставленных профессиональных задач педагогу-психологу важно знать формы устного делового общения, их цели и функции, структуру, виды, правила подготовки к каждому из них.

Устное деловое общение педагогов, психологов является предметом специального исследования педагогов, методистов, лингвистов. Между тем, как показывают наблюдения за устной речью педагогов и студентов, в последние десятилетия наблюдаются снижение уровня ее культуры, что обусловлено рядом взаимосвязанных факторов (как лингвистических, так и экстралингвистических): преобладанием устной звучащей речью по сравнению с письменной: появлением большого количества неподготовленных публичных выступлений. Причинами снижения культуры устной речи также являются упадок культуры чтения, получение большинства информации через Интернет, телевидение, ставшими реальными конкурентами книге. Кроме того, в поликультурном Приднестровье наблюдается процесс взаимодействия языков, результатом которого являются интерференция, особенности произношения других языков, что является причиной ряда ошибок в устной речи. Как показывает анализ наблюдений за устной речью педагогов, студентов, обмену информацией в процессе делового общения чаще препятствуют такие барьеры общения, как:

– психологические барьеры, являющиеся серьезным психологическим фактором, блокирующим деловые контакты (например, личная неприязнь к собеседнику, страх перед ним и др.);

– физиологические барьеры (возникающие, например, тогда, когда участники общения испытывают усталость или в стрессовом состоянии и т.д.);

– временные барьеры (неправильный выбор времени встречи, нехватка времени и др.)

– лингвистические барьеры – образуются за счет недостаточного знания языка, а также недостаточного делового (профессионального) словарного запаса. Применение нелитературной лексики (жаргонов, вульгаризмов, просторечий) может загнать в тупик собеседника. Непонятное, запутанное объяснение своей точки зрения – часто встречающийся барьер в общении. Определенные трудности для реципиента создаются при употреблении в разговоре слов-паразитов (*ну, значит, ведь, вот и др.*), междометий, сленга. Среди лингвистических барьеров также можно выделить:

– фонетические барьеры, например, некоторые дефекты речи препятствуют эффективному общению (нечеткая дикция, слишком быстрый или медленный темп речи, хриплый голос, монотонность, невнятность речи и др.). К фонетическим барьерам также можно отнести акцентологические ошибки (неправильное произношение слов (*средства, договор, он звонит, мы повторим, она красивее* и др.)), что, безусловно, отвлекает внимание слушателей от темы разговора;

– логические барьеры из-за непонятной или неправильной логики рассуждения);

– неверный выбор стратегии и тактики общения (например, использование диалога там, где уместнее монолог и др.)

– неумение слушать собеседника;

– неумение правильно формулировать вопросы;

– недостаточное знание видов делового общения, их функций, особенностей проведения, неумение готовиться к их проведению.

Как отмечала ученый Н.А. Ипполитова, «сфера обучения – это сфера повышенной речевой ответственности» [1, с. 6]. Устная речь педагога-психолога – это основное орудие педагогического воздействия и образец для учащихся. Для того, чтобы способствовать успешному выполнению педагогических задач, речь педагогов, психологов должна соответствовать определенным требованиям – это прежде всего грамотная, безупречная речь. Данные анкетирования и наблюдений также позволяют выделить следующие требования к устной речи педагога, психолога:

– правильность и чистота, предполагающие владение в совершенстве нормами литературного языка (прежде всего нормами устной речи);

– точность (прежде всего терминологическая);

– уместность (выражающаяся в правильном выборе тона и стиля общения, в четкой постановке вопросов, в различных способах привлечения внимания);

– понятность (доступность) речи, что достигается правильным построением предложений, использованием общеупотребительной лексики, пауз);

– выразительность, от которой во многом зависит эффективность работы педагога-психолога (лексическая выразительность, использование в речи образных слов и оборотов речи); фонетическая выразительность (правильная интонация, темп речи, громкость голоса, четкая дикция).

– правильное использование педагогом-психологом невербальных средств (умение управлять своей мимикой, в зависимости от ситуации, естественные, уместные и разнообразные жесты, дополняющие вербальное общение).

Таким образом, культура устного делового общения – важный компонент коммуникативной компетентности педагога-психолога.

Литература

1. Риторика: учеб. / сост.: З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова и др.; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2009.
2. Павлова Л.Г. Основы делового общения: учеб. Пособие. – Ростов-н/Д., 2009.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

Ф.П. Проданов

ст. преп. ЕГФ ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: статья раскрывает психологические и физиологические механизмы формирования междисциплинарных связей. Рассмотрена роль междисциплинарных связей в образовательном процессе. Определено значение этих связей в связи с ускоренными темпами преобразований социально-экономической сферы

общественных отношений, предъявляющих новые требования к качеству образования.

Ключевые слова: *междисциплинарные связи, психофизиология, раздражение, межнейрональные связи, единство законов природы и общества, процесс обучения.*

Вряд ли стоит рассчитывать на оригинальность, постулируя, что эффективная функциональность личности третьего тысячелетия немыслима без глубокого понимания природы явлений и процессов, происходящих как в окружающей нас природной, естественной среде, так и в общественной сфере жизнедеятельности человека.

Осознавая неотвратимость природной и социальной эволюции, общество должно выработать такую систему образования, которая будет иметь своей целью сформировать личность, основным имманентным качеством которой будет разносторонний высокоразвитый интеллект, сформированный на осознании единства природного и социального, основанного на системе взаимосвязи и взаимозависимости естественных и общественных процессов.

Традиционная система реализации образовательного процесса в вузе не всегда способна удовлетворить требования, предъявляемые современным характером и уровнем общественных отношений. Главная задача и итог всякого образования и воспитания – добиться понимания единства научной картины мира. Для реализации этой задачи необходимо создать соответствующие условия для систематического и глубокого образования в выбранной сфере научной или общественной деятельности.

Практикуемая в вузах предметная система обучения, имеет целый ряд недостатков, среди которых мы выделим основные: отсутствует унификация и согласование программ обучения; в учебниках по этим предметам трудно обнаружить такие важнейшие дидактические категории как преемственность и взаимосвязь, причем часто одни и те же понятия и категории интерпретируются по-разному, то есть, отсутствует единая унифицированная система определения содержания того, что принято называть понятийным или категориальным аппаратом [1].

Упомянутые недостатки ведут к нежелательным издержкам в образовании личности, в основе которых лежит фрагментарность знаний студентов, не позволяющая сформировать представление о фундаментальности и универсальности законов природы и общества, что ведет к неверному представлению о мире и закладывается псевдонаучное мировоззрение. Главное последствия такого «образования» очевидно:

нет понимания единства природы и человеческого бытия, что приводит в конечном итоге к редукции способности, стимулов и влечения реализовывать, приобретенные в ходе образовательного процесса знания, умения и навыки.

Основная роль в преодолении подобных издержек образования отводится междисциплинарным связям. Основная задача междисциплинарных связей – теоретические и практические исследования, направленные на эффективное усвоение учебных дисциплин с учетом их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности. Обозначенные предикаты являются своеобразной экстраполяцией объективно существующих взаимосвязей и взаимозависимости процессов, протекающих в природе. При умелой имплементации междисциплинарных связей в образовательный процесс у обучающихся формируется комплексный характер мышления и способность применять знания, полученные в ходе обучения [1].

