

European Journal of Education and Applied Psychology

Nº 1 2015



«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

**Vienna
2015**

European Journal of Education and Applied Psychology

Scientific journal

Nº 1 2015

ISSN 2310-5704

Editor-in-chief	Oksana Aristova, Russia
Consulting editors	Vlad Mazilescu, Romania Gabriel Maestre, Spain
International editorial board	Lyubka Pesheva, Bulgaria Marta Kolodziejczyk, Poland Lidia Hajduné, Hungary Vlastimil Vopička, Czech Republic Stephan Schröder, Germany Dominique Morel, France
Proofreading	Kristin Theissen
Cover design	Andreas Vogel
Additional design	Stephan Friedman
Editorial office	European Science Review “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Am Gestade 1 1010 Vienna, Austria
Email:	info@ew-a.org
Homepage:	www.ew-a.org

European Journal of Education and Applied Psychology is an international, German/English/Russian language, peer-reviewed journal. It is published bimonthly with circulation of 1000 copies.

The decisive criterion for accepting a manuscript for publication is scientific quality. All research articles published in this journal have undergone a rigorous peer review. Based on initial screening by the editors, each paper is anonymized and reviewed by at least two anonymous referees. Recommending the articles for publishing, the reviewers confirm that in their opinion the submitted article contains important or new scientific results.

Instructions for authors

Full instructions for manuscript preparation and submission can be found through the “East West” Association GmbH home page at: <http://www.ew-a.org>.

Material disclaimer

The opinions expressed in the conference proceedings do not necessarily reflect those of the «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, the editor, the editorial board, or the organization to which the authors are affiliated.

© «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria on acid-free paper.

Section 1. Higher Education

*Igebaeva Fania Abdulhakovna,
candidate of philosophical sciences, assistant professor of philosophy,
sociology and pedagogy, Bashkir State Agrarian University
E-mail: igebaeva.fania@yandex.ru*

On some methods of teaching social-political sciences at the agrarian university

Abstract: The article substantiates the necessity of making amends in teaching social and political sciences. In this regard the author proposes to use training workshops in the process of studying sociology and political science, for the development of creative thinking of students in the agrarian university.

Keywords: higher education, sociology, political science, workshop, political culture, a graduate of the University.

*Игебаева Фания Абдулхаковна
Кандидат философских наук, доцент
Башкирский государственный аграрный университет,
кафедра философии, социологии и педагогики, доцент
E-mail: igebaeva.fania@yandex.ru*

О некоторых методах преподавания социально-политических дисциплин в аграрном университете

Аннотация: В статье обосновывается необходимость заглянуть вину в обучении социальных и политических наук. В связи с этим автор предлагает использовать учебные семинары в процессе изучения социологии и политологии, для развития творческого мышления студентов в аграрном университете.

Ключевые слова: высшее образование, социология, политология, мастерская, политическая культура, выпускник университета.

Башкирский государственный аграрный университет по праву считается своеобразной «кузницей» подготовки руководящих кадров и специалистов для агросектора республики. Следовательно, современный выпускник агроуниверситета должен владеть не только специальными знаниями и навыками, но и быть социально и политически грамотным, компетентным. Способность к принятию рациональных решений в социально-политической жизни не приходит стихийно, а формируется в ходе систематического приобретения знаний и опыта. Преподавание социологии и политологии в качестве учебных дис-

циплин ориентировано на приобретение таких знаний.

Одной из главных целей «Социологии» является формирование у студентов общего систематизированного представления о теории, методологии познания и регулирования социальных процессов и явлений. Это предполагает усвоение студентами специфики социологического знания, понимание природы возникновения социальных общностей, институтов, а также их взаимодействия, возможных социальных напряжений и конфликтов, путей их преодоления. В процессе изучения социологии студенты должны позна-

комиться с социологическими подходами к личности, факторами её формирования в процессе социализации, с формами регуляции социального поведения.

Целью «Политологии», как новой учебной дисциплины, является формирование у граждан системы знаний о мире политики, о тех процессах и явлениях, которые происходят в политической сфере жизни общества. Кроме этого, политология способствует формированию политического мышления, выработке гражданской позиции, она учит самостоятельно ориентироваться в сложных проблемах современного общества и государства, четко формулировать и отстаивать свои социальные и политические интересы.

Отметим, что сегодня в высшей школе от студентов требуется способность не только воспроизводить определенную систему готового знания, но также понимать и объяснять социальные процессы, творчески осмысливать реалии прошлого и современного развития социума, умение получать необходимые знания и использовать их в своей профессиональной и повседневной деятельности [1, с. 55].

Поэтому, для того чтобы перевести пассивные знания студентов в русло активного мыслительного процесса, мы используем в процессе преподавания курсов «Социология» и «Политология» практикумы, которые подготовлены с учетом требований современного Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования Российской Федерации. Они составлены с целью — формирования у студентов социологического и политологического мышления как основы для самостоятельного осмысления социально-политических процессов и практического умения квалифицированно решать профессиональные задачи в аграрной сфере.

Практикумы по курсам «Социология» и «Политология» идентичны и состоят из трёх разделов.

Социологический и политологический практикумы — это объемные практические блоки, содержащие удобные для студента формы самоконтроля: упражнения, таблицы, логические задания, проблемные вопросы, тесты для самопроверки полученных знаний, вопросы для размышления,

деловые ситуации по каждой пройденной теме. Таким образом, формируется обширное пространство для самостоятельной работы студента, которое играет роль своеобразной практической лаборатории, где он может проверить, апробировать и закрепить свои знания.

Учебные практикумы построены таким образом, чтобы студент мог последовательно, в приемлемой для усвоения форме, в соответствии с учебной программой, освоить необходимые знания и умения по социологии и политологии. Успешная реализация этих знаний зависит в значительной степени от личных усилий студента.

При подготовке к каждому практическому занятию студент должен обязательно ознакомиться и выучить понятийный инструментарий данной темы, что не только облегчает восприятие учебного материала, повышает качество образования, но и сокращает временные и энергетические затраты.

Поскольку изучение социологии и политологии и формирование социально-политологического мышления невозможно без практических упражнений и заданий, далее студенты приступают к выполнению более сложных заданий, представленных в практикумах.

В начале дадим определения.

Упражнение — занятие для усовершенствования каких-либо навыков. Благодаря упражнениям, т.е. постоянным действиям, закрепляется какой-нибудь навык, вырабатывается привычка делать что-то правильно. Например, составление анкеты по заданным параметрам, скажем, только из закрытых и полузакрытых вопросов, является упражнением по методике социологического исследования.

Логическим заданием называют вопрос, ответ на который предполагает предварительный глубокий анализ материала, или систему особым образом сформулированных вопросов, нацеливающих студента на самостоятельное продумывание содержания первоисточника. В данных практикумах логические задания имеют форму вопроса или таблицы, обработка которых позволит самостоятельно и с достаточной глубиной усвоить необходимый материал.

Проблемный вопрос — высшая, наиболее сложная форма продуктивного вопроса. Он ставит студента в затруднительное положение, так

как для ответа на него не всегда достаточно имеющихся знаний и чаще всего требуются новые знания, поиск решения. Главное назначение проблемных вопросов состоит в том, чтобы побудить студента к творческому осмыслению учебного материала к самостоятельной мысли. Это может быть анализ различных высказываний в публицистике, научной и учебной литературе; разных точек зрения (в том числе и противоположных) на одну и ту же проблему; формулирование своей собственной оценки данной проблемы.

Опыт проблемного обучения показывает, что все проблемные вопросы можно разделить на девять основных типологических групп:

1. Категориальный тип — включает в себя вопросы, в которых круг проблем охватывает категориальный или понятийный аппарат данной темы изучаемого курса.

2. Дискуссионный тип — включает в себя вопросы, содержащие явления, методы, способы, технику и процедуру исследований и т. д., которые не имеют в научной литературе однозначного объяснения, одинакового применения, носят дискуссионный характер.

3. Диспутный или неформальный тип — во многом похож на дискуссионный по постановке задачи и характеру ситуации, но отличается тем, что охватывает учебно-познавательные проблемы, которые к учебной программе имеют косвенное значение. Тем не менее, ознакомление с ними способствует углублению и расширению знаний по программным темам, ориентируют студентов на изучение специальной литературы, формируют интерес к проблеме.

4. Ложный тип — связан с тем, что студентам предлагается заведомо ложная или надуманная посылка, и они должны разобраться, в чем ошибка в суждениях, каким должен быть ход рассуждений, исправить ошибки, объяснить источники ошибок и ожидаемые последствия от них.

5. Вопросительный тип — самая распространенная группа проблемных вопросов, что объясняется их простотой, односложностью, доступностью. Возможностью преподавателя импровизировать в процессе лекции или практического занятия. Ответы могут быть формализованы на «да» и «нет».

6. Вариативный тип предполагает выбор студентами правильного варианта ответа из представленных оценок, мнений, определений и аргументированное обоснование своего выбора.

7. Оценочный тип — включает в себя высказывания ученых, писателей, политических и государственных деятелей и т. п. по различным конкретным вопросам теории и практики, фактам внутренней и международной жизни и т. д.. От студентов требуется оценка этих высказываний и фактов с материалистических позиций, умение узнавать определенные философские и экономические и другие направления и школы.

8. Аналитический тип построен таким образом, что предлагаемая преподавателем проблемная ситуация только вызывает затруднения в разрешении учебной проблемы, а студенты, исходя из прошлых знаний, должны провести анализ ситуации, источников, причин, вызывающих проблемы, пути и условия ее разрешения.

9. Методологический (методический) тип объединяет ситуации, в которых от студентов требуется находить правильные методы, способы, приемы их решения, дать определения методом.

В практикумах представлены разнотипные проблемные вопросы, раскрывающие различные аспекты социологии и политологии, которые требуют неоднозначного ответа. Студенты стараются проработать все проблемные вопросы и высказать свою точку зрения по данной проблеме.

Тест (от англ. test — проба, испытание, исследование) — понятие многозначное, активно используемое в различных областях знаний. Поскольку в настоящее время все более распространенной становится тестовая форма контроля знаний, практикумы снабжены образцами тестовых заданий, которые разработаны в соответствии с государственным стандартом профессионального образования. Они предназначены как для самостоятельного контроля знаний, так и для проведения практических занятий, контрольных замеров знаний студентов преподавателем. Привлекательность тестов состоит в том, что они позволяют достаточно быстро проводить оперативный контроль усвоения учебного материала, а кроме того исключить предвзятость и субъективность оценок, нередко возникающих в личных

отношениях экзаменатора и экзаменуемого [2, с.7–9].

На практических занятиях мы также используем решение социологических и политологических **кроссвордов**, содержащих основные понятия пройденных курсов. Решение кроссвордов вызывает у студентов интерес к изучаемым предметам, помогает более прочному усвоению категориально-понятийного аппарата основных тем учебных дисциплин и требует от студентов умений и навы-

ков работы со справочной литературой, развивает формально-логическое и творческое мышление, все виды памяти, эрудицию.

Надеемся, что практикумы по «Социологии» и «Политологии» помогут студентам в заинтересованном изучении данных учебных курсов, дадут им необходимые знания о социальных и политических реалиях и ценностях, нормах политической культуры и поведения в обществе.

Список литературы:

1. Игебаева Ф.А. Значение учебных практикумов в активизации самостоятельной работы студентов//Иновационные методы в преподавании социально-гуманитарных наук в вузах и ссузах. Материалы республиканской научной конференции. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012.
2. Игебаева Ф.А. Практикум по социологии/Ф.А. Игебаева. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2012.

*Mamadayipova Vasila Shanazarovna,
Senior teacher of Tashkent State University of Law,
E-mail: angelvm@mail.ru*

Application of information technologies in the course of training in the foreign language

*Мамадаюпова Васи́ла Шоназаровна
Ташкентский Государственный юридический
университет, старший преподаватель
E-mail: angelvm@mail.ru*

Применение информационных технологий в процессе обучения иностранному языку

В век информационных технологий приоритетную роль играет умение найти нужную информацию, передать её содержание и выбрать знаковую систему адекватно познавательной и коммуникативной цели.

Современные образовательные стандарты призывают нас формировать у учащихся различные компетенции, в том числе и информационную компетентность. Это связано с освоением ими метапредметных универсальных учебных умений, составляющих основу умения учиться. К метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования относят: «формирование и развитие компетентности в области использо-

вания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенции)».

Большинство из предложенных стандартом компетенций невозможно без ИКТ-компетенций, которые формируются в определённых информационно-методических условиях.

Это:

- активное внедрение IT-технологий в образовательной деятельности
- наличие ИКТ — поддержки учебных курсов,

Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учётом общих требований Стандарта и специфики изучаемых предметов, вхо-

дящих в состав предметных областей, должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования.

Программа развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования должна быть, в том числе направлена на:

формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет.

Изучение иностранных языков, согласно программе, направлено на:

1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира,

2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

4) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком,

Использование мультимедиа незаменимо при изучении иностранных языков при иллюстрировании страноведческих реалий; при использовании оригинальных аудиоматериалов для формирования умений аудирования; при использовании различных статичных и динамичных средств визуальной наглядности; при самостоятельных проектных, творческих видах деятельности с использованием разнообразных средств; при создании, форматировании и редактировании графических объектов, творческих работ; при организации виртуальных экскурсий и т. д.

При использовании мультимедиа для расширения языковой среды

- широко применяется аутентичный языковой материал: коллекций аутентичных текстов; грамматические справочники с упражнениями и тестами; аудиозаписи; видеофайлы; on-line словари; сайты с возможностью общения и т. д.

- достигается переход от простого к сложному.

- появляется возможность общаться с носителями языка в чате или в Skype, что позволяет моделировать реальные ситуации межкультурного общения;

- учащиеся получают возможность периодически проверять себя при помощи тестов и постоянно совершенствовать свои знания.

- возможно самостоятельное обращение к аутентичному актуальному языковому материалу по мере увеличения мотивации и интереса;

- учащиеся получают быстрый доступ к справочным иноязычным материалам.

Среди минусов необходимо отметить

- проблемы селекции языкового материала, соответствующего уровню обученности,

- обязательным условием является наличие учителя — консультанта, так как самостоятельно сориентироваться в потоке иноязычной информации детям очень проблематично.

- при индивидуальном погружении невозможно получить квалифицированную помощь, (например, при обучении на дому)

- слабая языковая подготовка в ситуации анализа пригодности конкретного языкового материала для образовательных целей.

- психологический фактор при общении с носителями языка;

- технические неполадки.

- недостаточное оснащение компьютерной техникой

Студент имеет возможность работать на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, студенты оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций преподавателя или однокурсников.

Анализируя преимущества работы студентов с компьютером, следует указать на следующие положительные факторы, такие как:

- возможность реализации принципа индивидуальности,
- наличие моментальной обратной связи,
- большие возможности наглядного предъявления языкового материала,
- объективная оценка результатов действий обучаемого,
- запись протокола для последующего анализа работы студента,
- активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом.

При работе с мультимедийными презентациями можно отметить следующие плюсы.

- Формируются информационная, коммуникативная, познавательная компетентности.
- Развивается навык работы с большими объемами текста, что учит структурировать материал.
- Обеспечивается наглядность.

Минусы:

- Высокая временная затратность при подготовке презентации
- Частая замена устного выступления показом презентации.

Хорошим способом хранения, систематизации, распространения мультимедийных материалов, созданных самим педагогом, или размещения ссылок на родственные ресурсы является персональный сайт. Подобный сайт позволяет свободно размещать на сайте материалы, предназначенные для скачивания студентами, ссылки на видео-, аудио-файлы, фильмы на иностранном языке. Разработка своего Интернет-ресурса позволяет повысить эффективность работы, мотивацию студентов к изучению иностранных языков, доступность материалов.

Следует отметить, что наличие хорошо разработанных мультимедийных материалов вовсе не облегчает работу преподавателя, а помогает сделать ее более результативной.

При правильной организации учебного процесса повышается мотивация самоподготовки учащихся и появляется сознательное отношение к учебе. Студенты перестают быть пассивными участниками учебного процесса и становятся его активными участниками.

“Технологии не заменят учителя, но учителей, которые используют технологии, могут заменить тех, кто этого не делает.”

Список литературы:

1. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. [Текст]/Е. С. Полат//Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- 2-е изд., стер.- М.: Издательский центр “Академия”, 2005.

Section 2. History of Education

*Yanchenko Tamara Vasilyevna
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor
Institute of Pedagogic of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
E-mail: yanchenko.t.v@mail.ru*

Scientific development of pedology (the end of the 19-th — the first third of the 20-th century)

Abstract: The article shows the main ideas of scientific pedology development in USA, Europe, Russia and Ukraine. The author characterized the views of leading pedologists S. Hall, O. Chrisman, A. Nechayev, N. Rumyantsev, A. Zalkind and other scientists regarding the various aspects of the development of this science.

Keywords: pedology, scientific development, child, study of child.

*Янченко Тамара Васильевна,
Институт педагогики Национальной академии
педагогических наук Украины, докторант
E-mail: yanchenko.t.v@mail.ru*

Научное развитие педологии (конец XIX — первая треть XX века)

Аннотация: статья показывает основные идеи научного развития педологии в США, Европе, России и Украины. Автор охарактеризовал мнения ведущих педологов С. Холла, О. Крисмана, А. Нечаева, Н. Румянцева, А. Залкинда и других ученых по различным аспектам развития этой науки.

Ключевые слова: педология, научные разработки, ребенок, изучение ребенка.

Педология как наука о комплексных исследованиях детей и использовании результатов этих исследований в учебно-воспитательном процессе возникла в конце XIX века в США. Она стала одним из течений в реформаторской педагогике и психологии, развитие которых было обусловлено требованиями времени, значительным прогрессом экономики и социальной сферы, демократизацией общественной жизни в Западной Европе и США. Педология базировалась на естественнонаучных идеях и принципе двухфакторности развития ребенка.

Термин «педология» возник в 1893 г. в США. Его автор — американский психолог О. Хрисман (1855 —? после 1920). Впервые он был использован в статье О. Хрисмана «Слушая

детей», напечатанной в журнале «Педагогический семинар». На его взгляд, педология — это наука о всестороннем изучении ребенка [1, 7]. Но основателем этой научной отрасли обоснованно считается американский психолог С. Холл (1844–1924), учеником которого и был О. Хрисман.

В 1883 г. С. Холл создал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой происходили исследования психического развития детей, преимущественно подросткового возраста. В 1888 г. ученый стал ректором Клеркского университета, где продолжил педологические исследования. В 1893 г. С. Холл организовал «Национальное общество для исследования детей», которое возгла-

вило педологическое движение не только в США, но и во всем мире [7, 24–26]. С. Холл активно распространял педологические идеи, выступая с лекциями в разных городах США. В начале XX в. почти во всех американских университетах читались курсы педологии, а при женских обществах и учительских союзах действовали отделы педологических исследований [2, 5].

Педологические общества создавались в конце XIX — начале XX в. во многих странах мира. Так, в 1894 г. в Эдинбурге была организована Британская ассоциация по изучению ребенка. Целью ее деятельности было углубление понимания природы ребенка и разработка соответствующих научных методов воспитания. Ассоциация издавала журнал «Педолог», который через некоторое время был переименован в «Изучение ребенка». В 1899 г. в Париже было создано Общество психологического изучения ребенка. Всего в Европе действовало 5 педологических обществ [2, 7].

Новизна педологии состояла в комплексном, междисциплинарном характере изучения детей. По мнению С. Холла, наука о ребенке «не имеет себе подобных и отчасти есть психологией, отчасти антропологией, отчасти медициной и гигиеной». Она также касается эτικο-философских аспектов жизнедеятельности ребенка и имеет практическое значение для педагогики. Новизна педологии и состояла именно в сосредоточении в ней многих научных дисциплин и методов «которые не знали до этого времени такого объединения» [11, 5–6].

Предметом педологии ученый назвал «круг от юношеского возраста одного поколения до юношеского возраста следующего поколения в соответствии с воспитанием нашего времени». Педология сразу была направлена на потребности воспитания, ориентировалась на актуальные требования общества, имела целью как наука о ребенке «придать воспитанию научный или философский характер» [11, 72]. Кроме того, на наш взгляд, в этом случае юношеским возрастом С. Холл называл детский возраст от рождения ребенка и до времени его физической, психической и социальной зрелости.

В педологии ребенок стал центром исследований разных научных отраслей — психологии,

физиологии, медицины, анатомии, антропологии. Эти исследования стали основой для развития педологии. Основным научным принципом развития педологии стал педоцентризм, суть которого состояла в том, что на основе результатов исследований ребенка она предусматривала организацию передовой учебно-воспитательной системы, в условиях функционирования которой дети получают возможность свободного всестороннего развития.

Педоцентризм педологии, а тем более в дальнейшем — советской педологии, не был классическим педоцентризмом, потому что в педологии ребенок рассматривался не как высшая духовная и социальная ценность, а как частица природы, существо, все психические и физиологические функции и анатомические особенности которого должны быть выявлены научно-исследовательским путем.

Таким образом, в конце XIX в. было обосновано функционирование педологии как самостоятельной комплексной науки, которая объединяла в себе идеи психологии, антропологии, гигиены, медицины, философии и этики, а также была непосредственно связана с педагогикой.

Но уже в 20-е годы XX в. в западных странах начали высказываться мысли о кризисе основ педологии, ее эклектичности, отсутствии единства между представителями разных научных дисциплин, которые осуществляют исследования в русле единой науки о детях. Как считает российский исследователь Е. Балашов, «педология довольно быстро начала утрачивать значение самостоятельной науки и распадаться на составные из других дисциплин». Несмотря на то, что в 20-е — 30-е годы педологические исследования на Западе продолжались, эта наука находилась в состоянии упадка [2, 9].

В начале XX в. идеи педологии распространились на территории Российской империи. Основой для дальнейшего развития педологии послужили достижения анатомии, физиологии, психологии (И. Сеченов, И. Павлов) и педагогики (К. Ушинский и другие ученые). Именно в их работах ведущими были тезисы о двухфакторности формирования личности, необходимости учета в процессе обучения и образования особен-

ностей развития ребенка и построения на этой основе научной педагогики.

Цель и задачи педологии были уточнены российским психологом и педологом Н. Румянцевым (1877–1921) в работе «Педология (наука о детях)» (1910 г.). Он считал, что педология должна заниматься не только комплексным исследованием личности ребенка, что провозглашалось в качестве основной идеи и западной педологией, а и определением закономерностей развития детей в разные возрастные периоды: «Ее цель — изучение детей во всех отношениях для получения полного и глубокого познания их природы... Задачи этой науки — собрать и систематизировать все, что касается жизни и развития и установить периоды развития» [9, 4].

В соответствии с целью и задачами этой науки ее предметом Н. Румянцев считал «физическую и духовную природу детей во всех отношениях». В то же время он не совсем четко определил границу окончания детства. Он считал, что детство — это период от рождения до получения образования [9, 29].

Возрастные границы детства уточнил российский психолог и педолог А. Нечаев (1870–1938). «Педология — это широкая отрасль знаний о ребенке как предмете воспитания. Она охватывает все знания, которые касаются человека с первого дня его рождения и до конца школы, то есть приблизительно до 21 года» [6, 6].

Началом практической реализации идей педологии в Российской империи можно считать тот факт, что в 1901 г. в Санкт-Петербурге была создана Лаборатория экспериментальной педагогической психологии под руководством А. Нечаева. В Лаборатории осуществлялись наблюдения и экспериментальные исследования психических процессов и явлений, связанных с обучением и воспитанием детей школьного возраста [5, 465].

В тесном контакте с ней действовал Педологический отдел имени К. Ушинского, созданный в начале 1904 г. при Педагогическом музее. Лаборатория стала практической базой Педологического отдела. В основу его деятельности была положена идея К. Ушинского об изучении человека как предмета воспитания [2, 47].

В 1904 г. при Лаборатории и Педологическом отделе были открыты первые в Российской империи Педологические курсы. Их цель состояла в ознакомлении слушателей с особенностями детской психики в разные возрастные периоды и с практическими приемами изучения индивидуального психического и физиологического развития детей, а также в педологической подготовке специалистов [5, 466].

В 1909 г. в Петербурге был организован Педологический институт. Перед специалистами института ставилась задача всестороннего изучения личности, которая развивается. Оно осуществлялось в двух направлениях: изучение анатомии и физиологии, а также психологические исследования детей. Практической базой Педологического института был детский интернат, который функционировал при нем. В интернат принимались только здоровые новорожденные дети, потому что специалисты института исследовали проблемы развития и воспитания нормального ребенка со времени его рождения [8, 61–63].

Заметную роль в распространении и практической реализации идей педологии в Украине, которая входила в состав Российской империи, сыграл Педологический институт в Одессе, созданный в 1914 г. Задачей института было исследование детей, которые попадали в суд для несовершеннолетних. Важным направлением деятельности института была работа с детьми, которые отстают в развитии. С этой целью при институте была создана школа для таких детей. Специалисты института готовили педагогов для работы в этой школе и подобных учебных заведениях [12, 192–194].

В 1915 г. в Харькове был открыт Педологический музей, который имел такие задачи: 1) исследование детей — учеников учебных заведений разных типов; 2) сбор материалов об особенностях воспитания украинских и еврейских детей, потому что представители этих народов составляли большинство населения города. Директором Педологического музея стал доктор А. Рабинович. Он считал, что подобные учреждения под различными названиями — лаборатории, институты — действуют во многих городах Российской империи, то есть он приравнивал де-

тельность музея к практической деятельности лаборатории [10, 189–190].

Несмотря на деятельность педологических учреждений, в начале XX в. (до 1917 г.) в Российской империи педология не получила статус общепризнанной научной отрасли. Но ее основные положения не только начали проникать в деятельность учебно-воспитательных заведений, а и стали основой определенного общественно-педагогического движения, цель которого состояла в реформировании учебно-воспитательной системы.

Непризнание педологии на государственном уровне в Российской империи положительно повлияло на ее дальнейшее развитие в Советском Союзе. Частичное отрицание педологии в «буржуазном обществе» возносило ее авторитет как науки и практической отрасли в государстве большевиков.

В 20-е годы XX в. в Советском Союзе, в частности в Украине, которая вошла в его состав со времени его создания в конце 1922 г., на принципах педоцентризма осуществлялся широкий спектр научных поисков, которые объединялись идеями педологии. Именно эта наука стала в Советском Союзе ведущей дисциплиной среди всех научных отраслей о детях, «главной наукой», официально признанной советским государством.

Одним из факторов, который содействовал развитию педологии в 20-е годы XX в. и ее «мощному продвижению» в советском обществе, был ее материализм, потому что в условиях господства коммунистической идеологии единственно правильным признавался материалистический подход к познанию как естественнонаучных, так и общественных процессов и явлений. Один из ведущих советских педологов А. Залкинд (1888–1936) в докладе на Первом Всероссийском педологическом съезде (конец 1927 — начало 1928) подчеркивал, что «именно в СССР, где в социалистическом обществе начинает создаваться новый, социалистический человек, — педология, впервые консолидируется как материалистически-диалектическая, марксистская научная отрасль, которая впитывает в себя и синтезирует самый ценный научный материал о взаимоотношениях человеческой личности, которая растет, с окружающей средой» [3, 5].

Учитывая материализм педологии, ее предметом на этом этапе ее развития были только те научные проблемы, которые могли быть объективно изучены и доказаны, которые относились к материальному миру: особенности психического развития ребенка, его анатомия, физиология, поведение.

Особенное развитие в 20-е годы XX в. педология получила в Украине, потому что оно сопровождалось соответствующим институциональным оформлением, то есть созданием учреждений, целью которых была научно-исследовательская деятельность и внедрение ее результатов в практическую плоскость. Институциональное оформление педологии взяло на себя государство путем создания научных и научно-практических учреждений, которые реализовали организационные, научно-методические и практические функции в области социального воспитания, диагностики и коррекции развития ребенка. Ведущее место среди них занимали научно-исследовательские кафедры педологии (их было всего 3 — в Киеве, Одессе и Харькове), опытно-педологические станции (их было 4 — в Киеве, Одессе, Харькове и Днепрпетровске), а также отделы социального воспитания с врачебно-педагогическими консультациями и коллекторами при губернских отделах народного образования и педологические службы в школах.

Содержание деятельности кафедр педологии и опытно-педологических станций состояло в организации педологических исследований детей и разработке на основе их результатов новых технологий учебно-воспитательной работы с разными категориями детей, подготовке специалистов-педологов и дефектологов, проведении просветительских мероприятий среди педагогов и родителей.

Врачебно-педагогические консультации и коллекторы при губернских отделах социального воспитания занимались решением проблем «трудного детства». Педологические службы в школах принимали участие в организации педагогического процесса и обеспечивали дифференцированный подход к обучению и воспитанию детей.

В начале 30-х годов в связи с изменением социально-политической ситуации в СССР,

распространением тоталитаризма и началом массовых репрессий были раскритикованы практически все достижения педологов. Из педологии исчезла установка на комплексное изучение детства. Педологи занимались изучением детского коллектива, социально-культурных условий развития ребенка, вопросов «воспитания новых людей, строителей социализма». Педология фактически потеряла предмет исследования, потому что ее «директивно вынудили к эпизо-

дическому обслуживанию педагогического процесса в школе». Административно-командной, репродуктивной системе образования, с четко ограниченным классовым, партийным содержанием, которая пришла на смену научно-педагогическим поискам, она была не нужна. В 1936 г. было издано постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», после которого научное развитие педологии было прекращено [4, 152].

Список литературы:

1. Chrisman O. Paidology: The science of the child. The historical child. Boston: R. G. Badger, 1920, 471 p.
2. Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века. СПб.: Нестор-История, 2012, 192 с.
3. Залкинд А. Б. Педология в СССР // Основные проблемы педологии в СССР. М.: Издание организационного бюро съезда, 1928, с. 5–11.
4. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 / [за ред. О. В. Сухомлинської], К.: «Заповіт», 1996, 302 с.
5. Нечаев А. П. К истории экспериментальной педагогики в России // Лай В. А. Экспериментальная дидактика / [под ред. А. Нечаева], СПб.: Государственная типография, 1905, с. 464–467.
6. Нечаев А. П. Курс лекций по педагогической психологии, читанный на летних педологических курсах в Санкт-Петербурге, СПб.: Литография Ю. Семечкиной, 1907, 339 с.
7. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения, СПб.: Типография П. А. Сойкина, 1908, 287 с.
8. Петроградский педологический институт // Психология и дети, 1917, № 2, с. 60–65.
9. Румянцев Н. Е. Педология (наука о детях), её возникновение, развитие и отношение к педагогике, СПб.: Издательство О. Богдановой, 1910, 81 с.
10. Харьковский педологический музей // Психология и дети, 1917, № 6–8, с. 189–191.
11. С. Холл Собрание статей по педологии и педагогике, М.: Московское книгоиздательство, 1912, 185 с.
12. Штейнгауз С. Городской институт детской психологии и экспериментальной педагогики имени Н. В. Якунина в Одессе // Психология и дети, 1917, № 6–8, с. 191–194.

Section 3. Intercultural aspects of Education

*Kubashicheva Lyubov Nanuovna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
E-mail: azimaka@list.ru*

Development of social competence of seniors at rural school in the multicultural environment

Abstract: This work discusses aspects how to realize problems related to mastering the ability to interact in the multicultural environment by seniors of rural comprehensive school. The author discloses the essence of social competence and examines the questions of understanding of different cultures community and manifestation of respect for their originality on the basis of ethnic education.

Keywords: multicultural environment, rural school, social competence, senior.

*Кубашичева Любовь Нануовна,
д. п. н., профессор
E-mail: azimaka@list.ru*

Развитие социальной компетентности старшеклассников сельской школы в поликультурной среде

Аннотация: В статье раскрыты аспекты реализации проблем освоения поликультурной среды старшеклассниками сельской общеобразовательной школы, раскрыта сущность социальной компетентности и рассмотрены вопросы понимания общности разных культур и проявление уважения к их своеобразности на основе этнического воспитания.

Ключевые слова: поликультурная среда, сельская школа, социальная компетентность, старшеклассник.

Проблема освоения поликультурной среды приобретает особую актуальность и сложность в многонациональном российском обществе и выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизнедеятельности в поликультурной среде. Ассимиляция элементов многонациональных культур России, их глубинная связь позволили сохранить традиции народного и общественного воспитания как культурное достояние.

Основная цель современной системы образования — овладение растущим человеком компетенциями, обеспечивающими подготовку к жизнедеятельности в многонациональном, многоконфессиональном, поликультурном обществе. Познание ценностей культур разных народов, воспитание взаимопонимания между представи-

телями различных этносов возможность общения на родном и неродном языках остается реальным инструментом социализации. На основе приобретаемых социальных компетенций, возникает понимание общности разных культур и уважение к их своеобразности.

Все ключевые компетентности и компетенции социальны в широком смысле слова, поскольку они формируются в обществе и реализуются в социуме. Понятие «социальные компетенции» чаще всего рассматривается как компонент понятия «социальные компетентности» (И. А. Зимняя). Основу социальной компетентности составляют знания об обществе, правилах и способах поведения в нем, особо значима культура взаимодействия в поликультурной среде.

Воспитательно-образовательное пространство как условие развития учащихся сельской школы, вбирающее в себя многомерность пространства с его природным, социальным, информационным содержанием, связано с процессами социализации, культурой и образованием. Реализация задач культурно-ценностного единства общества педагогическими средствами, необходимо иметь четкое представление о социокультурных механизмах, текущих и перспективных целях и задачах процесса модернизации российского общества и роли общеобразовательной национальной сельской школы в этом процессе. Отсюда и соотношение национального и государственного и их взаимодействия в области культуры, прежде всего соединение различных картин мира, аккумулирующих содержание социально-исторического опыта этноса, соединение ценностных и этических систем, определяющих смыслобжитенные ориентации, а также взаимодействие их культурных потенциалов в интересах обеспечения социального пространства личности для максимально полной самореализации.

Содержание среднего общего образования должно отвечать следующим критериям:

— приобщение учащихся к родной культуре (для воспроизводства и обогащения родной культуры), а от нее — к российской и мировой, с целью углубления представлений о культуре, о собственном образе «Я»;

— раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях, для понимания и осознания того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира, частью достижения целостного взаимозависимого мира и необходимость культивирования этнических ценностей способствующих развитию образа «Я».

Обеспечение основных идей ценностно-смыслового воспитания школьника, процесса формирования культурных ценностей, организации нравственной сферы сельского школьника осуществляется на основе усвоения этнокультурных ценностей.