Междисциплинарная коммуникация – важнейшее условие эффективности и качества образования в современном образовательном пространстве. Актуальность внедрения междисциплинарных связей определяется, во-первых, интеграционными тенденциями в эволюции научного познания, во-вторых – процессами дифференциации. Такая дихотомия в развитии науки обуславливает тот факт, что существенный прогресс в познании природы и общества происходит, как правило, в результате познавательной активности исследователя, осуществляемое на стыке различных наук, где происходят научные открытия и внимание ученых приковано к научным исследованиям, привлекающих возможности междисциплинарной парадигмы.

Как и всякий вид целенаправленной умственной деятельности междисциплинарные связи имеют психологическую основу, стимулируя определенную активность познавательных процессов. Столкнувшись с задачами межпредметного содержания, перед обучающимся встает дилемма: сосредоточить свои усилия на исследование и отбор неопределенных взаимоотношений, или сформировать новые, альтернативные категории, основываясь на непосредственно выявленные междисциплинарные связи.

Считается, что современные представления о психологической природе междисциплинарных связей впервые были детально проработаны К.Д. Ушинским в работе «Человек как предмет воспитания». Обозначенная выше работа содержит объемный раздел, названный ав-

тором «Чувствование», в котором выделены и обоснованы ассоциативные связи в мыслительной деятельности человека.

Особенно ценным является замечание К.Д. Ушинского о значении знаний, которые могут достичь высоких вершин и поднять человечество на новый более качественный уровень бытия. Однако, считает он, сами по себе знания являются всего лишь фактами, обладающими количественными характеристиками и фертильны только те знания, которые интегрированы в систему [4].

Выделенные К.Д. Ушинским виды ассоциативных связей стали фундаментом для научных поисков и открытий последующих поколений исследователей феномена междисциплинарных связей. Выдающийся психолог Л.С. Выготский обратил внимание на тот факт, что связи между дисциплинами не являются результатом конвенциональной логики, а отражают связи, объективно существующие в природе и обществе. Следовательно, считает Л.С. Выготский, междисциплинарные связи можно определить как дидактически переработанные связи, существующие между науками [2].

Психофизиологическое обоснование междисциплинарных связей мы находим в трудах И.П. Павлова. Согласно его представлениям, овладение знаниями в результате обучения возможно благодаря формированию в коре больших полушарий мозга множества сложнейших связей между нейронами, которые ограничены определенным временем и являются материальной основой ассоциативных связей [3].

Стабильность и устойчивость межнейрональной коммуникации зависит от формирования в коре больших полушарий особых зон возбудимости, образующиеся благодаря такому свойству нервной системы как раздражимость. И.П. Павловым экспериментально доказана прямая зависимость стабильности зон возбудимости от характера и avidитета раздражителя и от предшествующих аналогичных раздражителей. Отсюда следует вывод, что ответная реакция центральной нервной системы будет зависеть не только от материальных характеристик раздражителя, но и от ее сенсibilизации ранее воздействовавших раздражителей. Следовательно, использование усвоенной информации в ходе обучения при освоении последующего, еще не знакомого учебного материала, можно считать дополнительным стимулом, приводящим к эффекту суммации возбуждения.

Очевидно, что подобные процессы окажут влияние на функциональность коры головного мозга.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод, что конечный итог образовательного процесса и его качественные характеристики находятся в прямой зависимости от использования в обучении различных взаимосвязанных между собой явлений и процессов, происходящих непосредственно, или имевшим место быть ранее. Необходимость учитывать данную психофизиологическую особенность человека является основной целью имплементации междисциплинарных связей в обучении и воспитании личности.

Литература

1. Веселов С.И., Проданов Ф.П. Проблемы реализации межпредметных связей физики с физической географией / Пути совершенствования физического образования в Приднестровье: Материалы IX Республиканской научно-практической конференции 30 марта 2021 г. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2021. – С. 217–226
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
3. Павлов И.П. Лекции по физиологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – 377 с.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.Л. Цынцарь

зам. дир. по научной работе,
доц. каф. естественных и экономических наук
БПФ ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко»

И.В. Булгарь

магистрант II курса, мастер произв. обучения, преп.,
зав. з/о ГОУ СПО «Бендерский торгово-технологический техникум»
Приднестровье, г. Бендеры

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы мотивационной составляющей профессионального самоопределения будущих специалистов. Они предполагают развитие мотивационной сферы личности студента исходя из содержания выбранной профессии. Существенное значение имеет личностная педагогическая поддержка студента путем диалогического контакта.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивационная составляющая, мотивационное сопровождение, профориентационная поддержка

Закономерность современного периода эволюции общества состоит в необходимости освоения новейшего социально-экономического и профессионального опыта.

Выбранная профессия и ее образ, в глубокой степени меняет систему ориентиров в сознании человека. Самостоятельный поиск смыслов в профессиональной деятельности стал серьезной проблемой и для студентов –будущих технологов. Разрешение данной проблемы в Приднестровье – актуальная задача, которая требует лично-ориентированного подхода, учитывая специфику ситуации нового времени, а также системы образования в республике; интересов как государства, так и общества, личности.

Самоопределение в профессии осуществляется в течение всего цикла профессиональной деятельности: личность постоянно переосмысливает все аспекты своей профессии и самоутверждается в профессиональном контексте.

Теоретический анализ литературы говорит о довольно высоком уровне исследований педагогических проблем профессионального образования и самоопределения в профессии. Основы профессионального образования представили в своих педагогических исследованиях: Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Маркова А.К., Митина Л.М., Пряжников Н.С., Чистякова С.Н., Шадриков В.Д.. Вопросы профессиональной ориентации и самоопределения в профессии изучали Аванесов В.С., Захаров Н.Н., Йовайши Л.А., Резанкина Г.В., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д., Шавир П.А.

Климов Е.А. определяет два уровня самоопределения в профессии: гностический, когда происходит трансформация самосознания и практический, когда мы наблюдаем реальные изменения общественного положения человека.

Исходя из этого, поиск личного смысла в трудовой деятельности – есть сущность профессионального самоопределения. Эффективность самоопределения в профессии обусловлена наличием у студента-технолога конкретной мотивационной сферы. Проявление активности в определенной деятельности предопределяется потребностями в результатах данной профессиональной деятельности, т.е. обусловлена соответствующей мотивационной системой.

Сфера профессиональных мотиваций – базис самоопределения в профессии. Мотивы имеют две стороны: на одной стороне находятся потребности личности, на другой – миссия ее жизнедеятельности, т. е.

они выступают и как динамический и как предметно-содержательный аспекты мотивации. В профессиональном самоопределении человека, проблемы формирования конкретной мотивационной сферы являются основополагающими.

В мотивационном комплексе самоопределения личности в профессии можно выделить группу мотивов основного содержания профессии. Вторая группа мотивов отражает конкретные особенности профессии. В третью группу входят сложившиеся потребности личности, которые были актуализированы при контакте с профессией. Еще одну группу мотивов выражает специфика самосознания в условиях профессиональных коммуникаций. Мотивы пятой группы определяются заинтересованностью личности во внешних атрибутах профессии.