Образовательно-воспитательные программы должны быть рассчитаны на возрастающее значение ментальной и аксиологической функций

образования для обретения личностью ребенка нравственно-духовных ценностей, необходимых в целях сохранения мира в многонациональной стране и развитие социума, на выработку системы оценки качества процессуальных характеристик образования, акцентированных на формировании ценностных ориентаций и нравственного поведения подрастающего поколения на основе развития образа «Я» (идентичности образа «Я — адыг», «Я — россиянин»), в условиях сельской национальной школы.

Старший школьный возраст является важным периодом активного формирования национального самосознания, развитие базовых отношений с людьми, знакомство с профессиями и основными формами жизнедеятельности человека.

Старшеклассник обретает необходимый социальный опыт, обеспечивающий раскрытие возрастного потенциала, позволяющий успешный выбор профессии и взаимодействие с людьми в дальнейшей взрослой жизни. Именно в этом возрасте проявляется уровень социальной зрелости, компетентности, определяется траектория его дальнейшей жизни и успешная адаптация к меняющимся условиям жизни. Неслучайно в стандартах последних лет общеобразовательной школы, особое внимание уделяется обретению социокультурных навыков, способствующих развитию растущего человека.

Изучению различных аспектов социальной компетентности детей школьного возраста посвящены исследования зарубежных (В. Слот, Х. Спаньяр), отечественных (Н. И. Белоцерковец, М. Е. Маслова, Л. В. Свирская и др.).

Осмыслению и реализации задач развития социальной компетентности в поликультурной среде посвящены исследования Е. М. Карповой, Л. И. Новиковой, Л. Л. Супруновой, В. А. Ясвина и др. Анализ данных исследований и собственные наблюдения за первокурсниками педагогического вуза (выпускниками школ) показали: развитие социальной компетентности процесс непрерывный, постоянный и ее наличие помогает молодежи конструктивно взаимодействовать в поликультурной среде и чувствовать себя уверенно в различных ситуациях.

Социальные нормы, нравственные основы построения человеческих отношений, уважение

и корректное отношение к человеку выработаны этносом веками. Адыг, с детства усваивает те нормы (социальные и нравственные), которые выработаны народом, они становятся социальными личностными качествами и основой поведения в общении в разнообразном культурном обществе. Адыгские пословицы содержат материал, отражающий поведение человека как внутри так и во вне этноса: «Человек надеется на человека», «Кто делает добро людям того уважают», «Человек дороже всего на свете», «Честь имени своего зарабатывает человек» и др.

Основы народной педагогики могут быть определены как смыслы и ценности воспитания, где смысл отражает объективную значимость идеи, мысли, и реальное содержание в конкретной социокультурной ситуации, где действуют законы воспитания.

Народная педагогика родилась в недрах философского осмысления жизни, поиска тайны целостности человеческого качества в каждом воспитуемом. Воспитание в русле традиций приносило определенную социокультурную выгоду, надежные установки заданного социального по-

ведения. Предвидение результатов воспитания, уверенность в заданном социальном поведении — это необходимые факторы этнического воспитания.

Исследуя многонациональный состав Республики Адыгея (95 различных национальностей) и тенденции развития социальных компетентностей отметим, что с одной стороны взаимодействие разных культур, с другой обособление традиций воспитания у адыгов, нами выявлены общие для всех ценности: любовь к России, к родине, почитание и уважение старших, система родства и ее прочность, радушие и гостеприимство, одобряемые стереотипы полоролевого поведения мальчиков и девочек; приоритетность таких нравственных качеств, как трудолюбие, сдержанность мужество, терпение, вежливость, обладание и сохранение совести, достоинства, чести.

Именно эти ценности на протяжении веков определяют необходимый социокультурный опыт, формируемый у молодежи, воспитывающейся и осуществляющая жизнедеятельность в поликультурной среде.

Section 4. Education and Religion

*Kasumova Madina Ramazanovna,
The Russian presidential academy of national economy
and public administration (the Lipetsk branch),
associate professor of Department of Humanities and natural sciences
E-mail: mkasumova@mail.ru*

Penetration of Arabic traditions in the cultural and literary heritage of Dagestan

Abstract: this paper discusses the history of the spread of Arabic culture on the territory of Dagestan and its influence on literature and other written monuments.

Keywords: arab-moslem culture, Arabic language, adjam, monuments of the written language.

*Касумова Мадина Рамазановна, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ (Липецкий филиал),
доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин
E-mail: mkasumova@mail.ru*

Проникновение арабоязычных традиций в культурно-литературное наследие Дагестана

Аннотация: В статье рассматривается история распространения арабской культуры на территории Дагестана и ее влияние на литературу и других письменных памятников.

Ключевые слова: арабо-мусульманской культуре, арабский язык, памятники письменности.

Как показывает история, для VII — XV вв. характерны не только исламизация, но и усиленное проникновение арабо-мусульманской культуры и арабского языка в ментальность завоеванных народов. Бартольд В. В., Крачковский И. Ю., Генко А. Н. подчеркивали, что знание арабского языка в Дагестане было более распространено, чем в большинстве стран с неарабским населением [1].

Арабоязычная культура выступает как фактор многовекового влияния на культурную жизнь народов Дагестана и Кавказа, «как один из истоков, вспоивших культуры этого региона», а сам процесс овладения арабским языком — как отражение духовной потребности горского населения в знаниях и в приобщении к достижениям мировой цивилизации [2, 34].

Арабский язык, будучи письменным литературным языком для дагестанцев, был полностью

приспособлен к местным особенностям. Была выработана своеобразная система пояснительных знаков, которая облегчила перевод арабских текстов на языки народов Дагестана. У всех дагестанцев это письмо было известно под названием «аджам» [3].

Как справедливо заметил Крачковский И. Ю., «арабская литература на Северном Кавказе культивируется уже местными силами и в своей оболочке арабской письменности развивают уже самостоятельные черты» [4, 614]. Об этом писали известные востоковеды Л. И. Лавров и А. Р. Шихсаидов. О распространении арабской письменности среди дагестанских народов свидетельствуют, как пишет А. Р. Шихсаидов, «эпиграфические памятники письменности народов Дагестана, не арабской письменности, а дагестанской на основе арабской графики» [5, 85].

Культурные достижения многих народов посредством арабского языка — важнейшего международного языка средневекового Востока — становились достоянием все новых областей Дагестана.

Таким образом, арабский язык со временем стал для народов, принявших ислам, не только языком богослужения, но и языком науки, литературы, делопроизводства, частной и официальной переписки и т. д. Хотя вопреки мнению некоторых авторов, основным средством общения отдельных коренных народов Дагестана на протяжении средневековья (так и в последующую эпоху) оставались все те же местные языки.

Памятники письменности VIII–X вв. представляют собой разножанровые образцы литературы: строительные надписи, религиозно-просветительские тексты и, наконец, составленные по всем правилам жанра эпитафии, которые С. Е. Малов назвал «кладбищенской поэзией» [6, 56].

До нас дошел ряд исторических сочинений, имеющих исключительно важное значение для изучения средневекового периода Дагестана и всего восточного Кавказа. Это направление научной мысли, которое можно охарактеризовать как хроникально-историческое, получило весьма широкое развитие. Они дают наибольшее представление о сложных процессах социально-экономического развития феодального общества Дагестана и о важнейших исторических событиях в его жизни.

За короткий период с X в. создаются «Ахты-наме», охватывающий события политической истории района с VIII в., «Та'рих Баб-аль-абваб ва Ширван», охватывающий события Дербента, Ширвана и сопредельных государств с конца VIII в. до 1075 г. В X — XI вв., по мнению А. Р. Шихсаидова, были созданы основные компоненты «Та'рих Дагестан» Мухаммада Рафи (XIV в.) и «Дербенд-наме», составленного в XVI в. Мухаммадом аль-Акташи. В дальнейшем были созданы одно-аульные хроники, такие как «История Цахура» (XIII в.), «История аула Куркли» (XV в.), «Хроника Махмуда Хиналугского» (XV в.) и др.

Как отмечает А. Р. Шихсаидов «своеобразие дагестанской литературы заключается в том, что

первые ее произведения созданы на арабском языке и представлены жанром исторических хроник» [7, 134].

Еще одним из свидетельств распространения арабо-язычной культуры в Дагестане является тот факт, что труды дагестанских ученых-арабистов находили признание за пределами родины. Так, например, сохранившиеся сочинения по праву Али Хаджи из Кумуха (ум. в 1576 г.) «Аль-Мухтасар» («Сокращенный», «Конспективный») было распространено в рукописи в странах мусульманского мира [8, 10].

Следует отметить возникновение ряда центров арабо-язычной культуры (Дербент, Акуша, Кумух, Согратль, Геничутль, Хунзах, Цахур, Ахты и др.) как фактор арабо-мусульманского влияния.

В Рукописном фонде Дагестанского научного центра РАН хранятся рукописи, наиболее древние из которых восходят к тысячелетней давности. Они были привезены из Сирии, Турции, Средней Азии и других регионов. Многие из этих работ переписывались на месте, в Дагестане. Среди них — сочинения по различным отраслям средневековой науки: мусульманскому праву, арабской грамматике, «кораническим наукам», истории, философии, теологии, астрономии, медицине, математике, логике, а также значительное количество работ по суфизму [9, 132].

Рукописная арабоязычная традиция в Дагестане занимает важное место в литературном наследии. Истоки данной традиции восходят к X–XI вв., дальнейшее развитие арабоязычная литература получает в XV–XVIII вв., и особого расцвета достигает в XIX в. Характерной особенностью данного процесса является то, что дагестанцы не только усвоили достижения арабо-мусульманской культуры, но и сами создали оригинальные произведения по истории, религии, философии и т. д. Нередки были случаи путешествия дагестанцев для получения знаний в различные культурные центры мусульманского Востока.

Дагестанцы обучались в таких религиозно-политических центрах Халифата, как, например, Багдад, Нишапур, Исфахан, Хамадан, Мекка, Медина, Куфа, Басра, творчески перерабатывали полученные знания и, таким образом, способствовали интеграции духовной жизни своего

региона с остальным мусульманским миром [10, 58]. В этой связи хотелось бы отметить сообщение Йакута о том, что «шафиитский правовед Хаким, сын Ибрагима ал-Лакзи ад-Дербенди изучал мусульманское право в Багдаде у ал-Газали» [11, 212].

С утверждением ислама в Дагестане широкое распространение и развитие получили научные

и культурно-философские традиции мусульманского мира. Повсеместное открытие мечетей и медресе, изучение арабского языка и арабо-мусульманской культуры, распространение передовых научных знаний и исламского научного, теологического и философского наследия стали основой бурного расцвета дагестанской научной мысли.

Список литературы:

1. Бартольд В. В. Собр. соч. – М., 1963. Т. I. – С. 929.
2. Крачковский И. Ю. Арабская литература на Северном Кавказе. Изб. соч. – М., Л., 1960 – Т. VI;
3. Генко А. Н. Арабский язык и кавказоведение // Труды второй ассоциации арабистов. – М., Л., 1941. – С. 100.
4. Шихсаидов А. Р. Распространение ислама в Дагестане // Ислам и исламская культура в Дагестане. – Махачкала, 2001.
5. Крачковский И. Ю. Арабская литература на Северном Кавказе. Избр. соч. – М., Л., 1960. – Т. VI.
6. Шихсаидов А. Р. Эпиграфические памятники Дагестана (X–XVII вв.) как исторический источник. – М., 1984.
7. Аликберов А. К. О некоторых особенностях зарождения и становления книжной культуры Дагестана // Рукописная и печатная книга в Дагестане. – Махачкала, 1991.
8. Шихсаидов А. Р. Ислам в средневековом Дагестане (VII–XV вв.). – Махачкала, 1969.
9. Крачковский И. Ю. Арабская литература на Северном Кавказе. Избр. соч. – М., Л., 1960. – Т. VI.
10. Шихсаидов А. Р., Тагирова Н. А., Гаджиева Д. Н. Арабская рукописная книга в Дагестане. – Махачкала, 2001.
11. Гамзатов Г. Г., Саидов М.-С., Шихсаидов А. Р. Сокровищница памятников письменности // Ежегодник иберийско-кавказского языкознания. – Тбилиси, 1982.

Section 5. Language and Literacy Learning

Baimbetova Zhazira Usipbekkyzy

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Postgraduate

Postgraduate, Philology Faculty

E-mail: zhazira21@mail.ru

Effective techniques for teaching listening in English classes

Abstract: This article reviews the importance of teaching listening in English classes. Teaching listening is one of the key points in teaching English. Effective methods can be beneficial for learning listening.

Key words: teaching listening, effective methods, reasons, exercises

Listening is ability to distinguish and understand other people speaking, and in studying a foreign language, it is an understanding of the foreign-language speech. It means understanding of accent of speaking, grammatical structures and vocabulary of a foreign language. The problem of training in perception of the authentic speech represents one of the most important aspects of training in foreign-language communication and for this reason development of the technologies of training in listening is very important.

There are very many reasons why people want to be able to understand what people are saying. They want to understand what is said TV or on the radio, in theatres and cinemas, or on tape, CDs or other recorded media. Anything we can do to make that easier will be useful for them. This is especially important, as the way people speak is often significantly different from the way they write.

Listening is good for our students' pronunciation, too, in that the more they hear and understand English being spoken, the more they absorb appropriate pitch and intonation, stress and the sounds of both individual words and those which blend together in connected speech. Listening texts are good pronunciation models, in other words, and the more students listen, the better they get, not only at understanding speech, but also at speaking themselves. Indeed, it is worth remembering that successful spoken communication depends not just on our ability

to speak, but also on the effectiveness of the way, we listen [1].

We face listening as an independent type of speech activity in various situations of real communication. It occurs when we listen:

- various announcements;
- news of radio and television;
- various instructions and instructions;
- lectures;
- stories of interlocutors;
- speeches of actors;
- the interlocutor on telephone conversation;

The purposes of training in audition can be defined as the following:

- to create certain skills;
- to develop certain speech abilities;
- to train in ability to communicate;
- to develop necessary abilities and mental functions;
- to remember speech material;
- to teach pupils to understand sense of the single statement;
- to teach pupils to allocate the main thing in a flow of information;
- to develop acoustical memory;
- to develop acoustical reaction.

Listening also serves as a powerful tool of training in a foreign language. It gives the chance to seize the sound party of the learned language, its phonetic structure and intonation; rhythm, accent, melody. Through listening, there is an assimilation of lexi-

cal structure of language and its grammatical structure. At the same time, listening facilitates mastering speaking, reading and the letter. If the student understands the sounding speech, it is easier for him to understand also the graphic speech.

Students show the following abilities while listening:

- Prediction of that people will speak.
- Guess of unknown words and phrases without panic.
- To use the previous knowledge as base for understanding.
- To understand the relation of the conversation speaking to a subject.
- To be able to make entries on listening time.
- To understand intonation and accents.

Listening is connected with memory activity. The concept memory can be divided into the following components: the short-term — represents a way of storage of information during a short period; the quick — calculated on storage of information during the determined, in advance set term; long-term is the memory capable to store information during almost unlimited term. Listening requires thinking and efforts (therefore, its functioning isn't limited); the visual memory is connected with preservation and reproduction of visions; acoustical memory is a good storing and exact reproduction of various sounds, musical and speech. It is characterized, that the person can quickly and precisely remember sense of the text [2].

The specified types of memory play a fundamental role in training listening, without their sufficient development it is impossible to master language in general, and furthermore the speech. It is possible to draw a conclusion that the main mental processes, which are involved at listening are: memory, imagination, perception and thinking. Thus, when we make these features of mentality of the person active, we develop them, as it is a fundamental factor of all-round development of the personality. In addition, it is possible to consider listening as an integral part of the developing training.

Having good listening skills gives the chance to realize the educational and developing purposes. It allows to teach students to listen to the sounding speech attentively, to form ability to anticipate se-

mantic contents of the statement and thus to cultivate culture of hearing not only in foreign, but also in the native language. Educational value of formation of ability to understand the speech aurally is that it positively affects development of memory of the student.

Students face many difficulties when learning listening the foreign language speech. There are difficulties connected with language aspects and the difficulties connected with features of the speech. The difficulties connected with language aspects can be divided into three groups:

1. **Phonetic.** It can be caused by the lack of a clear boundary between sounds in the word and between words in a flow of the speech. There are two aspects of hearing: phonemic (perception of the separate language phenomena at the level of words and structures) and speech, which includes process of recognition whole in a context. It should be noted that when teaching listening on authentic materials it is necessary to develop speech hearing. The individual manner of the speech can be various and present difficulties for perception and understanding. In the native language this difficulty is compensated by huge practice in hearing, however experience of hearing of the foreign-language speech of students is very limited. It is natural that any specific feature of a pronunciation, a voice timbre, rather fast speed and certain defects of the speech will complicate its understanding. To overcome the difficulties connected with understanding of the speech of native speakers it is already necessary to listen since the beginning of training to their speech, gradually reducing number of the educational texts shown by the teacher. It is necessary to remember also that the more native speakers (men, women, and children) will listen trained, the easier he adapts for an individual manner of the speech. Therefore, broad application of educational, authentic, and originally authentic records, including the pragmatical materials is necessary.

2. **Grammatical.** A number of grammatical difficulties is caused because of different grammar forms not peculiar to Kazakhstan. Perceiving the phrase, the student has to dismember it on separate elements, which are informative signs of the sounding phrase, which are physically expressed by the corre-

sponding speech qualities. There are three physically expressed speech parameters: intonation, existence of pauses and logical accent. For successful understanding of the foreign-language text it is necessary to pay attention to development in students of skills of adequate perception of intonation, pause and a logical accent.