Генезис и развитие определенной мотивационной сферы имеет воспитательный характер как в контексте профессионального самоопределения личности, так и в плане общего развития личности. Исследования П.А. Шавира показывают, что «группа мотивов, органически связанная с содержанием профессиональной деятельности, побуждает человека оценивать себя, свои знания, умения, нравственные качества в свете требований данной профессии» [9, с. 159].

На взгляд автора, основным направлением формирования самоопределения в профессии является процесс развития мотивов до максимального уровня соответствия содержанию выбранной профессии.

Механизмы развития профессиональных мотивов нуждаются в нахождении конкретных организационных форм познавательной деятельности будущих технологов, которые бы обеспечили учащимся ознакомление с сущностью выбранной профессии на таком уровне, который будет способствовать конвертации потребностей к обучению студентов-технологов в определенную систему мотивов профессиональной деятельности.

Каждая профессиональная сфера предъявляет к будущему специалисту конкретные требования (знания, умения, навыки и личностные качества), степень развития которых позволит человеку качественно выполнить работу, относящуюся к данной деятельности. Селекция наиболее подходящих форм, условий и методов закономерно обусловлена анализом этих требований.

В формировании самоопределения в профессии будущих технологов основное значение мы придаем мотивационному компоненту. Мотивация учения состоит из череды постоянно изменяющихся поводов.

Формирование мотиваций – это не только рост положительного или понижение отрицательного отношения к учебе, а сложная метаморфоза структуры мотивационного комплекса и входящих в него поводов, намерений, побуждений.

Мотивационная составляющая учебной деятельности будущих технологов представляет собой мотивационное сопровождение деятельности, определенный ряд мотивационных режимов, когда конкретному элементу учебной деятельности студентов-технологов соответствует его мотивационный компонент. Профессиональный вектор учебной деятельности будущих технологов, заключающийся в интеграции поводов, связанных с учебной и профессиональной деятельностью на основе взаимных трансформаций учебных и профессиональных мотивов – есть специфическая особенность мотивационного сопровождения учебной деятельности.

Структурные элементы мотивационного обучения составляют своеобразные черты мотивационного сопровождения в условиях конкретного учебного заведения. Особенностью мотивационного обеспечения является то, что оно происходит в единстве с психологическими индивидуальными процессами студента-технолога.

Исследование и формирование учебных мотивов должны иметь объектный характер и осуществляться в гуманной, уважительной к личности студента форме. Кроме этого, мотивы дают себя обнаружить, далеко не во всех ситуациях. Требуется не только долго заниматься наблюдениями, а наблюдать в ситуациях, где требуемые качества могут проявиться.

В нашей модели профессионального развития будущих технологов, решающим условием является личностная поддержка педагогов. С.В. Кульневич определил личностную педагогическую поддержку как единое с учащимся нахождение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, которые ему мешают сохранять человеческое достоинство и достигнуть позитивных результатов. Большое внимание исследователи уделяют поддержке работы самосознания.

В формировании мотивационно-смысловой ориентации, ориентация на проблемы студента, который творчески ищет свое место в профессии – в этом гуманистическая ценность педагогической поддержки.

Профессиональное самоопределение – это многогранный и противоречивый процесс, в основе которого находится естественное намерение – стать самостоятельным.

Имеются значительные различия в мотивационных элементах в процессе профессионального самоопределения студентов-технологов по признакам индивидуального стиля учебы, курса обучения, пола, географического места учебного заведения, профиля специальности и др.

Мотивация самоопределения в профессии будущих технологов – рациональна, прагматична, так как в её компонентах представлены мотивы утилитарные, а также знания, и, собственно, сам мотив овладения профессией.

Элементы мотивации профессионального самоопределения различных курсов обучения значительно изменяются: студенты-технологи последнего курса гораздо больше озабочены благополучным завершением обучения, чем мыслями об определении в профессиональной сфере.

В мотивационных элементах профессионального самоопределения будущих студентов-технологов выражены как стремления к внешним атрибутам профессии, так и имеется внутренняя мотивация самоопределения в профессии.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд. – М.: Акад. проект; Фонд «Мир», 2017.
2. Зеер Э.Ф. и др. Профориентология: Теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.
3. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
5. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления / Психологические основы профессионально-технического обучения. – М., 1958.
6. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов, педагогических ученых заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001.
7. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: Академия, 2005. 480 с.
8. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2005.
9. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

О.В. Коломиец

канд. психол. наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Д.В. Журба

магистрант II курса, профиль «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: *рассматривается актуальность проблемы социальной тревожности студентов. Анализируются теоретические подходы к трактовке понятия «социальная тревожность». Описаны и проанализированы основные направления изучения социальной тревожности студентов как социально-психологического феномена*

Ключевые слова: *социальная тревожность, направления изучения социальной тревожности, студент, модели поведения студентов.*

В современных реалиях проблема социальной тревожности имеет актуальный характер. Это обусловлено тем, что с высоким уровнем тревожности связаны проблемы социальной адаптации личности, проблемы формирования личностных качеств и адекватной самооценки.

Обучение в высшем учебном заведении тесно связано непосредственно с социальным взаимодействием. Социальная тревожность отрицательно влияет на процесс адаптации и эмоциональной, и социальной – студентов высшего учебного заведения, а также угнетающе воздействует на само качество жизни студенческой молодежи. Социальная тревожность – состояние эмоционального дискомфорта, страха, недоверия и волнения в условиях социально обоюдного взаимодействия с другими людьми и при оценочных суждениях со стороны социума [3].

Анализ исследований проблемы социальной тревожности показал, что наиболее популярным направлением в изучении социальной сферы личностей с высоким уровнем социальной тревожности является изучение когнитивных искажений, которые возникают при социальном взаимодействии, то есть непосредственно при общении. Социальная тревожность связана с пониженной способностью к различию и интерпретации социальных стимулов. Изучением социальной тревожности занимались многие ученые, такие как Д. Ватсон, Дж. Уилсон, А. Зимбар-

до, Дж. Кларк, Р. Френд, С. Хофман, К. Хорни, Р.Е. Тарасова, Т.А. Булатова, Е.И. Черных, В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова и др.

По мнению Т. Мелингс и Л. Алден, лица, страдающие социальной тревожностью, хуже запоминают детали социальной ситуации. Это означает, что в ситуации социального взаимодействия внимание лица с высоким уровнем социальной тревожности сфокусировано только на ее собственных переживаниях и негативных представлениях о себе [9, с. 185–195].

Применяемые методы позволили выявить, что любые трансформации, происходящие с обществом, в первую очередь отражаются на студенческой молодежи. Это обусловлено тем, что из-за возрастных, социальных и психологических особенностей студенчество является наиболее уязвимой и чувствительной социальной группой, а также индикатором положительных и отрицательных общественных изменений, происходящих сегодня в нашей стране.

Дж. Кларк, Л. Стопа обнаружили, что минимально неприятные ситуации, которые могут возникнуть в процессе общения, например, человек не согласился с мнением своего собеседника, лицо с социальной тревожностью будет персонифицировать. Под персонификацией Дж. Кларк и Л. Стопа подразумевают перенесение социальной ситуации в свою личность, то есть, если кто-то из круга общения не разделяет мнение собеседника, социально тревожное лицо будет подвержено самоугнетению («Я – неинтересный человек»). Кроме персонификации, страдающий от социальной тревожности, подвержен негативному прогнозу дальнейших событий, которые могут быть вызваны им в процессе социального взаимодействия. Характерным в исследованиях Дж. Кларка и Л. Стопы было то, что ситуации, которые не имели связи с социальным взаимодействием, исследуемые интерпретировали гораздо точнее и лучше [7, с. 273–283].