3. Lexical. There can be many unknown words in the text that students point as to the reason of misunderstanding of the text. It is obviously necessary to us to cover this problem in more detail. The main complexity in perception of the foreign-language speech is that the language form is an unreliable support for semantic forecasting for a long time because students' attention is concentrated on it and no one can change it. Therefore it is necessary to develop the ability to accept information and in the presence of the unfamiliar language phenomena, by its filtration, selection and approximate judgment.

It is necessary to teach students to understand the material, which contains the unfamiliar vocabulary. Unperceived or perceived incorrect parts of the speech (word, word combination or phrase) can be understood due to possible forecasting (ability to guess a new material based on the known material), consequently, it is necessary to achieve forecasting of the meaning of the material when the form and content form the full unity.

Studying on his land and not having enough contacts with native speakers, a student can face some problems of not mastering the necessary knowledge about the environment of the country of the target language. Therefore, he or she interprets speech behavior of the speaker from the point of his culture and norms of behavior in the definite situations of the communication. This can cause insufficient understanding of the perceived information. All these things can be reflected in sociocultural and sociolinguistic components of communicative competence.

Sociocultural competence means knowledge of rules and social norms of behavior of native speakers, traditions, stories, culture and social system of the country of the learned language. Therefore, a student has to possess abilities to perceive and understand the oral text from a position of cross-cultural communication for what background knowledge is necessary. Thus, it is obvious that for successful training

listening it is necessary to use the methodical system considering these difficulties and their overcoming.

What materials should to be used for listening practice?

First, the materials for listening practice should be authentic. Then, they have to be authentic educational.

Authentic materials are the materials taken from original sources, which are characterized by naturalness of lexical filling and grammatical forms, by situational adequacy of the used language material. They illustrate cases of authentic word usage that can be used when training in a foreign language.

Educational authentic materials are the materials, which are specially developed taking into account all parameters of authentic educational process and criteria of authenticity and intended for the solution of specific educational objectives.

What requirements have to be imposed to authentic materials?

Material for training listening has to conform the following requirements:

1. Compliance to age features of students and to their speech experience in native and foreign languages.
2. Contents of information, it should be new and interesting to students.
3. Representation of different forms of the speech.
4. Existence of excess elements of information.
5. Naturalness of the situation presented in it, characters and circumstances.
6. Ability of material to cause a reciprocal emotional response.
7. Existence of educational value is desirable.

It is necessary to highlight that training in a natural, modern foreign language is possible only on condition of use of the materials taken from life of native speakers or made taking into account features of their culture and mentality according to the accepted and used speech norms. Use of the similar authentic and educational and authentic materials representing the natural speech work created in the methodical purposes will allow to carry out training listening with bigger efficiency, to imitate immersion in the natural speech environment at lessons of a foreign language. A lot of listening is experienced from recorded extracts — on CD, tape or via MP3 players of some

kind. Frequently this is commercially produced, either as part of a coursebook or as supplementary material. But there is no reason why teachers should not record their own listening materials, using themselves or their friends or colleagues. With modern recording technology available through a range of media, it is quite possible to produce recordings of reasonable quality. We can download a huge amount of extremely useful listening material from the Internet, too, provided that we are not breaking any rules of copyright.

Recorded extracts are quite distinct from live listening, the name given to real-life face-to-face encounters in the classroom. To some extent all teacher talk is live listening, but in particular the term live listening is used to refer to situations in which the teacher brings visitors into the class or, if this is not possible, role-plays different characters for the students to talk and listen to. The main advantage of live listening over recorded extracts is that the students can interact with the speaker on the basis of what they are saying, making the whole listening experience far more dynamic and exciting [2].

In educational process listening acts as the purpose and as means. As means it can be used in quality:

1. Way of the organization of educational process.
2. A way of introduction of language material in an oral form.
3. Tutorials to other types of speech activity.
4. A control device and fixing of the gained knowledge, skills.

Listening is a receptive kind of activity, and mastering receptive kinds of activity is the prerequisite for development the productive abilities and first of all it is speaking.

Listening can be conducted at the beginning, in the middle part, and at the final stage. Work on listening can consist of three stages:

- Pre listening
- Listening
- Post listening

Here are some of the selected tasks used in teaching listening.

Table 1. Selected tasks in teaching listening at university level for different stages

Pre Listening Tasks	While Listening Tasks	Post Listening Tasks
Look at the pictures and match them with the people.	Listen and answer the questions.	Describe the people and tell about their favourite food.
Think of two disadvantages of being a professional referee.	Listen and choose a, b, c.	Listen again and discuss it.
What's your position in the family?	Listen and complete the chart.	Describe the chart
What do you know of these words?	Listen to the song and complete it with these words.	What do you think of the song?
What do you know about the news Bulletin?	Listen and fill in the numbers.	Discuss
Describe the girls	Answer the questions	Tell about the girls
Which kind of transport is faster?	Listen and mark True and False	Compare the information.
Are English people polite?	Listen and complete the text	Express your ideas
Look at the man and describe him.	Listen and think if you were right or not.	Listen again, make notes and compare with your partner.

In conclusion, I would like to say that teaching listening is one of the key elements in teaching English. Listening makes a communication basis and mastering oral communication begins with it. Mastering of such type of speech activity as listening allows the person to understand and adequately to react on the speech, helps correctly to state the answer of the speaker. In this case, listening teaches the standard of speech: to listen

to the interlocutor attentively and always to listen up to the end up to the end that is important not only during the conversation in a foreign language, but also during the conversation in a native language.

It is very important to choose the exercises for teaching listening. Effective listening exercises lead to the consolidation of the material that help students to develop speaking based on listening material.

References

1. New Opportunities Russian Addition Pre-Intermediate Teacher's book Patricia Mugglestone. 2006.
2. Jeremy Harmer How to teach English Longman. 2007
3. Konyshva A. V. Organization of self work of students on a foreign language teaching. "Caro" "Four quarters" Minsk. 2005. <http://www.tesol-ua.org/tesol-essentials/teaching-methods/listening>.
4. Galskova N. D. Modern methodology of foreign language teaching. Manual for teachers. Moskva. 2004.
5. Slolova E. N. Methodology of teaching a foreign language Prosveshenye. Moskva. 2006.
6. Konyshva A. V. English. Modern methods of teaching.

Section 6. School Education

*Suleymanova Gulnara Kazanferovna,
assistant lecturer at the Department of physical culture*

*Pulatova Guriat Sharafutdinovna,
candidate of pedagogical Sciences, docent of the Department
of pedagogy and psychology Branch of PHOBO VPO
“Dagestan state pedagogical University”, Derbent
E-mail: gulya_10_30@mail.ru*

Problems of development of culture of healthy lifestyle of students in the educational space

Abstract: The article considers the negative trends in the health of schoolchildren and the role of education in shaping and maintaining the health of the younger generation. Recommendations on the organization of educational process. Among the ways to improve health, special attention is paid to the cultural health of students, motivation of a healthy lifestyle

Key words: schoolers, education, techniques, motivation, health, healthy lifestyle, health culture, interactive techniques.

*Сулейманова Гулнара Казанферовна,
ассистент-преподаватель кафедры физической культуры,*

*Пулатова Гурият Шарафутдиновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии, филиал ФГОБУ ВПО
“Дагестанский государственный педагогический университет” в г. Дербенте
E-mail: gulya_10_30@mail.ru*

Проблемы воспитания культуры здорового образа жизни школьников в образовательном пространстве

Аннотация: В статье рассмотрены негативные тенденции динамики состояния здоровья школьников и роль системы образования в формировании и сохранении здоровья подрастающего поколения. Приведены рекомендации по организации учебного процесса. Среди способов улучшения здоровья особое внимание уделено формированию культуры здоровья учащихся, мотивации здорового образа жизни.

Ключевые слова: школьники, образование, воспитание, методики, мотивация, здоровье, здоровый образ жизни, культура здоровья, интерактивные методы.

Здоровье — бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. При встречах, расставаниях с близкими и дорогими людьми мы желаем им доброго и крепкого здоровья т.к. это — основное условие и залог полноценной и счастливой жизни. Здоровье помогает нам выполнять наши планы, успешно решать основные

жизненные задачи, преодолевать трудности. Каждому из нас присуще желание быть сильным и здоровым, сохранить как можно дольше подвижность, бодрость, энергию и достичь долголетия. Эта главная ценность жизни. Здоровый образ жизни школьника является основой хорошего самочувствия и успешной учебы каждого ребенка и подростка.

Вот уже на протяжении целого десятилетия в нашей стране складывается тревожное положение с состоянием здоровья детей и подростков. Эти цифры с каждым годом растут. Все родители хотят обеспечить своим детям счастливое детство, дать хороший старт во взрослую жизнь. Но современного школьника подстерегает большое количество соблазнов, которые мешают вести правильный образ жизни, обеспечивающий хорошее здоровье и успеваемость на уроках. Чрезмерное увлечение компьютерными играми и телепередачами, предпочтение чипсов домашнему обеду — все это является негативными факторами, постепенно разрушающими здоровье наших детей.

Воспитание здорового образа жизни школьников — одна из основных задач, которые встают сегодня перед родителями и школой. В последние годы наблюдается негативная динамика состояния здоровья населения, особенно учащейся молодёжи [3, 47–48; 7, 46–48]. Несмотря на некоторую стабилизацию демографических показателей, выявляется отчетливая тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, обучающихся в образовательных учреждениях... По данным различных авторов, насчитывается лишь 10–15% практически здоровых школьников, примерно 50% имеют небольшие морфологические или функциональные отклонения и 35–40% — хронические заболевания. Данные медицинских осмотров свидетельствуют о том, что за период обучения в школе состояние здоровья детей ухудшается в 4–5 раз. К моменту окончания школы каждый третий выпускник имеет близорукость, нарушение осанки; каждый четвёртый — патологию сердечно-сосудистой системы. Вероятно, можно полагать, что школа превратилась в дополнительный фактор риска развития заболеваний вместо того, чтобы выполнять оздоравливающую роль [3, 47–48; 6, 90–96]. Известно, что физическое развитие является важнейшим показателем здоровья растущего организма. Если в прежние десятилетия наблюдалось увеличение показателей с ускорением процессов роста и развития (акселерация) детей и подростков, то с середины 90-х годов началась стабилизация основных морфологических и уменьшение функциональных показателей, а также резкое снижение темпов роста и развития.

По результатам исследований Научного центра здоровья детей Российской АМН, за последнее десятилетие число школьников с дефицитом массы тела увеличилось в 1,5 раза, а среди обучающихся в школах с интенсификацией учебного процесса — еще более значительно. Проведенные исследования позволили также установить снижение функциональных возможностей современных школьников по показателям динамометрии и оценке адаптационного потенциала растущего организма, а также замедление биологического развития. Однако, несмотря на завершение процессов эпохальной акселерации, в настоящее время имеет место внутригрупповая акселерация подростков. Особую тревогу вызывает состояние нервно-психического здоровья учащихся. За время обучения в школе число детей с заболеваниями нервной системы возрастает в 2 раза. Данная группа заболеваний включает как функциональные нарушения (неврозы, фобии, страхи, невротические реакции), так и органические заболевания, в том числе врожденную и генетически обусловленную патологию; реже встречаются психозы. У подростков психические расстройства отмечаются в 1,5 раза чаще, чем у детей до 14 лет, что объясняется анатомо-физиологическими особенностями подросткового возраста (интенсивное физическое развитие, половое созревание, нейрогормональная перестройка); психосоциальными факторами и в определенной степени зависят от педагогической деятельности. Исследования Д. Н. Исеева показали, что среди причин ухудшения нервно-психического здоровья учащихся, связанных со школой, первое место занимает их перегрузка, то есть неспособность справиться с возложенной на них учебной нагрузкой; второе место — отношение педагога, порой несправедливое, унижающее достоинство ученика; третье — неприятие детским коллективом, смена его и т. д. В научных исследованиях показано, что в учреждениях с интенсификацией процесса обучения (гимназиях, лицеях, авторских школах) фактический объем недельной нагрузки (время, затраченное в образовательном учреждении и на выполнение домашних заданий) приводит к увеличению «рабочего дня» школьника до 10–12 часов для

учащихся начальных классов и до 15–16 часов в сутки — для старшекласников. Недостаток времени учащиеся компенсируют за счет сна, в том числе ночного, и двигательной активности (75% школьников находятся в состоянии гиподинамии). Результатом интенсификации учебного процесса является выраженное утомление к концу дня и недели у 40–55% учащихся, в то время как в общеобразовательных школах доля таких детей составляет 20–30%; у 60–63% — регистрируется изменение артериального давления (как правило, по гипертоническому типу), у 78–85% отмечаются неврозоподобные реакции. Социально-психологическая дезадаптация учащихся различна для каждого из учреждений: в лицеях преобладает дезадаптация в форме неэффективной учебной деятельности, в гимназиях — неэффективность учебной деятельности и эмоциональное неблагополучие, в частных (авторских) школах — проблемы в социальных контактах учащихся. Более половины учащихся указанных школ имеют хронические заболевания [3,47–48]. В комплексе факторов, способствующих ухудшению состояния здоровья детей и подростков, имеет значение и несоблюдение гигиенических требований к условиям обучения в школе, среди которых можно назвать переуплотненность классных помещений, неблагоприятные микроклиматические условия, компьютеризация с нарушением требований безопасности при оснащении помещений указанными техническими средствами. Большие учебные нагрузки, «сидячий» образ жизни, неполноценное питание, наряду с вредными привычками и недостатком двигательной активности, ведут к увеличению заболеваемости среди детей и подростков и, как следствие, к снижению успеваемости в школе и социальной адаптивности в обществе.

Учитывая, что, по данным экспертов Всемирной Организации Здравоохранения, среди факторов, влияющих на здоровье, наибольший удельный вес занимает образ жизни (более 50%), участие системы образования в разрешении данной проблемы является чрезвычайно важным [4, 241–242]. Сегодня в России значительное число школ в той или иной степени уделяет внимание здоровью учащихся, однако представление

об этом в школе нередко сводится только к соблюдению требований санитарных правил и проведению оздоровительных медицинских мероприятий. Как модель поведения ЗОЖ не возникает сама собой, а формируется с ранних лет. Подростки понимают, что им нужно для сохранения их здоровья, готовы получать информацию на эту тему, как дома, так и в школе. В контексте этого, одной из приоритетных задач школы становится задача воспитания у детей *позитивного отношения* к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Исследователи отмечают, что здоровый образ жизни обусловлен личностно-мотивационными особенностями, возможностями и склонностями человека. При обучении здоровому образу жизни нужно учитывать возрастные особенности школьников. В подростковом возрасте еще недостаточно сформировано представление о личностной ценности здоровья.

Центральным вопросом при этом является формирование *культуры здоровья*, представляющей собой часть личностной культуры человека [5, 192–193]. Будучи базовой ценностью человека, ЗОЖ как основа культуры здоровья обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности организма, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого отношения к учебной деятельности.

В основу формирования культуры здорового образа жизни могут быть положены такие подходы: валеологический, культурологический, инновационный, личностноориентированный. Напрашиваются следующие выводы: 1) Если создать мощную здоровьесберегающую среду, то культура здорового образа жизни каждого ее представителя значительно повысится. 2) Для детей и подростков здоровьесберегающей средой может стать школа, которая взаимодействует с другими социальными объектами и является эффективным институтом культивирования здорового образа жизни. Культуру здоровья школьников необходимо формировать как в учебное время (при изучении таких дисциплин как физическое воспитание, ОБЖ, литература, русский язык, математика, биология и др.), так

и во внеучебной деятельности (валеологическое просвещение родителей, поскольку установки и жизненные ценности, закладываемые в семье, немаловажны для формирования ЗОЖ личности; спортивно-оздоровительные мероприятия помогают школьникам снять утомление после учебного дня, способствуют физическому развитию и укреплению здоровья). Изучение психофизиологических особенностей школьников помогает учителю активизировать работу по формированию здорового образа жизни. При обучении подростков основам здорового образа жизни рекомендуется использовать такие формы работы, которые основываются на самостоятельной, творческой деятельности самих учащихся. Усилия в этом направлении оказываются более эффективными у педагогов, которые используют *интерактивные методы* и разнообразные формы обучения, в том числе проблемное изложение учебного материала; игровые формы учебной деятельности (разгадывание кроссвордов, загадок, ролевые игры и создание педагогических ситуаций, формирующих позитивное отношение к своему здоровью и сознательное желание беречь его) [2, 375–377; 8, 46–48]. Ключевым вопросом формирования здоровья является становление мотивации ЗОЖ, которое базируется на двух важных принципах: возрастном и деятельностном. Первый принцип гласит: воспитание мотивации здоровья необходимо начинать с раннего детства. Второй принцип утверждает: мотив здоровья следует создавать через оздоровительную деятельность — путём упражнений,

регулярно повторяющихся. В этой связи большой интерес представляет система физических упражнений — аэробика, фитнес и др., в особенности метод контроля состояния организма, при помощи которого осуществляется обратная связь в ответных реакциях организма на положительные и отрицательные воздействия. Для этого должны быть разработаны простые и доступные инструментальные и неинструментальные способы быстрой оценки и самооценки состояния организма. Пользуясь ими, учащиеся будут воочию убеждаться, к чему приводит неправильный и что даёт правильный образ жизни. Положительным примером может служить проведение спортивных праздников и дней здоровья с приглашением врача-нарколога, психотерапевта, диетолога, спортсменов и др. [1, 17–19; 9, 60–61].