Важным фактором в возникновении социальной тревожности является качество отношений ребенка со своими родителями. Дж. Боулби считает, что, имея прочную привязанность к родителям, ребенок использует объект привязанности как безопасный приют, с помощью которого он может исследовать окружающий мир, и куда он может вернуться в любой момент, почувствовав негативные эмоции или стресс [2, с. 170–191].

Далее рассмотрим основные направления изучения социальной тревожности, которые наиболее разработаны в научной литературе и имеют экспериментальное подтверждение.

Модели бихевиоризма. Согласно этим моделям социальная тревожность возникает вследствие травматического события, которое состоялась в прошлом личности, и касалось ее социальной сферы [8]. В общем, среди поведенческих теорий широко распространена модель дефицита социальных навыков. Согласно с этой теорией в развитии социальной тревожности большую роль играют несформированные социальные навыки лица и его неумение их использовать.

Модель самопрезентации. Эту модель предложили ученые Б. Шленкер и М. Лири, связывая высокий уровень социальной тревожности с отрицательной самооценкой и недостатком социальных навыков. Такая модель способна объяснить причины социальной тревожности у лиц, имеющих слабо развитые социальные навыки и склонных к заниженной самооценке [10, с. 641–669]. Согласно положениям теории самопрезентации лица могут ощущать тревожность в ситуациях социального характера только тогда, когда совпадают следующие условия: 1) у человека имеется высокая мотивация к тому, чтобы произвести необходимое (конкретное) впечатление на свое окружение; 2) у человека есть сомнения относительно того, что он способен достичь желаемого результата.

Однако, даже производя хорошее впечатление на свое окружение, лицо может чувствовать социальную тревожность, потому что впечатление, которое оно производит, по его мнению, может быть недостаточным для достижения определенного поставленного перед собой результата. Именно поэтому авторы этой теории подчеркивают «необходимое» впечатление, не говоря только о «хорошем» впечатлении. По мнению Д. Тайса, тревожность играет также и адаптивную функцию. Ученый доказал, что социальная тревожность – следствие естественной для человека склонности интересоваться чужим мнением относительно своей личности [1, с. 165–195].

По мнению представителей интерперсонального подхода, социальная тревожность – это, прежде всего, расстройство интерперсональной сферы личности. Симптомы социальной тревожности проявляются в тех случаях, когда лицо, страдающее этим расстройством, контактирует с другими людьми. Тяжелейшими последствиями социальной тревожности является неспособность человека поддерживать социальные связи с другими лицами и на профессиональном, и на личном уровне.

Есть два типа ненадежной привязанности ребенка к родителям или лицам, их заменяющих: 1) амбивалентный тип. В ответ на непредсказу-

емость объекта привязанности ребенок вырабатывает в себе два типа поведенческих реакций: он ведет себя то нежно, то грубо; 2) избегающий тип. В результате ситуаций, в которых ребенок был отторгнут объектами привязанности, он больше не стремится к установлению тесных социальных контактов и не переживает из-за их отсутствия [5].

Во время исследований, касающихся типов родительского воспитания, было обнаружено, что склонность к социальной тревожности вызывает интрузивный, гиперопекающий тип поведения матери. Лица с социальной фобией, вспоминая свое прошлое, рассказывают о том, что их родители были холодными, сильно контролировали, переживали из-за мнения окружения и часто в качестве наказания использовали стыд.

Интерперсональный цикл изучался с точки зрения таких его аспектов: 1) поведенческих шаблонов (низкий уровень социальных навыков, видимые проявления тревоги); 2) реакций социального окружения на социально тревожных лиц; 3) искаженного социального восприятия; 4) недостатка социальных навыков и защитных поведенческих стратегий.

Модель социальной тревожности с точки зрения эволюционной модели выглядит так: человечество существует в группах с определенной системой иерархии. Участие в той или иной социальной группе помогает адаптационным процессам, а отторжение группой уменьшает шансы на выживание и продолжение своего рода. Иерархия в свою очередь уменьшает внутригрупповую напряженность и снижает конкуренцию за еду и половых партнеров. Тревога в этом случае является адаптационной стратегией, обеспечивает лабильность и срабатывание реакции «борьбы или бегства». Несмотря на то, что социальная тревожность приносит множество страданий своему носителю, сторонники эволюционного подхода считали, что это расстройство несет в себе адаптивную функцию репродуктивного успеха [4, с. 397–415].

В рамках эволюционного подхода социальную тревожность рассматривают как неотъемлемую часть социальной жизни. Несмотря на то, что это расстройство является источником дискомфорта и негативных переживаний для лица, от него страдающего, социальная тревожность выполняет позитивные для групповой жизни функции. Она регулирует внутригрупповые социальные процессы, снижает уровень агрессии у ее членов. На индивидуальном уровне социальная тревожность помогает лицу в выработке определенных паттернов поведения и развивает самоконтроль и саморегуляцию.

Социальная тревожность – это реакция тревоги на ситуации социального взаимодействия. Лицам с социальной тревожностью сложнее устанавливать близкие отношения с другими людьми, они чувствуют себя неуверенно общаясь с противоположным полом, имеют бедный сексуальный опыт. Определено, что лица, страдающие от социальной тревожности, склонны оценивать любую социальную среду как враждебную, негативно настроенную и трактовать нейтральные реакции как критические. Поведение социально тревожных лиц является защитным, и они ожидают критику со стороны окружения, эти люди сами провоцируют реакции подобного типа своими реакциями и отношением.

Проанализированы основные модели социальной тревожности, среди которых наибольшее распространение получила интерперсональная модель. В рамках этой модели социальная тревожность объясняется через призму недостатка социальных навыков и низкой самооценки. Исследователи этого направления установили, что именно негативные взаимосвязи лиц со своим социальным окружением являются триггерами к возникновению и закреплению социальной тревожности, тогда как сама социальная тревожность не является причиной негативных отношений личности со своим кругом общения.

Таким образом, студенты, страдающие социальной тревожностью, более подвержены низким оценкам из-за своего страха выступать перед группой, отвечая на семинарских или практических занятиях. Страх отвечать перед экзаменатором, вызван именно социальной тревожностью, может привести к ступору и, как следствие, негативной оценке знаний студента за его несостоятельность эти знания выразить.

Литература

1. Баумейстер Р.Ф., Тайс Д. М. Тревога и социальная изоляция // J. Soc. Clin. Psychol. – 1990. – Т. 9. – С. 165-195.
2. Верту Ф.М. От адаптации к дисфункции: взгляд на привязанность в социальных тревожное расстройство // Человек. Soc. Psychol. Rew. – 2003. – Т. 7. – С. 170-191.
3. Кларк Дж. Социальная тревога и самооценка межличностных отношений / Дж. Кларк, Х. Арковиц // Психологические отчеты. – 1975. – № 36.
4. Нессе Р. Эмоциональные расстройства в эволюционной перспективе // Br. J. Med. Psychol. – 1998. – Т. 71. – С. 397–415.
5. Олден Л.Э., Кох У. Дж. Процесс когнитивно-бихевиоральной терапии социофобии. Документ, представленный на Ежегодном собрании Ассоциации содействия развитию Поведенческая терапия. – Торонто, 1999.

6. Олден Л.Э., Кох У. Дж. Отношения между пациентом и терапевтом и реакция на лечение в обобщенном виде. боязнь общества. – Торонто, 2003.

7. Стопа Л. Социофобия и интерпретация социальных событий // Поведенческие исследования и терапия. – 2000. – Т. 38. – С. 273–283.

8. Таунсли Р. Социальная фобия: выявление возможных этиологических факторов. Не опубликовано докторская диссертация. – Афины: ун-т Джорджии, 1992.

9. Хоуп Д.А., Хаймберг Р.Г., Кляйн Дж.Ф. Социальная тревожность и вспоминание межличностной информации // Журнал когнитивной психотерапии. – 1990. – Vol. 4. – С. 185–195.

10. Шленкер Б.Р., Лири М.Р. Социальная тревожность и самопрезентация: концептуализация и модель // Психологический бюллетень. – 1982. – Т. 92. – С. 641–669.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ПСИХОЛОГА

М.Д. Иванова

канд. психол. наук, доц. каф. психологии

С.А. Асауляк

магистрант I курса, профиль «Организационная психология
в социальной сфере и образовании» ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье рассматриваются особенности профессионально-личностного развития студента-психолога, влияние внешних и внутренних факторов на процесс становления личности в процессе профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: личностное развитие, студент-психолог, профессиональные качества.

Постепенный личностный рост молодого специалиста, безусловно, влечет за собой изменение содержания его профессиональной деятельности. Развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития.

Такие психологи, как Б.Г. Ананьев, В.В. Белоус, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.А. Климов посвятили свои исследования проблеме развития личности будущего профессионала в период обучения в высшем заведении.

Личностный подход в профобразовании студентов предполагает представление об абсолютной ценности личности, создании условий для целостного развития и самореализации субъектов образовательного процесса. Ключевым же аспектом формирования и развития личности в ходе обучения на всех уровнях высшего образования является развитие личностных профессионально важных качеств. В профессионально важных качествах личности проявляются ее мотивационно-потребностные, когнитивные, эмоционально-волевые характеристики [3].

Исследование проблемы профессионально-личностного развития и саморазвития в психологии представлено работами по профессиональному становлению, психологии профессионализма, профессиональной пригодности. Исходным тезисом большинства отечественных исследований является идея детерминации развития личности деятельностью, а поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней.

Так, исследование особенностей профессионально-личностного развития в процессе обучения в вузе приобретает особую значимость в контексте обучения будущих психологов, как особой профессии, накладывающей высокие требования именно к личности профессионала.

К общим психологическим факторам развития личности и профессионализма, относят мотивацию, потребность в достижениях, стремление к самореализации, а также уровень профессионального восприятия и мышления, а также престиж профессионализма. Среди особых психологических факторов важное место занимают те, которые способствуют достижению высоких показателей (организованность, точность, надежность и пр.).

Наряду с классическими внутренними факторами, современные исследования профессионально-личностного развития психологов касаются необходимости формирования временной перспективы студентов и процесса усвоения профессиональных норм.

Так, ряд зарубежных исследований, указывает на важность правильного выстраивания временной перспективы у студентов в период обучения в вузе. В настоящее время существует потребность в формировании у студентов таких компетенций, которые позволят субъекту уже на этапе обучения самостоятельно планировать, управлять и реализовывать свой профессиональный путь. А целенаправленное выстраивание временной перспективы, формирование его оптимального типа может способствовать данному процессу [2].

Экспериментальные исследования процесса освоения профессиональных норм студентами-психологами при обучении в вузе, установили, что профессиональная деятельность студента, определяющая ситуацию развития, в которой происходит обучение, является фактором, непосредственно детерминирующим поведение личности. Освоение профессиональных норм обуславливает развитие профессионально направленной и осознанной деятельности учащихся. Действительно, к старшим курсам происходит освоение профессиональных норм, их значимость увеличивается к пятому курсу. Образ профессии, который формируется на протяжении всех лет обучения в вузе, его динамика зависят от того, в какой мере организация образовательного процесса ориентирует студента на усвоение системы профессиональных норм[5].

Среди внешних факторов развития личности студентов психологов в процессе профессионального обучения в вузе, исследуется специальная организация воспитательно-развивающей среды. Установлено, что университетская воспитательно-развивающая среда содержит разнообразные возможности для формирования личности как зрелого субъекта. Становясь субъектом воспитательно-развивающей среды университета, личность может занять различную позицию: адаптироваться в среде (сохранять себя как часть среды); обогащаться, используя разнообразные возможности среды, и обогащать среду. Так выявляются типы субъектной связи личности с воспитательно-развивающей средой университета. Основанием для типологии явились выраженность мыслительной направленности и мобильности субъектов среды. В итоге принципиальным являются не какие-то особые качества или умения, а тип субъектной связи, который личность выстраивает с воспитательно-развивающей средой университета. Речь идет о погружении в среду, принятие требований, которые предъявляются к личности как условие существования в среде и ориентация на обогащение среды[4].

Таким образом, профессионально-личностное развитие студента-психолога требует разработки комплексной модели, в которой будут учтены как внешние, так и внутренние факторы, для разработки и внедрения программ психологического сопровождения.

Литература

1. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / под ред. И.Б. Гриншпуна. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 464 с

2. Егоренко Т.А., Родина Е.М. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 11–15. doi:10.17759/jmfr.2015040402

3. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33–43. doi:10.17759/pse.2020250203

4. Емельянова И.Н. Студент как субъект воспитательно-развивающей среды университета // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 1. – № 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n4/Emeliyanova.shtml (дата обращения: 07.12.2021)

5. Сурилова И.У. Освоение профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 62–71.

ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И МЕРА ОВЛАДЕНИЯ СОБСТВЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Кацера

канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Россия, г. Тула,

О.А. Перфильева

магистрант

Аннотация: в статье рассматривается личностная саморегуляция как один из факторов психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Раскрыты психологические основы саморегуляции. Приведены данные исследования меры овладения будущими педагогами собственным поведением.

Ключевые слова: студенческий возраст, личностная саморегуляция, волевая регуляция, настойчивость, самообладание

Проблема личностной саморегуляции для психологической науки является относительно новой, и связана она непосредственно со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности, поэтому этот вопрос ключевой в психологической науке, и он изучается в различных аспектах.

Именно система саморегуляции осуществляет интегрирующую функцию по отношению к действиям человека, его психическим про-

цессам и состояниям, которые включаются в процесс реализации деятельности, определяет эффективность поиска, анализа и синтеза информации; позволяет выбирать способы решения задач; ставить и достигать цели; распределять свое время; саморазвиваться и т.п. Поэтому психология саморегуляции в студенческом возрасте на современном этапе развития образования приобретает все большую актуальность. Введение компетентного подхода в систему бакалавриата устанавливает требования, в том числе и к личности обучающихся. Для успешного овладения этими компетенциями студенты должны обладать достаточным уровнем личностной саморегуляции деятельности и поведения.