Таким образом, формирование здоровья школьников осуществляется не только путём передачи знаний, становления мотивации и ценностного отношения к здоровью, но и организации ЗОЖ учащихся в системе их досуга и жизни в семье, физического развития во внеклассной деятельности. В учебно-воспитательном процессе важным является применение здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; оптимальную организацию учебного процесса и физической активности школьников, а также разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

Список литературы:

1. Бойков А. Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения) // Профилактическая медицина. 2011. № 3.
2. Борисова А. А., Борисова Л. П., Сыромятникова Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования // Молодой ученый. 2012. № 6
3. Макарова Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников // Вестник Герценовского университета № 8 (44) 2007.
4. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4.
5. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008..
6. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145.

7. Соловьёв А. В., Савчук О. В., Хартанович И. А. Антропометрические аспекты профессионального отбора лиц, подвергающихся действию знакопеременных ускорений//Новости оториноларингологии и логопатологии. 2002. № 4 (32).
8. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «Естествознание» 5 класс//История и педагогика естествознания. 2013. № 1.
9. Сухоруков Д. В., Богданов А. А. Социологические методы исследования аддиктивного поведения//Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3.

Section 7. Other aspects of Psychotechnology

*Korkh Vera Mihaylovna,
Kyiv National Linguistic University, cand. psychol. sciences,
Senior Lecturer Department of Psychology and Pedagogy
Germanic Philology Faculty
E-mail: vera_korh@mail.ru*

The results of applied research development mechanisms social perception in adolescents and youth

Abstract: The article analyzes the features and results of applied research of the development of mechanisms of social perception in adolescence and youth.

Keywords: social perception, empathy, identification, social reflection, teens.

*Корх Вера Михайловна,
Киевский национальный лингвистический университет,
канд. психол. науки, Старший преподаватель
факультета психологии и педагогики
Факультет германской филологии
E-почта: vera_korh@mail.ru*

Результаты развития научно-исследовательских прикладных механизмов социального восприятия среди подростков и молодежи

Аннотация: В статье анализируются особенности и результаты прикладных исследований развития механизмов социального восприятия в подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: социальное восприятие, эмпатия, идентификация, социальная рефлексия, подростки.

Актуальность. В современном информационно перенасыщенном, глобализированном, медиатизированном, нестабильном обществе, где человеку сложно сориентироваться в системе социальных связей, противоречий, манипуляций, перед психологами, социологами, социальными работниками стоит задание описать и объяснить те особенности, которые характеризуют человека в познании его отношений с другими людьми, социальными институтами, сложными социальными явлениями. Изучение социально-психологических факторов адаптации человека в современном мире и особенностей социального познания поможет субъекту познания сориенти-

роваться в нестабильном социальном пространстве и успешно социализироваться. Эта проблема особенно актуальна в подростковом и юношеском возрасте, когда развиваются механизмы социального восприятия и познания, самосознание молодых людей, формируются важные возрастные новообразования: умение взаимодействовать в коллективе ровесников, отстаивать собственную точку зрения, понимать себя и другого, сопереживать (компонентов социально-психологической компетентности) и т. п. Распространение опосредованного общения в медиaprостранстве приводит к потере навыков прямого непосредственного межличностного познания и взаимо-

понимания, что негативно отражается на целостном развитии личности.

Проблематика социального познания находит своё решение в таких направлениях научных исследований: онтогенетическое развитие общения (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Жинкин, Г. С. Костюк, А. М. Леонтьев, О. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн), влияние общения на социальное восприятие и познание (Г. М. Андреева [1], А. А. Бодалёв [2], Дж. Брунер, Ч. Кули, А. Миллер, Г. Ньюком, К. Роджерс, Е. Уилсон, Дж. Холмс и др.), невербальные характеристики общения (В. А. Лабунская, А. Мерабьян, А. Ю. Панасюк, А. Пиз, Э. Холл и т. д.), проблема межличностных отношений (А. В. Брушлинский, Б. С. Волков, В. М. Мясищев, М. М. Обозов, В. Б. Ольшанский и т. п.), психология понимания (А. Б. Коваленко) [6], особенности формирования социального образа (В. В. Москаленко), развитие социальных способностей в юношеском возрасте (Е. И. Власова) [3], социальная перцепция как фактор оптимизации управленческой деятельности (В. И. Худякова), социальная перцепция в условиях медиакоммуникации (О. В. Петрунько) [7], половые особенности восприятия рекламы и медиа-сообщений в подростковом возрасте (Е. С. Козлова), формирование первого впечатления в социальном взаимодействии (Т. В. Данильченко), условия развития социально-перцептивных способностей в юношеском возрасте (Т. И. Белавина, А. В. Березина, И. А. Иванова), проблемы и особенности межличностного восприятия и взаимодействия (О. В. Камалова, Е. Н. Павлова, С. М. Федосеев), психолого-педагогические условия эффективного межличностного общения учителя и подростка (О. М. Коропецкая), механизмы межличностного взаимопонимания (А. В. Карпов, И. М. Скитяева, В. В. Пономарёва, В. Н. Фомичёва, Б. И. Борисенко, Л. П. Выговская, Т. В. Махова, Л. И. Джрнзян, И. М. Коган, Т. В. Комар) и т. п..

Вместе с тем остаётся недостаточно исследованным развитие механизмов социальной перцепции и их особенности в подростковом и юношеском возрасте. Социальное познание является социальным по происхождению и связано

с построением целостной картины мира, частью которого есть человек как субъект и объект познания. Часто социальное познание отождествляется с социальной перцепцией, хотя социальная перцепция является структурным компонентом более широкого процесса социального познания. Под понятием социальной перцепции стоят восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (себя, других людей, социальных групп и общностей), что даёт возможность более надёжно определять успешность и перспективы общего и налаженного взаимодействия [1].

В структуре социальной перцепции можно выделить такие компоненты: когнитивный, эмоциональный и индивидуально-личностный. Когнитивный компонент включает механизмы: идентификацию, самокатегоризацию, стереотипизацию, каузальную атрибуцию, рефлексию и апперцепцию. Эмоциональный компонент социального познания включает: эмпатию, аттракцию и адекватность восприятия эмоционального состояния партнера в социальном взаимодействии. Составными элементами индивидуально-личностного компонента социального познания являются: темпераментальные особенности, акцентуации характера, стили социального взаимодействия, социометрический статус личности.

Целью данной статьи является освещение результатов прикладного исследования развития механизмов социального познания в подростковом и юношеском возрасте.

Методики исследования: тест-опросник Г. Айзенка (подростковый вариант); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; метод социометрических измерений Дж. Морено и модификация этого метода: перцептивный социометрический тест; метод семантического дифференциала в модификации В. Ф. Петренко; методика определения уровня адекватности восприятия эмоционального состояния партнера по взаимодействию (М. В. Гамезо, И. А. Домашенко); методика диагностики уровня идентификации с референтными группами и модификация теста «20 утверждений» Куна-Макпарленда «Кто я»; патодиагностический опросник А. Е. Личко.



С помощью перечисленных методик эмпирически исследованы особенности и развитие социально-перцептивных механизмов в подростковом и юношеском возрасте ($N=184$, где N подростков – 64 особы, ученики 7–8 классов, N старшеклассников — 120 особ, ученики 9–11 классов). Впервые найдена связь механизмов социального познания со свойствами личности в подростковом и юношеском возрасте. Результаты эмпирического исследования показали, что развитие механизмов социального познания в подростковом и юношеском возрасте характеризуется такими особенностями: 68,5% исследованных подростков и 55,6% старшеклассников имеют низкий уровень *эмпатии*, для которой характерна динамика роста в данном возрасте; *личностная идентификация и самокатегоризация* подростков и старшеклассников характеризуется преобладанием категорий «рефлексивного Я» (личностные черты), «социального Я» (половая, учебно-ролевая, семейная и групповая идентификация) и «коммуникативного Я» (восприятие себя членом группы друзей по общению). Совокупность этих Я-образов образует целостную Я-концепцию личности в подростковом и юношеском возрасте. *Социально-психологическая идентификация*

характеризуется низким уровнем развития у 42% подростков и средним уровнем — у половины диагностированных старшеклассников (50%). Таким образом, этот механизм характеризуется динамикой роста в данном возрасте.

Социальная рефлексия характеризуется средним (38,5%) и заниженным и низким (44%) уровнем развития в деловой сфере отношений у значительной части подростков и старшеклассников. В межличностной сфере отношений 45% подростков и 50% старшеклассников характеризуются низким и заниженным уровнем социальной рефлексии. Видна тенденция к спаду в процессе развития данного механизма социального познания в деловой и межличностной сферах отношений в подростковом и юношеском возрасте. По нашему мнению, это связано со сменой ведущей деятельности от межличностного общения у подростков до учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте; *адекватность восприятия эмоционального состояния партнера в социальном взаимодействии* характеризуется низким уровнем развития у большей части подростков (54%) и почти половины старшеклассников (49%). Для этого механизма характерна динамика роста от подросткового до юношеского возраста.

По результатам корреляционного анализа механизмы социальной перцепции связаны со свойствами личности в подростковом и юношеском возрасте: темпераментологическими характеристиками, акцентуациями характера, стилями социального взаимодействия, социометрическим статусом).

Подростки с подчиненным и дружелюбным стилями социального взаимодействия — более эмпатичные. Подростки с недоверчивым стилем социального взаимодействия опираются в социальном познании на подсознательный, интуитивный опыт. Эмоционально нестабильные подростки лучше чувствуют эмоциональное состояние других людей. Такие подростки лучше способны осознавать отношение ровесников к себе. В деловых (учебных) отношениях с ровесниками подростки опираются на рациональные способности восприятия и познания, а в межличностных отношениях — на эмоциональные способности.

Старшеклассники с экстравертированной направленностью личности хорошо чувствуют эмоциональное состояние и понимают социальную позицию партнера по взаимодействию благодаря развитой способности к отождествлению себя с другими. Эмоционально нестабильные старшеклассники (с высоким уровнем нейротизма) — более эмпатичные. Старшеклассники с альтруистическим стилем социального взаимодействия и интровертированной направленностью личности лучше чувствуют и понимают эмоциональные состояния других людей, общаются и налаживают атмосферу взаимного доверия в процессе социального взаимодействия. В отличие от них, старшеклассники с авторитарным, эгоистическим и недоверчивым стилями поведения в процессе межличностного взаимодействия опираются на знания и опыт, а не на эмоции, также они способны хорошо идентифицировать себя с другими. А у экстравертированных старшеклассников лучше развита социальная рефлексия.

По результатам факторного анализа показателей личностных и социально-психологических свойств в исследовании развития механизмов социальной перцепции в подростковом и юношеском возрасте, по наибольшей нагрузке можно выделить пять факторов, которые совокупно опи-

сывают приблизительно 41% общей дисперсии данных и репрезентируют социально-психологическую компетентность личности в указанном возрасте.

Первый фактор *статусной позиции* (9,47%) образовался благодаря тесной связи наибольших по нагрузке компонент социометрических статусов учеников подросткового и юношеского возраста в деловой (0,878) и межличностной (0,868) сферах взаимодействия, общих социометрических статусов (0,918) и показателей социальной рефлексии в деловой (0,742) и межличностной (0,626) сферах отношений учеников.

Второй фактор *социально-гражданской идентификации* (8,777%) включает наибольшие по нагрузке компоненты национальной идентификации (0,725), отождествления с украинской нацией (0,732), гражданской идентификации (0,712), идентификации с категорией «учеба» (0,532), идентификации с ровесниками (0,566), отождествления с жителями города или села (0,574), планетарной идентификации (0,547).

Третий фактор *социально-ролевой идентификации* (7,78%) определился благодаря таким наибольшим по нагрузке компонентам, которые отзеркаливают осознание семейной (0,791) и учебной (0,455) ролей учениками 7–11 классов, роли ученика (0,402), соотношения с друзьями (0,627), общечеловеческой (0,493) и поло-ролевой (0,384) идентификации, отрицательной идентификации с категорией «личностные черты» (-0,569), где ученики перечисляют психологические черты собственной личности, осознавая и рефлексирова и т. п..

Четвертый фактор *ориентации на другого в социальном взаимодействии* (7,585%) включает составные стилевого поведения в процессе социального взаимодействия с направленностью на партнера: подчиненного стиля (0,779), зависимого (0,725), дружелюбного (0,772) и альтруистического (0,762) и небольшая нагрузка по показателям нейротизма (0,332) и т. п..

Пятый фактор *ориентации на себя в социальном взаимодействии* (7,235%) определили стили социального взаимодействия с направленностью на себя, которые выявляют подростковый и юношеский эгоцентризм: авторитарный (0,733), эго-

истический (0,799), агрессивный (0,729), недоверчивый или подозрительный (0,607), также влияет уровень экстраверсии (0,608) и т. п.

Таким образом, по результатам факторного анализа эмпирических данных в нашем исследовании было выделено 5 факторов: 1) статусной позиции; 2) социально-гражданской идентификации; 3) социально-ролевой идентификации; 4) ориентации на партнера в социальном взаимодействии; 5) ориентации на себя в социальном взаимодействии, которые репрезентируют континуум социально-психологической компетентности личности в подростковом и юношеском возрасте. Ряд ученых включает социально-психологическую компетентность в структуру социальной компетентности личности (Н. Бобрин, М. О. Докторович, И. Б. Зарубинская) [4; 5].

Исходя из результатов факторного анализа можем сделать выводы о том, что для **подростков** в процессе социальной перцепции важными являются такие личностные черты: приятность, нежность, уравновешенность,

уверенность, активность. В описании качеств лучшего друга/подруги наиболее важными оказались доброжелательность и решительность. В образе учителя выделялись такие важные черты: собранность, доброжелательность, устойчивость (стабильность) в поведении.

Особы юношеского возраста выделяли такие личностные черты: активность, уравнове-

шенность, доброжелательность, приятность. В психологических портретах друга/подруги как наиболее важные были выделены уверенность и уравновешенность, а учителя — активность и уравновешенность. Сравнивая результаты по методике семантического дифференциала по направленности социальной перцепции подростков и старшеклассников, отметим, что факторы похожи, но у подростков в разных категориях восприятия (литературные персонажи, друг и учитель) чаще встречается доброжелательность и нежность. Это является свидетельством чувствительности и ранимости «подростковой психики» и ориентации именно на такие личностные черты в социальном взаимодействии. У старшеклассников преобладают факторы уверенности, уравновешенности, активности, подчеркивая те качества, которые ученики юношеского возраста формируют в себе самих и по принципу проекции подсознательно ищут в других.

Перспективным направлением научного поиска считаем: осуществление эмпирических исследований гендерных особенностей социальной перцепции в различные возрастные периоды жизнедеятельности личности; социально-психологические особенности социального восприятия в условиях влияния медиапространства, рекламы, политико-психологических манипуляций массовым сознанием в средствах массовых коммуникаций.

Список литературы:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. [Учебное пособие для вузов]/Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1997–239 с.
2. Бодалев А. А. Психология межличностного познания/А. А. Бодалев. – М., 1981.
3. Гаврилова И. К. Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и её развитие в процессе обучения: дисс... канд. психол наук: 19.00.07/И. К. Гаврилова. – Иркутск, 2004–184 с.
4. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку/О. І. Власова. – К.: ВПУ «Київський університет», 2003. – 308 с.
5. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: Дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.05/Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с.
6. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія/Зарубінська І. Б. . – К.: КНЕУ, 2010. – 348 с.
7. Коваленко А. Б. Психологія розуміння/А. Б. Коваленко. – К., 1999. – 183 с.
8. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі/Петрунько О. В.: монографія. – 2-ге вид. – Ніжин: ТОВ Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. – 480 с.

Section 8. Medical Psychology

*Makarova Olga Valentinovna,
Orel State University, associate professor of psychological,
pedagogical and special education technologies department
E-mail: remsk@inbox.ru*

The use of biofeedback in the process of psycho-pedagogical support of mothers bringing up children with disabilities

Abstract: The article considers the problem of improving the effectiveness of psycho-pedagogical support of mothers bringing up children with disabilities. The use of biofeedback technology encourages the development of self-regulation skills, increases the adaptive capacity of mothers bringing up children with disabilities.

Keywords: biofeedback, depression, disabilities.

*Макарова Ольга Валентиновна
К. п.н, доцент, Орловский государственный университет,
доцент кафедры технологий психолого-педагогического
и специального образования
E-mail: remsk@inbox.ru*

Использование биологической обратной связи в процессе психолого-педагогического сопровождения матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями. Использование технологии биоуправления способствует развитию навыков саморегуляции, повышает адаптационные возможности матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: биологическая обратная связь, депрессия, инвалиды.

Рождение ребенка с нарушениями развития увеличивает физическую и психологическую нагрузку на ближайшее окружение малыша. Известно, что социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) напрямую зависит от грамотного родительского, прежде всего, материнского поведения. В научно-методической литературе подчеркивается, что матери, воспитывающие ребенка с ОВЗ, независимо от характера патологии, имеют те или иные внутриличностные проблемы. Они часто подавлены

и переживают чувство вины из-за рождения аномального ребенка, испытывают социальную изоляцию, а чрезмерная погруженность в воспитание больного ребенка приводит к фрустрации их базовых потребностей. Снижается эмоциональный фон матерей, наблюдаются субдепрессивные расстройства, а вследствие этого ухудшается и качество жизни. Подавляющая часть матерей испытывают острую необходимость в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении [1, 2, 3, 4, 6, 7, 10].

Одним из направлений эксперимента, проведенного на базе Центра детского развития г. Орла, являлось развитие навыков саморегуляции, повышение резистентности к стрессовому воздействию, уменьшение депрессивного состояния матерей, воспитывающих детей с ОВЗ.

С целью оценки тяжести депрессии матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, и ее динамики в процессе терапии использовалась шкала Монтгомери-Асберга (MADRS). Оценить субъективные признаки самоощущения испытуемых позволил опросник САН (самочувствие, активность, настроение) [9].

В эксперименте приняли участие 20 матерей, воспитывающих детей с ОВЗ (нарушение слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, комплексные нарушения психофизического развития).

Результаты тестирования по шкале MADRS позволили сделать вывод о том, что у большинства матерей (80%), воспитывающих детей с ОВЗ, депрессия средней степени (26–30 баллов), у части испытуемых (10%) — депрессия тяжелой степени (свыше 30 баллов). Испытуемых с легкой депрессией и нормальным состоянием не выявлено.

Тест САН продемонстрировал у всех испытуемых неудовлетворительное самочувствие, низкую активность и плохое настроение (< 4 баллов по всем шкалам).

С целью повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающего ребенка с ОВЗ, использовался метод компьютерного ЭЭГ биоуправления основанный на принципе биологической обратной связи (БОС). Терапия аффективных расстройств является относительно новой областью применения электроэнцефалографического тренинга. Курс альфа-стимулирующего тренинга проводился с помощью программно-аппаратного комплекса Бослаб, разработанного специалистами ГУ НИИ молекулярной биологии и биофизики Сибирского отделения Российской Академии медицинских наук.

Перед началом курса исследовалась биоэлектрическая активность головного мозга для определения оптимального места наложения электродов и диапазона альфа-ритма, поскольку

обязательным условием проведения электроэнцефалографического тренинга являются правильно выставленные диапазоны ритмов ЭЭГ. Для этой цели делалась проба закрытые/открытые глаза. Тестирование проводилось по двум каналам ЭЭГ.

Мониторирование электрической активности выявило у всех испытуемых дефицит альфа-активности в правой лобной доле и преобладание альфа-активности в левой лобной доле (при биполярном монтаже электродов в отведениях F4-C4 и F3-C4).

Преобладание альфа-активности в правой лобной доле предрасполагает к развитию позитивных эмоциональных реакций, а доминирование альфа-активности в левой лобной доле предрасполагает к развитию депрессивных состояний. Депрессивного пациента можно обучить перераспределять альфа-активность, таким образом, чтобы правая лобная доля становилась более альфа-активной. При этом снижается глубина депрессии [5,8].

Курс терапии методом БОС состоял из 15 сеансов. Занятия проводились индивидуально, с частотой 2–3 раза в неделю. Первые 3–5 сеансов были обучающими. На следующих этапах выполнялись задания нарастающей сложности по увеличению уровня контролируемого параметра (индекса мощности альфа-ритма). Испытуемым предлагалось с закрытыми глазами увеличивать частоту возникновения сигнала обратной связи (то есть увеличивать альфа-активность) в течение 30-минутной сессии. В случае усталости испытуемого продолжительность сессии уменьшалась. Порог возникновения сигнала обратной связи устанавливался перед началом сеанса таким образом, чтобы альфа-активность исходно превышала его в 30% случаев. Положение электродов при проведении альфа-тренинга: двуххвостый датчик крепился в точках F4-O2.

Для достижения цели тренинга испытуемые использовали различные стратегии:

Техника Цигун (пациенты концентрировали внимание на чувстве прохождения энергии по каналам тела).

Техника аутогенной тренировки.

Создание динамических позитивных образов (Пенистон и Кулькоски).

«Свободный метод». Испытуемым предлагалось свободно изменять предложенные методы.

В результате тренинга в подгруппе испытуемых с депрессией средней степени произошло перераспределение альфа-активности в сторону правого полушария, которое сопровождалось позитивными изменениями данных психологического тестирования. Показатели редукции шкалы MADRS составили в среднем 52%. Существенные положительные изменения были в тестах САН — значительное улучшение показателей самочувствия (на 45%) и настроения (на 60%). Полученные данные свидетельствуют о повышении адаптационных возможностей испытуемых на фоне проводимого курса БОС-терапии.

В подгруппе испытуемых с депрессией тяжелой степени показатели редукции шкалы MADRS оказались невысокими и составили в среднем 24%. Динамика психологических параметров в исследуемой подгруппе свидетельствует о некотором увеличении субъективных показателей активности и настроения по опроснику САН (на 25% и 12%), что отражает увеличение способности к социальной адаптации испытуемых.

Таким образом получены положительные результаты по редукции депрессивной симптоматики. Наибольшую эффективность метод БОС-терапии продемонстрировал в подгруппе пациентов с депрессией средней степени.

Список литературы:

1. Багдасарьян И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка. Автореф. диссертации на соискание уч. степ. кандидата психологических наук. – Нижний Новгород, 2000.
2. Горячева Т. Г., Солнцева И. А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения/Под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. М., 2008. С. 285–298.
3. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии – М.: Просвещение, 2008 г.
4. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/Под ред. В. И. Селиверстову. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. С. 306–318; 331–333.
5. Низова А. В. Метод биологической обратной связи//Нелекарственные методы реабилитации больных с пограничными психическими расстройствами/Под ред. Тихоненко В. А. – Сб. научн. трудов ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. – М., 2005. – С. 111–128. (Соавт. Мельникова И.А).
6. Психология семьи и больной ребенок: Учеб. пособие для студ. вузов: Хрестоматия/авт.- сост.: И. В. Добряков, О. В. Защирина. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
7. Семаго М. М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка-инвалида с детства. М., 1992. – 53 с.
8. Скок А. Б. Использование биологической обратной связи для целенаправленного изменения поведения пациентов с аддиктивными расстройствами. Автореферат канд. дисс. Новосибирск, 1999.
9. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния/Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П., Шарай В. Б.//Вопросы психологии. – 1973, – № 6. – С. 141–145.
10. Чарова О. Б. О влиянии родительско-детских отношений на развитие и формирование личности ребенка с психическим дизонтогенезом: Материалы научно-практической конференции. Орел, 1997. С. 81–83.

Tapalova Olga
Kiev National University named after Shevchenko
Doctoral student, the Department of Clinical
Psychology and psycho-diagnostics
E-mail: Olya.mag@mail.ru

Construction Equilibrium — Dynamic Model of Achievement Motivation

Abstract: This article presents the author's model of achievement motivation explaining key aspect of the studied phenomenon under normal and under pathological mental conditions. The model has been named equilibrium-dynamical because it is based on the idea of the necessity of dynamical equilibrium of two achievement motivation components: adaptive and transcendent.

Keywords: achievement motivation, model, adaptation, transcendence, mental norm, mental disorders

1. Introduction

Thematic justification. The phenomena of achievement motivation is one of the most important among studied by psychology as far as its study approaches scientists to the answer to the question about motivation forces of human behavior and activity. Understanding of internal mechanisms of human activity increases expansibility and usability of mental resources in the most diverse spheres of individual and social functioning of a personality.

This is precisely why starting from the first half of XX century the interest to the achievement motivation phenomenon is constantly mounting (G. Murrey, G. Allport, D. McClelland, M. Sh. Magomed-Eninov, E. Fromm, A. Maslow, K. Rogers, H. Schuler, J. Ingalls, H. Schuler, A. N. Leontiyev, S. L. Rubinstein, T. O. Gordeyeva, O. S. Windecker et al.).

The purpose of this article is presentation of the author's model of achievement motivation explaining key aspects of the studied phenomenon under normal and under pathological mental conditions.

We proceed from the assumption that achievement motivation in mental health situation differs fundamentally from achievement motivation in mental pathology situation. Clinical observations data as well as positions of scientists involved with motivation problems give occasion to such assumption [3].

Based on such assumption and intending to study empirical regularities of achievement motivation manifestations in persons with mental disorders

and persons, who may be classified as mentally sane, we considered it necessary to determine theoretical grounds for study of the phenomenon under investigation in both classes of test persons.

According to D.A. Leontiyev [5], who continues and particularizes domestic tradition of character research within the sense concept, personal values are sense-making with regard to the motive, which he ranks together with the sense constructs and sense dispositions.

2. Results and discussion

We specialize the scope of the study for distinct vision of the subject of our research. Therefore further on we will carry on a conversation about the achievement values only. But all at once it should be pointed out that this category of values is not uniform. According to Windecker O.S. [1], two basic constituents connected with adaptation and transcendence the level of development and the character of interaction of which may be different can be distinguished within the achievement motivation structure.

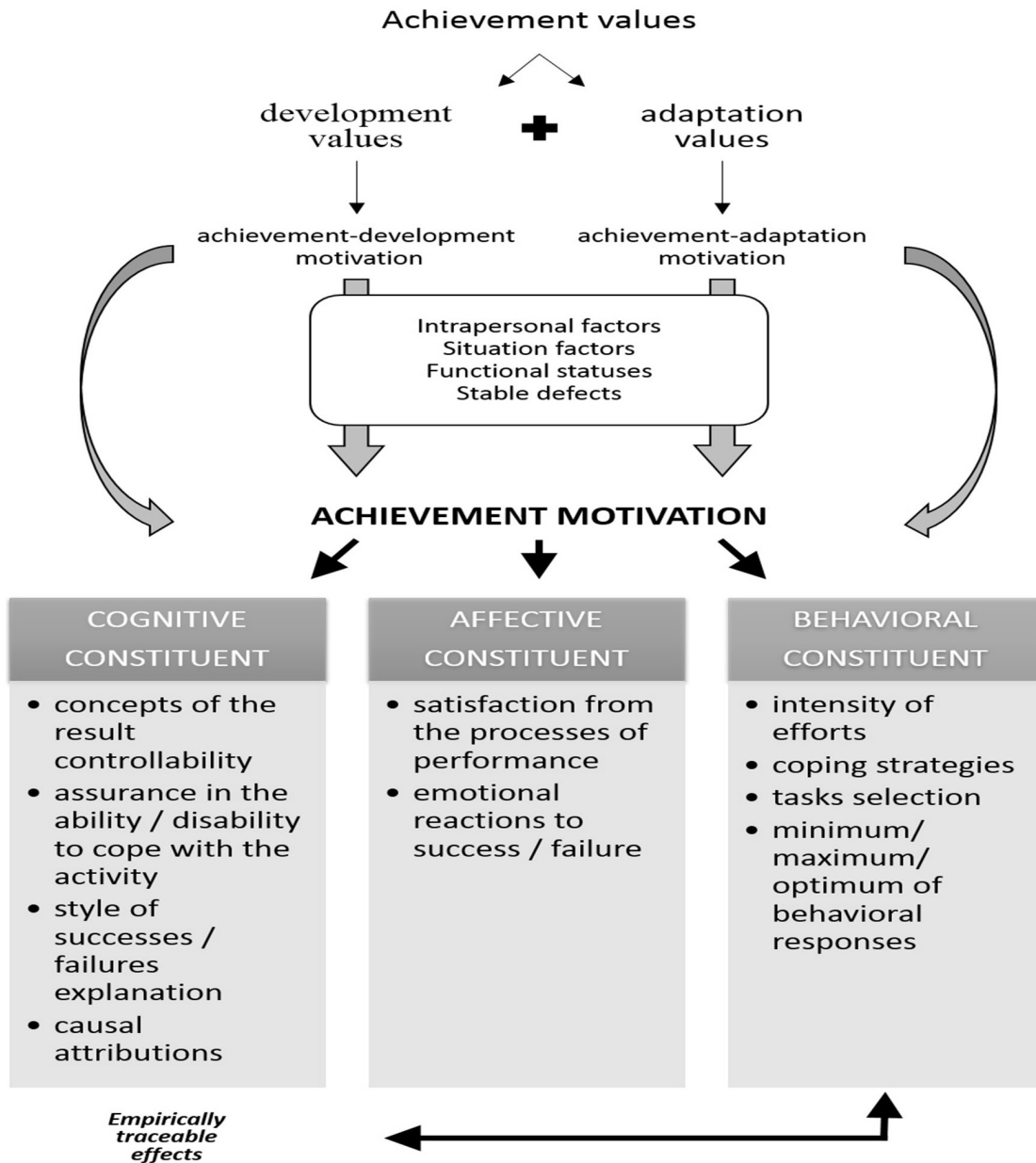
If values connected with adaptation dominate in a person, the more expressed "adaptive" constituent of the achievement motivation and corresponding sense constructs and sense dispositions are formed. If values connected with development and transcendence dominate, then dominating "transcendental" constituent and sense constructs and sense dispositions corresponding to it are formed, accordingly.

It seems to us that normally a person has both constituents of the achievement motivation

with a definitive predominance of one of them or approximately equals representation in the motivational-conceptual sphere of the person. Under mental pathology condition either extreme manifestation of one of tendencies

with the weak representation of the other one or extremely weak representations of both tendencies are possible.

Picture 1 shows equilibrium-dynamical model of achievement motivation.



Picture 1. Equilibrium-dynamical model of achievement motivation

Note: compiled by the author

“Achievement-development” motivation may coexist with “achievement-adaptation” motivation, but may impede it as in symmetrical situation: achievement-adaptation may be the factor exalting the opposite aspect or weakening it. That is to say that these two aspects of motivation may be both in synergism and antagonism relations. If a person has both tendencies in approximately equal measure, he is controlled by them simultaneously or alternatively.

If one of constituents dominates unalterably the person prefers either development or adaptation.

Literature contains a lot of data, confirming a position that the tendency to self-development is an obligatory component in the motivational sphere of the mentally sane person [4-8, 10, 13-16]. At the same time there is equal number of proofs of necessity of sufficient representation of adaptation component in achievement motivation [11].

Self-development in the theory of A. Maslow is not only the instrument of self-actualization but characteristics of the level of the person's achievement activity. The author considers that of two persons, the first of which has substantial potential however does not unlock it, and the second one maximally uses his abilities the second one is more productive and successful. It is this activity is of higher value for self-actualization than natural abilities of the person [8, 13].

The phenomenon of personal growth in the theory of K. Rogers [13], who believed that sources of personal growth are laid in the person himself, is also connected with self-development. A tendency to personal growth is manifestation of self-actualization – the central motive of human behavior. K. Rogers understands self-actualization as the process of fulfillment by the person of his own potential through his whole life with the purpose of becoming an adequately functioning personality. Movement and self-development are the most important characteristics of adequately functioning personality. The source of extreme forms of human activity is self-concept, i.e. the person's vision of his abilities and his mission. Self-concept is considered by K. Rogers as origination and reflection of social influences.

Behavior and relationships negating certain "self" aspects, considered necessary for feeling own value and gaining love, hinder development and understanding by the person of himself; lead to development of internal disharmony and personal rigidity. This process as well as its expected result is called basic alienation by K. Rogers. Thereat, the person falsifies values realized by him and considered them only from the side of their attractiveness for other people.

In process of moving into adulthood and development of his personality the child matures and the problems associated with falsification of values can lead to the development of false "ego". In an effort to keep false "ego" in order to please expectations of other people the child continues to distort own experiences. As a result primary distortions can manifest as restraint of behavior, mistakes and confusion.

The theory of C. Alderfer, named as "ERG Theory" (from the words "existence", "relationship" and

"growth") is based on classification and analysis if needs, substantiation of their influence on human behavior. C. Alderfer [14] distinguishes three groups of needs:

- 1) Need for existence;
- 2) Need for relations;
- 3) Need for growth.

The author considers that in case of dissatisfaction of the top level need the rate of the lower level need action amplifies, draws attention of the person to this level and causes process of regression from the top level of needs to the lower one. There is a "two-way movement": from bottom to top and vice versa.

S.L. Rubinstein also spoke of freedom and self-determination of human person. According to the scientist the subject "not only discovers and manifest himself in his actions, in acts of his creative self-activity; but creates and determines himself" [10]. That is to say that it is reasonable to speak about the person as a personality not in terms of determination, but in terms of self-determination.

It should be noted that nowadays understanding of determinism principle has undergone a dramatic change thanks to findings of the Nobel laureate I. Prigozhin [9]. D.A. Leontiyev [4, 6] notes that findings of the scientist have given a positive answer to the question whether the idea of complete freedom is compatible with the scientific worldview in whole. I. Prigozhin discovered so-called bifurcational processes in inanimate nature, in a certain point of which abruption of determination occurs ("bifurcation point"). In these points unstable process may go both one way and the other way round, besides the "choice" is not determined directly, it depends on random factors. Thus, causal determinism has its own limitations even in nonorganic processes. It is clear that there are much more reasons to speak about abruptions of determination in case of living matter, and particularly, on a personal level.

D.A. Leontiyev builds its multi-regulatory model of personality upon the principle of multiplicity and multi-level system of behavior and transcendence control [5]. Based upon this principle, it should be noted that raising of regulation on a higher level, the transcendence of regularities acting at the lowest levels gives certain freedom to a person, exempting it from many (though not all) types of determination.

Thereat a condition of freedom realization is consciousness: this means not only understanding by the subject of factors influencing his behavior but understanding of opportunities, own potencies, predictions of future. D. A. Leontiyev divides instrumental resources of freedom into external and internal ones – set by objective and instrumental implementations of the subject, respectively. The set of external and internal resources defines a degree of freedom available to the subject.

Based on the stated philosophical and psychological opinions, it is necessary to conclude that ability to self-development and transcendence is inherent only in what is provided with self-determination.