Сегодня приобрело особую актуальность изучение личностной саморегуляции как одного из факторов психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Это детерминировало разработку различных вопросов в данной области. Рассматривая эмоциональную сферу как компонент психологической готовности специалиста в области педагогической деятельности, психологи приходят к выводу, что важно обладать высокой эмоциональностью (интегральная способность к эмоциональному переживанию и одновременно эмоциональная устойчивость; способность сохранять показатели деятельности под влиянием эмоциональных факторов), а это достигается благодаря процессу личностной саморегуляции [2,5].

Это подтверждает возможность и необходимость развития психологической готовности средствами саморегуляции. Саморегуляция как утверждают В.Г. Крысько, В.Л. Марищук, А.К. Осницкий, В.Н. Панкратов это процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками [1].

Сегодня вопросы саморегуляции актуальны для студентов разных уровней высшего образования, в том числе и для магистерского образования как феноменального явления [3,5].

Феномен студента-магистранта связан с его субъектностью, на что указывают Г.И. Аксенова и Ф.Г. Мухаметзнава [4].

Необходимость изучения саморегуляции субъектов учебной деятельности, в том числе и в студенческом возрасте формировалась постепенно. К примерам можно отнести немногочисленные публикации и диссертационные исследования Н.В. Бяковой «Опыт осознанной регуляции деятельности как условие успешности обучения в вузе», М.В. Жуйковой «Совладающее поведение студентов гуманитарной и техни-

ческой направленности обучения в процессе саморегуляции психических состояний», Н.А. Кисилевской «Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирования у студентов вуза», И.С. Клециной «Структура личностной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности студентов», Е. И. Колесниковой «Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса», С. А. Корнеевой «Особенности процессов саморегуляции студентов с разными профилями латеральной организации» и др.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и действиями – реакциями на возникшую ситуацию. Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний человека связана с волей и внутренней речью. Реализация и закрепление представленных видов саморегуляции происходит в поступках, действиях и отношениях. Однако их отличие друг от друга проявляется в содержании: в деятельностной саморегуляции преобладает регуляция действий, в личностной – регуляция отношений; и тот и другой вид саморегуляции опирается на личный опыт человека.

Процесс личностной саморегуляции есть более высокий уровень регуляции, и обозначает его как самодетерминацию. Основным предметом личностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразования отношений человека к различным видам деятельности, к другим людям, к самому себе (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова) [6, 7].

Личностная саморегуляция базируется на волевой саморегуляции, на умении управлять состояниями мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов и пр. (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.П. Зинченко, О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн).

В нашем исследовании речь, прежде всего, идет о развитии личностной саморегуляции как компоненте психологической готовности к профессиональной деятельности. Для изучения особенности саморегуляции студентов – будущих педагогов – нами было проведено экспериментальное исследование на базе ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В исследовании приняли участие студенты II и III курсов в количестве 32-х человек. В качестве диагностического инструментария использовалась методика исследования волевой саморегуляции А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдман.

Диагностика посредством тест-опросника А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана дала представление о мере (уровне) овладения студентами собственным поведением в различных ситуациях, а также их способности сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Выявлено, что волевая саморегуляция в целом (по общей шкале саморегуляции «В») у 53,2 % студентов находится на низком уровне, у 34,3 % определен средний уровень развития волевой саморегуляции, и только 12,5 % студентов отличает высокий уровень волевой саморегуляции. Следовательно, большую часть студентов можно охарактеризовать как эмоционально неустойчивых молодых людей, чувствительных, ранимых, неуверенных в себе; рефлексивность у них невысокая, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственны импульсивность и неустойчивость намерений: незрелость или утонченность натуры не подкреплены способностью к самоконтролю. Лишь небольшая часть (12,5 %) студентов – лица эмоционально зрелые, активные, независимые, самостоятельные. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга; как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки; обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

По субшкале «Н» («Настойчивость») 28,1 % испытуемых характеризуются низким уровнем силы намерений и стремления к завершению дела; у 43,8 % – средний уровень настойчивости и 28,1 % студентов отличает высокий уровень этого показателя волевой саморегуляции личности.

Это значит, что хотя настойчивость как сила намерений, развита у молодых людей лучше, чем общий уровень волевой саморегуляции, все же почти у трети испытуемых ее показатели невысоки, что говорит о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности таких студентов, что может приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Следует отметить, что сниженный фон активности и работоспособности компенсируется у них тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

При сравнении числовых показателей шкалы «В» и субшкалы «Н» обращает на себя внимание и больший процент студентов, имеющих высокий уровень настойчивости (соответственно 12,5 % к 28,1 %). Это деятельные, работоспособные личности, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизуют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы, главная их ценность – начатое дело. Эти испытуемые относятся к людям, которым свойственно уважение социальных норм, стремление полностью подчинить им свое поведение.

Анализ результатов по субшкале «Самообладание» («С») позволил определить уровень развития у исследуемых студентов произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. У 34,3 % студентов – низкий уровень самоконтроля, что говорит о их спонтанности и импульсивности в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, которые ограждают личность от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов. Средний уровень самообладания присущ 53,2 % испытуемым. И высокий уровень контроля собственных эмоциональных реакций и состояний констатирован у 12,5 % студентов. Им свойственно внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от тревожности, обусловленной неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного, и сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству. Однако из-за повышенного стремления к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может привести студента к повышению внутренней напряженности, чрезмерной утомляемости. Высокий уровень развития этого компонента саморегуляции личности связан с проблемами в организации жизнедеятельности и с построением отношений с людьми. Высокие показатели волевой регуляции трактуются неоднозначно в аспекте социальной желательности, приводя к появлению дезадаптивных черт и форм поведения.

Таким образом, обобщив полученные результаты, мы пришли к выводу, что личностная саморегуляция, нашедшая свое отражение в осознаваемых студентами особенностях собственной волевой регуляции, находится на недостаточном уровне развития. Полученная информация позволяет, отметить те свойства, которые нуждаются в развитии и коррекции, в дальнейшем разработать программу совершенствования личностной саморегуляции студентов – будущих педагогов, как компонента их психологической готовности к профессиональной деятельности, что позволит решать в дальнейшем сложные профессиональные задачи.

Литература

1. Дубровина И.В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост.: И.В. Дубровина, А.М.Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2001. – С. 229–232.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 149 с.
3. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. – 2017. – №3 (52). – С. 9–14.
4. Мухаметзянова Ф.Г., Аксенова Г.И. Феномен субъектности студента и курсанта вуза: современный взгляд на проблему // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 10–20.
5. Савко О.А., Кацера А.А. Компоненты психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности: анализ теоретических подходов и концепций. / Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. мат. Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апреля 2021 г.) / науч. ред. С.Г. Лещенко. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 184-186.
6. Конопкин О.А. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti. – М.: Sfera, 2000. – 289 s.
7. Morosanova V.I. Psikhologiya samoregulyatsii. – М.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2012. – 280 s.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.Н. Ковальчук

ст. преп. каф. психологии ГОУ «ПГУ им. Т. Г. Шевченко»
Приднестровье, г. Тирасполь

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования уровня развития эмоционального, поведенческого и мотивационно-ценностного компонентов коммуникативной компетентности студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности.