The problem of self-development also interested neurophysiologist K. Goldstein, who studied patients with cerebation disorders [16]. K. Goldstein is the author of the idea that aspiration to self-development is inherent in each creature. This process may influence an individual both negatively and positively. In the process of regulation of relationship with the universe such negative conditions as uncertainty and shock may occur. However healthy organism may use such situation in order to realize self-actualization of his abilities with maximum completeness in new situations. Actualization of own abilities leads to self-movement of an individual, which may be considered as self-development at the organism level.

In any healthy organism tension occurs alongside with the need. K. Goldstein thinks that the aim of a healthy organism is to create tension with the level enough for further activity supporting. Thereat unhealthy organism seeks to allay tension and healthy one, on the contrary tends to use tension for the most complete actualization of abilities.

The opinion of K. Goldstein about the fact that aspiration to self-development may have both positive and negative aspect with regard to the individual is important: aspiration to self-development may result not only in positive but in negative states. Positive states allow an individual to develop and use with maximal completeness own potential contained in abilities for new situations resolving. Negative states, on the contrary, result in breakage of such possibility.

The idea of congenital trend to development is also supported by Ch. Buhler. [15] The author thinks that motivation of development is congenital appetite of a person to self-realization, to performance of comprehensive realization of himself.

According to Ch. Buhler there are certain mechanisms of change of human life phases, dominating motivations due to the change in amount of vital activity. Considering self-realization phenomenon as a “result” the researcher concludes that at each its stage a person may realize himself having experienced a certain state, which is critical: sense of well-being is considered to be a self-realization indicator at early age (till 1,5 years old); experiences of end of childhood are a self-realization indicator during the period from 12 to 18 years old; experiences of self-actualization – during the period from 25 to 50 years old; self-perfection – from 65 to 85 years old. Ch. Buhler considers existence and understanding of vital aims adequate to own capabilities and aspirations as a basic condition of psychological health of the personality, stating that neuroticism of the personality is defined by insufficient orientation and indistinct self-determination.

Concerning the second constituent of achievement motivation – the adaptation-related constituent, it is necessary to say that a person with its prevalence is more focused on the need, than on the opportunity. If prevalence is considerable, the person forgets about the possibility of self-development, self-change as his consciousness is occupied with the need to conform to external requirements and to consider external threats.

M.E. Sandomirsky describes the following, distinguished by K.K. Platonov, interconnected types of mental adaptation (and concordantly, disadaptation) of the person considered as its constituent components [11]:

- 1) Psychophysiological adaptation or capability of an organism to remodel physiological functions according to the environment requirements. It includes such adaptive processes the disturbance of which results in abnormal behavior and, as a consequence, in psychological disadaptation as such, as well as physiological manifestations of stress.

2) Psychological adaptation as such, the disturbances of which are associated with tension and psychological stress.

3) Psychosocial adaptation or adaptation of a person to communication with a new team.

Psychological adaptation is considered as an active personal function ensuring coordination of actual needs of an individual with the requirements of the neighborhood and dynamic changes of living conditions.

The names of basic scales of Freiburg questionnaire [12] may be taken as clinical-psychological criteria of adaptation/disadaptation: neuroticism (a level of the personality neurotization, expressiveness of neurotic syndrome of asthenic type with considerable psychosomatic disturbances); spontaneous aggression (prerequisites for impulsive behavior, signs of a psychopathization of intratensive type); depressiveness (signs, characteristic for a psychopathological depressive syndrome); irritability (emotional instability); sociability (capabilities and real manifestations of social activity); equilibrium (resistance to stress); reactive aggression (signs of a psychopathization of extratensive type); modesty (underlying risk for stressful response to usual life situations passing by passive-defensive type); openness (attitude to social environment and a level of self-criticism).

D. A. Leontyev [40] distinguishes two levels of the person functioning: 1) subhuman or energy saving mode and 2) the mode of specific human manifestation, which is characterized by self-determination, energy consumption and a personal autonomy. The higher level of human manifestation is characterized by actualization of personal potential, which is defined by D. A. Leontyev as the integral characteristic of personal maturity level. Obviously, at this level of human phenomenon achievement-development, achievement-self-transcendence motivation is presented to a greater extent, at "subhuman" level the most probably the question is to a greater extent about motivation-adaptation, energy saving and reducing tension and alarm.

A complex of factors leading a person to fixing on certain pathological forms of activity, presented in the form of some or other psychopathological and the pathopsychological syndromes, is with

high probability associated with realization of achievement motivation adaptation constituent to the detriment of transcendental constituent.

We can assume that the achievement motivations constituent, associated with self-development and transcendence of a person, correlates with internal locus of control, orientation towards the use and improvement of own internal resources while the achievement motivation constituent associated with adaptation correlates with external locus of control, orientation towards the requirements of neighborhood, the situation, search of external resources and belief in their predominating role in solution of difficulties.

At the same time a person cannot function only in the mode of transcendence. A person is healthy until he has both constituents of motivational sphere, until they are balanced, that is, in a state of unstable equilibrium.

"Unstable equilibrium" means lack of static ratio of these motivational tendencies in equal proportions. Temporary predominance of one or another tendency depends on a set of factors, such as situational, personal, functional, physiological, as well as presence of steady pathological formations. It is obvious, that the last factor influences steady predominance of one of motivational tendencies and stable disturbance of this equilibrium.

Normally this unstable equilibrium is disturbed temporarily, with some predominance of this or that constituent. Strong predominance of some of tendencies is also allowable upon condition of temporariness of such state. That is, motivational system is a dynamic formation. Thereat, the factor of dynamism is a sign of health. A healthy person is able to be motivated by different motivational sphere constituents, move from achievement of some goals and values to the other ones: from the values of development and a self-transcendence to adaptation values and vice versa.

In a situation of mental pathology the dynamics of these two motivational tendencies is disturbed. The person is not able to change motivational vector depending on the situation requirements, perceived personal, functional and other restrictions. Therefore equilibrium becomes hard-hitting or even impossible.

Specified constituents of achievement motivation, being refracted through intra personal, situational, physiological and other factors, are presented in actual human behavior in different proportions and configurations, forming a construct of achievement motivation in the theoretical plane of consideration. In the process of further analysis of this construct we can distinguish cognitive, affective and behavioral blocks therein [2]. Certainly, these constituents, blocks and tendencies can be distinguished only in the process of doctrinization. Actual human behavior is integral and is not composed of blocks, parts etc.

3. Conclusion

Equilibrium-dynamical model of achievement motivation is based on the idea of existence in human motivation of two tendencies — adaptation and transcendence, which is for the most part represented in the tradition of existential psychology.

Value is a sense-making construct with regard to the motive. Qualitative distinction of values of a person generates diversity and specificity of acting motives of a personality. Achievement values associated with adaptation and transcendence general corresponding motives and form an integral achievement motivation.

These two aspects of motivation may be both in synergism and antagonism relations. If a person has both tendencies in approximately equal measure, he is controlled by them simultaneously or alternatively. If one of constituents dominates unalterably the person prefers either development or adaptation.

A person is healthy until he has both constituents of motivational sphere, until they are balanced, that is, in a state of unstable equilibrium.

“Unstable equilibrium” means lack of static ratio of these motivational tendencies in equal proportions. Temporary predominance of one or another tendency depends on a set of factors, such

as situational, personal, functional, physiological, as well as presence of steady pathological formations.

Stable predominance of one of motivational tendencies with corresponding consistent disturbance of dynamic equilibrium is a sign of pathology. Under the situation of mental pathology the dynamics of these two motivational tendencies is disturbed. The person is not able to change motivational vector depending on the situation requirements, perceived personal, functional and other restrictions. Therefore equilibrium becomes hard-hitting or even impossible.

Normally this unstable equilibrium is disturbed temporarily, with some predominance of this or that constituent. Strong predominance of some of tendencies is also allowable upon condition of temporariness of such state. That is, human “achievement” motivational system is a dynamic formation. Thereat, the factor of dynamism is a sign of health. A healthy person is able to be motivated by different motivational sphere constituents, move from achievement of some goals and values to the other ones: from the values of development and a self-transcendence to adaptation values and vice versa.

Specified constituents of achievement motivation, being refracted through intra personal, situational, physiological and other factors, are presented in actual human behavior in different proportions and configurations, forming a construct of achievement motivation in the theoretical plane of consideration. Further analysis of this construct allows distinguishing cognitive, affective and behavioral blocks therein.

Based on presented equilibrium-dynamic model of achievement motivation we plan to carry out our further scientific inquiries within the framework of this subject in the direction of empiric study of achievement motivation in persons belonging to mental norm on the one part and in persons suffering from mental disorders on the other part.

References:

1. Vindeker O. S. Structure and psychological correlates of achievement motivation: thes. ... Candidate of psychological sciences: 19.00.01/Vindeker Olga Sergeevna. – Yekaterinburg, 2010. – p. 203.
2. Gordeeva T. O. Psychology of achievement motivation. Manual/T. O. Gordeeva. – M.: Smysl; Akademiya publishing center, 2006. – p. 333.
3. Ilyin E. P. Motivation and motives/E. P. Ilyin. – SPR.: St. Petersburg, 2002 – p. 512.

4. Leontyev D. New reference points of personality understanding in psychology: from necessary to possible//Personal potential: structure and diagnostics/Under the editorship of D. A. Leontyev. – Smysl M, 2011. – p. 12–41.
5. Leontyev D. A. Sense psychology: nature, structure and dynamics of sense reality/D. A. Leontyev. – M. Smysl, 1999. – p. 487.
6. Leontyev D. A. Symbiosis and adaptation or autonomy and transcendence: a choice of personality in unpredictable world//Personality in modern world: from the strategy of survival to the strategy of creative life/Under the editorship of E. I. Yatsuta. Kemerovo: Graphics PPC 2002. Pages 3–34.
7. Lonska E. V. Psychological structure of self-development motivation in wives – victims of domestic violence: author's thesis ... Candidate of psychological sciences: 19.00.01/Elisaveta Valeriyvna Lonska. – Kiev, 2011. – p. 17.
8. Maslow A. Motivation and Personality/Abraham Maslow. – SPR.: St. Petersburg, 2012. – p. 352.
9. Prigozhin I. Order from chaos: A new dialogue of the person with nature/Prigozhin I., Stengers I. [Translation from English/General editorship of V. I. Arshinov, Yu. L. Klimontovich and Yu. V. Sachkova]. – M.: Progress, 1986. – p. 432.
10. Rubenstein S. L. A principle of creative amateur performance/S. L. Rubenstein//Philosophy issued. – 1989. – No. 4. – Pages 88–95.
11. Sandomirsky M. E. Mental adaptation under penitentiary stress conditions and personal-typological habits of convicted persons/M. E. Sandomirsky. – Ufa: Healthcare of Bashkortostan, 2001. – p. 88.
12. Theoretical and applied questions of psychology Part II Applied problems of psychology. Under the editorship of A. A. Krylov. – SPR: Publishing house C. – Petersburg University, 1995. – p. 163.
13. Existential psychology: [translation from English/A. Maslow, R. May, G. Alport, K. Rogers; executive editor S. V. Плотников]. – Lvov: Initiative; Moscow: Institute of general humanitarian researches, 2005. – p. 149.
14. Alderfer C. P. An empirical test of a new theory of human needs. *Organization Behavior and Human Performance*, 4, 142–175.
15. Buhler Ch. Meaning living in the mature years/Ch. Buhler//Aging and Leisure/R. W. Kleemer (Ed.) – N. Y., 1961. – 520 p.
16. Goldstein K. Human nature in the light of psychopathology/Kurt Goldstein. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1951. – 277 p.

Section 9. Pedagogical Psychology

*Kenzhebayeva Kundy Serikovna
Kyzylorda State University by Korkyt Ata,
PhD Doctoral student group PP-13-1D
E-mail: kundiz_27_87@mail.ru*

Features of social intelligence of future teachers

Abstract: The analysis of researches of number of foreign and home authors (N. Cantor, J. F. Kihlstrom, J. C. Raven, C. Rogers, A. A. Bodalev, Kh. T. Sheryazdanova, A. R. Yermentayeva and others) proves that the development of communicative competence of future teachers is an axiomatic principle. The communicative competence of a teacher includes skills of effective solution of socio-psychological problematic situations in professional and personal spheres. In connection with that, the conception of social intelligence became more well-known in psychological science.

Keywords: social intelligence, communicative competence, effective solution, different methods, potential intelligence, future teachers, high

The social intelligence plays the significant role in the process of socialization and the professional development of an individual in modern society. The problem of social intelligence is significant for pedagogical profession. The social intelligence demands the development of teacher's knowledge, skills and abilities to understand himself, his behavior, other people's actions and effective interactions, as well as to achieve the aim.

General number of scientists who make researches in this field is tremendous. As well as in many other scientific conceptions the scientists can't agree with what the social intelligence is.

However, the actuality of the problem is mostly caused by insufficient research of peculiarities of social intelligence intellect of future teachers. On the other hand, the levels of development of social intelligence of a teacher are not specially studied in Kazakhstan yet. The empiric researches of the social intelligence haven't practically been held in home psychological science. And despite the different methods, available in foreign sources, which are directed to defining the level of intelligence, all those are not translated into Kazakh.

Thus, the actuality of social intelligence study of future teachers as the conditions of their communicative competence development is defined by

tendencies of scientific knowledge development as well as available needs of social practice.

There is great number of definitions, approaches, models of social intelligence in psychological science. And we can't imagine all concepts of social intelligence within the given article. In connection with that, we'll reveal only those scientific positions which are necessary for understanding our work and which serve as basis of purposes and aims of research, its hypothesis and methods used.

The conceptions of social intelligence of E. L. Thorndik, H. J. Eysenck, J. P. Guilford and others are well-known in our country. E. L. Thorndik [7] defined the social intelligence as a part of general intelligence and paid great attention to educational processes, as social perception. In H. J. Eysenck's [8] opinion the social intelligence is the result of development of the general intelligence under the influence of socio-cultural conditions, it is the ability of individual's adaptation to the requirements of society. Among the factors, influencing on the level of development of social intelligence, H. J. Eysenck shared out socio-economic status, its motivation, cultural factors, level of education and others. R. B. Cattell [9] highlighted the potential and crystal intelligence.

Potential intelligence is the basis of thinking and serves as the basis for forming of crystal intel-

ligence. G. W. Allport [10] considers the social intelligence as a special ability of a person to judge people correctly, to forecast their behavior and to provide adequate adaptation in interpersonal relations. In D. Wechsler's [11] works the social intelligence is known as the individual's adaptation to human life, i. e. the ability to solve life problems. D. G. Myers [12] defines the social intelligence as social thinking, as the ability to self-assessment and others on the base of social instructions. J. Piaget [13] considers the essence of intelligence in flexible and sustainable adaptation to physical and social reality. The complex structure model of social intelligence was presented by J. P. Guilford [14]. According to his conception, the social intelligence unites and regulates the educational processes, related to reflection of social objects. M. E. Ford and M. S. Tisak [15] defined the social intelligence as a group of mental abilities for processing of social information for successful solution of problematic situations. They proved that the social intelligence is not like the general intelligence and it develops in social environment. The theory of intellect by R. J. Sternberg [16] includes three aspects: 1. the component sub-theory, which explains interrelation of inner world of the individual, mechanisms of thinking, related to information processing (component intelligence); 2. the sub-theory of experience, defining the effectiveness of acquiring of new situation, using experience before (empirical intelligence); 3. the sub-theory of context, which gives the explanation of the intelligence manifestation in social situation (situational intelligence). Gradually, more room in the social intelligence study is taken by researches, based on behavioral non-verbal ways of assessment of social intelligence. C. Kosmitzki and O. P. John [17] were ones of the firsts, who united those two approaches to consideration and diagnostics of the social intelligence. They suggested the concept of social intelligence, including seven components. Those components were grouped into two individual groups: "cognitive" and "behavioral".

Theoretical analysis of corresponding literature allows to formulate the hypothesis of research: the level of development of social intellect of future teachers defines their communicative competence in teaching activity. Thus, the aim of research is the

study of peculiarities of social intellect of high school students taking into account factors that are significant in professional communication of a teacher.

Future teachers- the students from the University by Korkyt Ata (Kyzylorda) were tested. Average age of the tested students is 18,6–64 boys and 276 girls among them. It should be marked that we don't highlight the gender peculiarities of social intellect. The investigation of gender peculiarity we'll specially consider in perspective.

The following tools are used in the work: methods of investigation of social intellect by J. P. Guilford, M. O. Sullivan [18] and 16-PF Cattell's method (form C) [19–20]. For processing the data method of range correlation was used by S. Spirman.

On the first stage of research the diagnostics of social intelligence components was held (cognition of behaviour results, cognition of behavior classes, cognition of behavior transformations, cognition of behavior systems) by J. P. Guilford and M. O. Sullivan method.

The average level of expression of assessment of social intelligence (67%) predominates at future teachers. The social intelligence that is higher than the average (middle and high standard meanings of abilities) only 17% of recipients have. 16% of the students, whose level of social intelligence development is lower than the norm (low and average weak standard meanings of abilities) experience difficulties in understanding and forecasting people's behavior.

On the results of the experiment the factor "cognition of behavior consequences" is expressed in greatest degree (subtest 1). That means that the future teachers (97%) are able to foresee people's further deeds, basing on understanding their feelings, thoughts and intentions. The results of that subtest closely correlate with higher meaning of such components of communicative competency of students as dynamicity (factor N+); degree of predomination (factor E+); independence (factor Q2+); brevity (factor H+); suspiciousness (factor L) ($p < 0,01$). Further on degree of expressiveness such component of social intellect as cognition of verbal expression is highlighted in the group. It characterizes group of students (88%) who have high sensitivity to the character of human relations.