Понятие «коммуникативная компетентность» является многокомпонентным междисциплинарным феноменом и изучается рядом от-

ечественных и зарубежных авторов в области педагогики, психологии, акмеологии, социологии, лингвистики. Данный феномен может рассматриваться с одной стороны сквозь призму компетентностного подхода, являясь, по мнению ряда исследователей, базовой, ключевой компетенцией; с другой стороны, коммуникативная компетентность неразрывно связана с категорией общения.

Анализируя различные исследования коммуникативной компетентности, можно встретить следующие точки зрения на понимание сущности данного феномена:

- способность прислушиваться к точке зрения других людей, конструктивно защищать свою точку зрения, выступать на публике, устанавливать новые и поддерживать имеющиеся контакты, эффективно разрешать конфликты, вести переговоры, способность к сотрудничеству (Суханова, 2003);
- способность вступать в коммуникацию, общаться непринужденно (Селевко, 2004);
- компетенции о общении (письменном, устном, диалогическом, монологическом, кросс-культурном, иноязычном, деловом (Зимняя, 2004);
- умение достигать поставленных целей и результатов в общении, при этом избегать нежелательных эффектов (Головко, 2004) [3].

В ракурсе нашего исследования под коммуникативной компетентностью будем понимать сложное социально-психологическое образование, выражающееся в способности человека адекватно определять личностные особенности и эмоциональные состояния партнеров по общению; прогнозировать межличностные события; выбирать и осуществлять адекватные способы общения в процессе социального взаимодействия.

При достаточно большом количестве исследований коммуникативной компетентности, на данный момент не выработано единой точки зрения на ее компонентный состав. В структуру коммуникативной компетентности имманентно входят знания, умения и навыки в построении и передаче информации и способность применять их в практике межличностного взаимодействия; тактики поведения и формы общения; социально-психологические характеристики; эмпатия, коммуникативные ценности, мотивация; самоконтроль в общении и др.

Согласно точке зрения И.Е. Шкиль в структуре коммуникативной компетентности выделяют мотивационно-ценностный, когнитивный,

эмоциональный, организующий (поведенческий) компоненты. При этом следует отметить, что предполагается взаимовлияние, взаимопроникновение компонентов, содержание каждого из них раскрывается через взаимодействие с другими [4].

Исследователи указывают на особую необходимость развития коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов сферы «человек-человек» – педагогов, психологов, медицинских работников, – профессиональная деятельность которых непосредственно связана с ежедневным межличностным общением и взаимодействием. Проведенное нами исследование позволяет дать некоторое описание развития мотивационно-ценностного, поведенческого и эмоционального компонентов коммуникативной компетентности у будущих педагогов ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

Для изучения мотивационно-ценностного компонента коммуникативной компетентности мы использовали методику «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях», авторами которой являются И.Д. Ладанов и В.А. Уразаева. Изучение поведенческого компонента коммуникативной компетентности проводилось с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)», авторов В.В. Синявского и В.А. Федоришина.

Методика «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» представлена следующими результатами. Большинство студентов – будущих педагогов характеризуются средним уровнем развития гармоничности мотивационных ориентаций. При этом для респондентов характерен высокий уровень ориентации на принятие партнера (54 %) и ориентации на адекватность восприятия и понимания партнера (60 %). Следовательно, большинство будущих педагогов стремятся к общению, основанному на взаимоуважении, внимательном и искреннем отношении друг к другу, созданию хороших взаимоотношений, к всестороннему обсуждению возникающих проблем и учету различных точек зрения. Шкала «ориентация на компромисс», подразумевающая стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки партнера, представлена преобладающим средним уровнем развития.

Проведение методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» показало, что значительное количество студентов, принявших участие в исследовании, характеризуются низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей (38 % и

32 % соответственно). Учитывая тот факт, что испытуемые – будущие педагоги, полученные результаты являются настораживающими, поскольку в основе будущей профессиональной деятельности лежит общение в единстве его коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон.

Уровень ниже среднего диагностирован у 12 % испытуемых по показателям коммуникативных склонностей и у 29 % по показателям организаторских склонностей. Средним уровнем развития коммуникативных склонностей характеризуются 19 % респондентов, организаторских склонностей – 7 % респондентов. С данными группами испытуемых необходимо проводить дальнейшую планомерную и систематическую работу по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

И только около четверти будущих педагогов характеризуются высоким уровнем развития коммуникативных (у 21 % испытуемых) и организаторских (у 25 % испытуемых) склонностей.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности изучался с помощью методик «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении», «Диагностика коммуникативной толерантности», «Диагностика уровня эмпатических способностей». Автором данных методик является В.В. Бойко.

Результаты методики «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко) показали, что большинство приднестровских студентов – 42 % – характеризуются тем, что эмоции явно мешают им устанавливать контакты с людьми, возможно, они подвержены каким-либо дезорганизирующим реакциям или состояниям. Значительное число студентов – 36 % – характеризуются тем, что эмоции в некоторой степени осложняют им взаимодействие с партнерами.

Изучение уровня коммуникативной толерантности с помощью методики В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности» позволяет сделать следующий вывод: большинство респондентов характеризуются средним уровнем развития коммуникативной толерантности (61 %); остальные 34 % испытуемых характеризуются высоким уровнем коммуникативной толерантности. Эти испытуемые понимают и принимают индивидуальные особенности других людей, гибко оценивают поступки и личностные качества других, в случае столкновения с некоммуникабельными качествами партнеров по общению скрывают неприятные чувства, не стремятся переделать, изменить по своему же-

ланию партнера по общению, умеют прощать ошибки других, непреднамеренно причиненные неприятности, терпимо относятся к физическому или психическому дискомфорту состоянию собеседников.

Завершающим стало проведение методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко. Автор определяет эмпатию как «форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение». Эмпатия является «утонченным средством «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека» [1]. Большинство будущих педагогов (60 %) характеризуются заниженным уровнем эмпатических способностей, около четверти (26 %) – средним уровнем.

Таким образом, проведенное исследование эмоционального, поведенческого и мотивационно-ценностного компонентов коммуникативной компетентности позволяет говорить о недостаточном уровне развития некоторых ключевых качеств личности будущего педагога, таких как высокая подверженность эмоциональным барьерам в межличностном взаимодействии, а также заниженный уровень эмпатических способностей и коммуникативных и организаторских склонностей. Полученные результаты предполагают необходимость целенаправленной работы, направленной на развитие профессионально важных качеств будущего педагога.

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филигрань», 1996. – 472 с.
2. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
3. Ковальчук Н.Н. К вопросу формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов / Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17–18 ноября 2020 г.). – Т. 9: Философские и психологические науки / под общ. ред. проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – С. 277–280.
4. Шкиль И.Е. Коммуникативная компетентность студентов технических вузов и ее развитие средствами социально-психологической арт-технологии: дис. ... канд психол. наук. – Самара, 2014.

ВНУТРЕННИЕ БАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ, КАК ПРЕПЯТСТВИЕ В ДОСТИЖЕНИИ ПОСТАВЛЕННЫХ ЦЕЛЕЙ

О.В. Коломиец

канд. психол.наук, доц. каф. психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко

В.А. Усанова

бакалавр II курса направления «Психология» общего профиля
Приднестровье, г. Тирасполь.

Аннотация: *в статье рассмотрены виды барьеров, основные формы внутренних ограничений, приведены статистические данные, наглядно показывающие мнение студентов по поводу основной причины своих неудач.*

Ключевые слова: *Социально-психологические барьеры, внутренний барьер, студент, цель.*

Способность ставить перед собой цели и достигать их является одной из самых ключевых и необходимых способностей для личности. Содержание, постановка и достижение цели обусловлено ценностями, приоритетами личности, умением принять верные решения, а также воплотить желаемое в жизнь. Реализуется эта способность в трудовой, семейной, учебной, досуговой деятельности. Зачастую личность не отслеживает направленность собственного целеполагания и не понимает, почему в итоге получается именно так, а не иначе.

Социально–психологические барьеры могут способствовать как изменению целей, которые ставит перед собой человек, но также могут участвовать в замедлении их осуществления. Социально–психологическими барьерами зачастую становятся убеждения, ситуации, сценарии, которые оказывают значительное влияние на человека и, собственно, на его жизнь. Они могут осознаваться или не осознаваться им вовсе.

Актуальность исследования по данной проблеме обусловлена необходимостью формирования способностей противостоять многочисленным трудностям, которые возникают перед студентами на пути достижения актуальных целей.

Барьер – это психологический феномен, в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей.[11]

Барьер – это субъективно–объективная категория. То, что является непреодолимой преградой для слабого, не является таковой для сильного. [11]

Психологические барьеры – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий [11].

Б.Д. Парыгин тонко подметил, что барьеры могут быть как свойством личности, так и состоянием. Как состояние социально–психологический барьер совершенно не стабилен и может проявляться в зависимости от определенной жизненной ситуации, а не от особенностей индивида. А вот как свойство личности социально–психологический барьер, наоборот, характеризуется устойчивостью проявлений и может зависеть от особенностей характера человека. [12]

Следует отметить деление барьеров на внутренние и внешние, использованное Т. Дембо. Внешними барьерами были названы те, что не давали испытуемым выйти из ситуации; внутренними – те, которые препятствуют достижению цели. Непосредственно внутренние ограничения служат для студентов препятствием в реализации своего потенциала и именно поэтому они являются той самой причиной, по которой многие успешные проекты, остаются лишь мечтами, а студенты, которые могли бы их реализовать, не сделали даже первый шаг для достижения поставленной цели. Трудность, связанная с определением внутренних барьеров и борьбой с ними, заключается в том, что по своей сути они являются защитным механизмом, оберегающим нас от кардинальных перемен, излишних действий и может помочь оправдать свою нерешительность, робость, страхи и лень.

Сознание, в момент нахождения под контролем внутренних барьеров, может давать ощущение защищённости от проблем, а потому, довольно часто сложно осмелиться на новое дело или начать кардинально изменить свою жизнь, тем самым выходя из зоны комфорта.

Подобное блокирование активных действий и начинаний, может происходить вследствие полученного ранее негативного жизненного опыта, а также информации о неудачах других. Это случается по причине того, что барьеры работают на подсознательном уровне и блокируют возможность, выстраивать логические цепочки, помогающие определить главную причину ограничений.

Внутренние ограничения могут иметь много форм и проявлений. Чаще всего наблюдаются следующие:

1. Страх неудачи.
2. Страх успеха.
3. Страх угрозы здоровью.

4. Страх отсутствия опыта и знаний.

5. Перфекционизм и многие другие. [3]

Таким образом, обобщая теоретический материал в области изучения психологических барьеров, можно говорить о наличии барьеров разного уровня и различной природы.

Знание типологии психологических барьеров и его функций позволяет обнаружить области возможных затруднений, возникающих у обучающихся в процессе учебной деятельности; предупредить возникновение психологических барьеров в различных ситуациях; более эффективно организовать взаимодействие; использовать психологический барьер в качестве средства развития целостной индивидуальности студента.

На основании теоретического анализа по теме мы выявили, что выбранная нами тема является достаточно актуальной в современной социальной психологии.

Цель исследования – изучить внутренние барьеры студентов, препятствующие достижению их целей.

Объект исследования: студенты.

Предмет исследования: внутренние барьеры студентов, препятствующие достижению их целей.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что внутренние барьеры студентов препятствуют достижению их целей.

Методика и методы исследования. Исходя, из поставленных задач нами была адаптирована методика незаконченных предложений Сакса Леви (на основании теории Эрика Берна об основных формах сценарного процесса) и разработана анкета с элементами контент-анализа.

В ходе нашего исследования мы выявили, что у преобладающего количество опрошенных студентов, а именно 53 %, преобладающим внутренним барьером, препятствующим достижению цели, является страх неудачи.

Таким барьером у студентов формируется чувство поражения, а также страх и нерешительность в будущем. Этот барьер не дает возможность объективно взглянуть на ситуацию и понять, что всё не так плохо и есть возможность что-либо исправить. У студента формируется мысль о том, что он неудачник, которая сопровождает его всю жизнь. 27 % опрошенных в своих неудачах винят перфекционизм. Это тот внутренний барьер, являющийся не просто вредной привычкой, но и выступающий как философия жизни и поведенческий фактор.

Именно желания сделать всё идеально не дают студентам развиваться, самореализовываться и двигаться дальше к своей цели. Такой вид внутренних барьеров может привести к заикленности на мелочах, занимающих много времени и потому, когда студент пытается решить и довести до идеального состояния абсолютно всё, он банально забывает: зачем начал это делать, теряет цель и мотивацию и как следствие перестает идти к поставленной перед собой цели.

У 15 % опрошенных студентов главной причиной своих проблем и неудач считается страх чего-то нового. Студент боится ставить перед собой новые и масштабные цели из-за простого страха отсутствия опыта и необладания необходимых знаний или умений в реализации новых целей. Следует указать, что именно самовнушение является сутью данного страха, заставляющее даже сверх мотивированного человека усомниться в своих способностях.

И только 5 % опрошенных студентов считают, что причина их неудач в том, что они не уверены в своих действиях. Они боятся что-то делать, по причине отсутствия четко поставленной цели и качественно выбранной стратегии развития, в результате чего и появляется неуверенность.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что внутренние барьеры студентов препятствуют достижению целей, подтвердилось.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994.
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. – М.: Эксмо-пресс, 2003.
3. Бочавер А. А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2008.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Вербицкая Т.И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку. – Калининград. – 2003.
6. Майер Д. Социальная психология. – М., 2005.
7. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004.
8. Манина В.А. Психолого-педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов // Вестник ОГУ. – 2013.

9. Мельниченко Д.В. Особенности психологической диагностики ценностно-смысловых барьеров у студентов // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010.
10. Назметдинова И.С. Понимание психологических барьеров и барьероустойчивости в психологической науке. – Варшава: Diamond trading tour, 2015.
11. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М: Высш. школа, 1981.
12. Редькина Л.В. Психологические барьеры: структура и содержание // Вестник ТГУ. – 2010.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ
КАК НАУКИ И ПРАКТИКИ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Материалы Международной научно-практической конференции

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка С.В. Олейников

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02. Подписано в печать 28.02.2022.
Формат 60 x 84/16. Уч. изд. л. 19,9. Заказ № 1200.
Электронное издание

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.

Опубликовано на Образовательном портале ПГУ им. Т.Г. Шевченко moodle.spsu.ru