It is stated, that meanings of that subtest positively correlate ($p < 0,01$) with such components of communicative competency as: sensuality (factor I+),

conscientious (factor G+), intellectualness (factor B+), the level of development of imagination (factor M+), diplomacy (factor N+).

Table 1. The levels of development of social intelligence factors of future teachers

Subtests Standard meanings of abilities	Subtest1	Subtest2	Subtest3	Subtest4
Low	–	3	–	9
Average weak	3	17	12	21
Average	80	63	71	54
Average strong	10	15	14	16
High	7	2	3	–

Students with low marks (20%) on factor «cognition of groups of expressive behavior» (subtest2) are bad at language of movement, glances and jests. They mostly orient on verbal content of information. They can often be mistaken in understanding of words meaning of an interlocutor, as they don't consider their non-verbal reactions. Along with that, the experimental data on subtest2 positively correlate with high level of development of self-control (factor Q4+) and high meaning of reclusiveness (factor A-) (accordingly, $r_s = 0,57$; $r_s = 0,83$, $p < 0,01$).

Future teachers in subtest 4 showed the lowest knowledge (30%). That testifies that the students have insufficient development of abilities to foresee successful building of communicative activity on the base of non-full data and orient in non-verbal reactions of a person, as well as the norms and rules, regulating behavior in the society; abilities to adequate reflecting aims, intentions, needs of communication participants and to foresee the consequences of their behavior. The results of the subtest 4 are positively correlated with low level of intellectual factors development ($p < 0,01$). In this case we can speak about interrelation of low level of imagination development (factor M), receptiveness to the new and radical (factor Q1), general intellectual development (factor B) and the development of ability to cognition of structure and dynamics of situation of interpersonal interactions (subtest4).

Thus, the results of research show that among the students with high indicators on factors of social intelligence the portion of competent students in communicative activity is higher.

Thus, the analysis of research allows to state that the development of communicative competence of future teachers in conditions of higher education is substantially related with social intelligence. The

communicative competence of future teachers is connected with the level of development of social intelligence and is based on it.

So, most researches define the social intelligence as a compound of general intelligence, presented in the form of general ability, practical thinking or the special form of social adaptation. The review of scientific literature shows that researches of social intellect of future teachers such as the condition of development of their communicative competence are studied insufficiently. In connection with that, it is necessary to expand researches of the social intelligence with the account of socio-cultural environment's peculiarities. The peculiarities of the social intelligence of the Kazakh future teachers haven't been studied yet.

We consider the social intelligence as special cognitive potential or mental resource of an individual. The social intelligence provides effective solution socio-psychological problems with the account of cultural factors of the society. As well as the theoretical analysis shows, that formation of a teacher's professionalism depends on the social intelligence. Taking into account the peculiarities of teacher's professional activity and the requirements made, the social intelligence can be considered as the necessary term of success of the professional activity of a teacher. The social intelligence serves as the foundation for many pedagogic competences, including the communicative competence, which is necessary for effective activity. Thus, considering the problem of social intelligence of future teachers it is necessary to speak about their communicative competence. That puts forward the research of development level of teacher's social intelligence and communicative competence in the process of professional education.

Average level of the social intelligence assessment means that on the whole the future teachers are sufficiently effective in inter-personal relations and are normally adapted in the society.

The students with the social level higher than the average are able to take out information about people's behavior, they understand the language of non-verbal communication very well, express their views about people, and successfully foresee their reaction in given circumstances.

The students with the social level lower than the standards, have complex relations and the possibility of social adaptation falls down.

The experiment shows that the most future teachers are able to foresee further deeds of the people. But their prognoses can be false, if they deal with people who behave in non-typical way. The successful fulfillment of subtest 1 by the students shows their ability to orient in non-verbal reactions of participants, and their knowledge of norm models and rules, regulating people's behavior. That result can be connected with pedagogic focus of students and the ethnic peculiarities, norms, standards and attributes of the Kazakh's communication. In the culture of communication the ability to foresee the consequences of behavior and deeds is of great importance in the culture of the Kazakhs' communication, and the strategy and tactic of communication, based on those abilities are valuable. As well as the pedagogic focus and ethnic peculiarities of the Kazakh students more likely helps them to understand what people say to each other in the context of definite situation. That promotes doing tasks on subtest 3.

The low indicators of factors "cognition of expression groups" (subtest2) and "the cognition of structure and dynamics of the situation of inter-personal interaction" (subtest 4) show that some fu-

ture teachers feel certain difficulties in inter-personal communication. Thus, they have insufficient abilities to analyze complex situations of people's interaction and to find out the reasons of certain behavior; they badly understand the logic of communicative activity. Such teachers often misuse words and make mistakes in word interpretation of interlocutor. That shows that the development of communicative competence of future teachers in the process of professional education is single-minded. The teacher is to realize the integrated context of communicative relations of an individual, to analyze the history of his relations and to be able to clarify the results of that analysis to the other individual.

The inter-relation of the level of imagination development (factor M), receptiveness to new and radical (factor Q1), general intellectual development (factor B) and ability to cognition of structure and dynamics of situations of interpersonal relations (subtest 4) proves that the social intelligence intellect is the cognitive resource of communicative competence of future teachers.

The greatest number of sufficient correlations of the social intelligence intellect test is set with grades of A+, F+, H+, E+, L+, Q2+, G+, N+ of 16-PF by Kettell. It is statistically proved that all subtests and, especially, the composite assessment discovered negative correlations ($p < 0,01$) with the indicator of introversion (with grades -A-, F-, H-).

Therefore, the experimental research shows that the social intelligence intellect has ethnic specific features, analysis of which is one of actual directions of further research.

Thus we can say that the social intelligence intellect is the necessary term for the development of communicative competence of future teachers.

References:

1. Cantor N., Kihlstrom J.F. Social intelligence and cognitive assessments of personality.//Wyer R. S. & Srull T.K. *Advances in Social Cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989. – Vol.2. – P. 1–59.
2. Raven J. C. *Guide to the Progressive Matrices*. London: Lewis. 1960.
3. Rogers C., ed. "Carl Rogers: Student-Centered Learning." Project Innovation, a Monograph to "Education". 1996.
4. "Psychology of Communication." General edition of A. A. Bodalev – "Cogito -Centre "; 2011.
5. Sheryazdanova Kh. T. "New Approaches in Students' Psychology Teaching". Collection of materials of the 1-st Science-Methods Conference in Russia – M., 1998. – P. 248–249.

6. Yermentaeva A. R. "Foundations of Students' Psychological Training." – Ust-Kamenogorsk, 2007-p.404.
7. Thordnik E. L. "Intelligence and its Uses//Harper's Magazine. 1920. P. 227–235.
8. Eysenck H.J., Barrett P. "Psychophysiology and the Measurement of Intelligence."//Reynolds C. R., Willson V. (eds.) "Methodological and Statistical Advances in the study of individual differences."N. Y.: Plenum Press, 1985.
9. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment//J. Educat. Psychol. 1963.54.P.1–22
10. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation. NY, 1937. –516 p.
11. Wechsler D. The non-intellective factors in general intelligence//J. Abnorm. Intell. 1943.38. P. 100–104
12. Myers D. G. Psychology, 6th ed. New York: Worth Publishers. 1995. P. 99
13. Piaget J. Studies in Reflecting Abstraction. Hove, UK: Psychology Press. 2001.
14. Guilford J. P. The nature of human intelligence. NY.: Norton, 1967. –261 p.
15. Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence//Journal of Educational Psychology. 1983. –75 (2). -p. 196–206
16. Sternberg R. J. Successful Intelligence. A Plume Book N. Y. 1997.
17. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence//Personality and individual Differences. 1993. –15. p. 11–23.
18. O'Sullivan M., Guilford J. P. Les tests d'intelligence sociale. Paris: Editions du Centre de psychologie appliquee, 1977.
19. Cattell R., Eber H., Tatsuoka M. Handbook for the 16 PF in clinical, educational, industrial and research psychology. Illinois, 1970.
20. Kapustina A. N. R. Kettel's multifactor personal methodics. Publications collection, SpB., 2001. P.55–81, 96–97.

*Pirmagomedova Elmira Abudinovna,
candidate of psychological Sciences,
senior lecturer of the Department of pedagogy and psychology
Azizova Naira Ismetovna, candidate of pedagogical Sciences,
docent of the Department of pedagogy and psychology
Pirmagomedova Regina Kelbyaliyevna,
candidate of pedagogical Sciences, docent of the Department
of pedagogy and psychology, Branch of PHOBO VPO
"Dagestan state pedagogical University", Derbent
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru*

Socio-psychological aspects of safety as a sphere of subjective views

Abstract: the Article is of great interest in theoretical and practical research of the "security" category and the means of establishing psychological consciousness of adolescents in the study of safety. Given the relationship of basic concepts: "security", "security", "subject and object security", "danger", "danger", "risk", which are considered in the framework of the General theory of security, and in psycho-pedagogical research.

Keywords: safety, psychological safety, the subjects of the educational environment.

*Пирмагомедова Эльмира Абудиновна,
кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии*

*Азизова Наура Исметовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии*

*Пирмагомедова Регина Кельбелиевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
филиал ФГОБУ ВПО «Дагестанский государственный
педагогический университет» в г. Дербенте
E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru*

Социально-психологические аспекты безопасности жизнедеятельности как сфера субъектных представлений

Аннотация: Статья представляет большой интерес в теоретической и практической сфере исследования категории «безопасность» и средств формирования психологического сознания подростков при изучении безопасности жизнедеятельности. Приведены взаимосвязи основных понятий: «безопасность», «защищенность», «субъекты и объекты безопасности», «опасность», «угроза», «риск», которые рассматриваются как в рамках общей теории безопасности, так и в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, психолого-педагогическая безопасность, субъекты образовательной среды.

Согласно современным реалиям, один из важнейших, ключевых параметров жизнедеятельности человека образует его безопасность. Отсутствие безопасности, как свидетельствуют средства массовой коммуникации и научные печатные источники, порождает социальную напряженность, сковывает позитивную активность, сдерживает развитие как отдельных государств и регионов, так и социальных групп, и каждого человека вне зависимости от его возраста или рода деятельности. Отмечается, что, предоставляя оптимальные условия, она позволяет объектам деятельности пребывать в состоянии спокойствия, уравновешенности и всеобщей гармонии, осуществлять свое назначение и переходить в развитии на более высокий уровень [9, 125–132].

В общей теории безопасности государства, в различных научных трудах и научно-исследовательских работах по изучению безопасности, как социального фактора, в числе основных понятий рассматриваются: «безопасность», «защищенность», «система безопасности», «уровень безопасности», «опасность», «угроза», «риск», «надежность», «стабильность» и др. Безопасность следует интер-

претировать как свойство системы, включающей в себя потенциальные жертвы и угрозы для них. Она обеспечивается стабильностью, устойчивостью, живучестью жертвы и использованием ею следующих методов: уклонение, защита либо уничтожение источников опасности, угроз и вызовов [3, 30–33].

Значимость безопасности для общества в целом и для конкретного человека способствовало сохранению многовекового интереса к ее изучению и выработке рекомендаций по ее обеспечению. В качестве источников, поставляющих нам сведения о развитии социальных представлений по данной проблематике, можно позиционировать философские учения Древнего Востока (Упанишады, буддизм, конфуцианство, даосизм), античности [Аристотель, Платон, Эпикур], Средневековья [Тертуллиан], Возрождения [Кузанский Н., Бруно Д., Валла Л.], Нового времени [Бэкон Ф., Гоббс Т.], просвещения [Локк Дж., Лейбниц Г. В.], немецкой классической философии [Фейербах Л.], русского космизма [Вернадский В. И., Циолковский К. Э., Чижевский А. Л.]. В рамках обозначенных философских учений, как

нам представляется, наиболее ярко отражено понимание проблемы безопасности и путей ее решения на конкретном этапе развития.

На сегодняшний день также прилагаются значительные усилия для изучения проблематики безопасности. Анализ оформившегося на текущий момент научного пространства позволяет прийти к выводу, что в силу того, что в социальном взаимодействии происходит пересечение накопленного знания о безопасности, и различные его аспекты являются взаимопроникающими и взаимодополняющими, безопасность не может составлять предмет исследования лишь одной какой-либо науки. Феномен безопасности и свойственные ему проявления, в силу «сверхзначимости», присущей им на социальном и личностном, теоретическом и практическом уровнях, получили многостороннюю интерпретацию в рамках целого спектра дисциплин — философии, социологии, экономики, политологии, военных дисциплин и дисциплин права и т. д. [Бек У., Бердяев Н. А., Вернадский В. И., Власов Л. В., Гидденс Э., Ильенков Э. В., Лихачев Б. С., Луман Н., Фрумкина Е. С., Шершнева Л. И., Штомпка П. и др.].

В психологии косвенное и эпизодическое обращение к феномену безопасности отмечалось практически во всех научных школах и течениях: в психоанализе [Адлер А., Фрейд З., Хорни К., Эриксон Э. и др.], гештальтпсихологии [Вертгеймер М., Левин К., Фестингер Л. и др.], когнитивной [Миллер Д., Найссер У., Шеннон К., Келли Дж. А.], экзистенциальной [Бинсвангер Л.] и гуманистической [Маслоу А., Олпорт Г., Роджерс К., Фромм Э.] психологии. Полученные в рамках различных школ и направлений психологической науки данные подтвердили значимость феномена безопасности для развития и становления личности, обозначили негативные последствия отсутствия безопасности в жизни человека. Тем самым были намечены контуры дальнейшей перспективы развития психологии безопасности как одного из направлений исследований психологической науки.

Проблема психологической безопасности начала осознаваться в полном объеме лишь в последние годы. Все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость актив-

ной разработки данной проблематики не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном — в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере. Приминительно к образовательной среде обеспечение ее психологической безопасности может осуществляться как на организационном, так и на профессиональном и личностных уровнях, поскольку школа, вуз, суз, пту, колледж — есть образовательное учреждение (организация), где осуществляется профессиональная деятельность, целью которой может выступать личностное развитие всех участников образовательной среды. Безопасность в данном контексте может быть рассмотрена как психолого-педагогическая проблема. Психологические и педагогические аспекты безопасности также активно разрабатываются в связи с возрастанием роли и влияния средств массовой коммуникации в жизни общества.

В последнее десятилетие значительно расширился объем исследований феномена безопасности, проводимых по дисциплинам психолого-педагогического цикла [Баева И. А., Берковиц Л., Власов Л. В., Гершунский Б. С., Дмитриевский В. А., Краснянская Т. М., Панарин И. Н., Сухов А. Н., Федорченко А. Д. и др.]. Феномен безопасности изучается в педагогической, социальной, спортивной, юридической и других отраслях психологии. Так, в педагогической психологии изучались условия безопасности организации учебной среды и образовательного процесса [Баева И. А., Дмитриевский В. А., Краснянская Т. М., Мастеров Б. М., Романов Е. В., Шершнева Л. И., Шлыкова Н. Л. и др.]. В юридической психологии вопросы безопасности были рассмотрены, исходя из необходимости повышения ее уровня у сотрудников правоохранительной сферы [Атаев А. И., Папкин А. И., Пацакула И. И., Скубченко Л. Ф., Чуфаровский Ю. В., Дубов Г. В. и др.]. В психологии спорта разрабатывались подходы к обеспечению безопасности экстремальных видов спорта [Винокуров В. К., Байковский Ю. В., Левин А. С., Мазуров О. Н., Мартынов И. А. и др.]. Полученные в результате исследовательских изысканий данные позволили выработать базовые подходы к достаточно полной интерпретации его сущности с исполь-

зованием инструментария психологической науки, а также выработать ряд рекомендаций к достижению безопасности в конкретных условиях деятельности и типах ситуаций, несущих угрозу жизни и психическому благополучию человека.

Понятие безопасности в научных источниках трактуется достаточно широко. Наиболее традиционно оно рассматривается как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Однако данное определение с научной точки зрения не может быть признано исчерпывающим.

В силу априорности объективного начала угроз, которые в данном случае увязываются с феноменом безопасности, интерпретация защищенности при этом обычно конкретизируется обозначением конкретной сферы жизнедеятельности человека, к которой она может прилагаться. В качестве таковых в разнообразных исследованиях и нормативно-правовых документах называются следующие: социум (подверженность безопасности действию общественно-политических и социально-экономических явлений), информационная среда (влияние на уровень безопасности механизмов социально-психологического воздействия, системы ценностных ориентаций и нравственных норм, декларируемых в обществе через СМИ), экология (влияние экологической среды), производство и средства технического прогресса (влияние промышленных технологий, высокоорганизованных орудий труда) и т. д. Так, в рамках Концепции национальной безопасности большое внимание уделяется:

1) политической безопасности (политическая безопасность личности, глобальная политическая безопасность, региональная политическая безопасность, общественная безопасность, дипломатическая безопасность, информационная безопасность, полиэтническая безопасность);

2) военной безопасности (космическая безопасность, радиационная безопасность, военно-промышленная безопасность, безопасность границ, морская безопасность, ядерно-химическая безопасность, бактериологическая безопасность);

3) экономической безопасности (финансовая безопасность, технологическая безопасность, демографическая безопасность, продовольственная

безопасность, экологическая безопасность, энергетическая безопасность, транспортная безопасность, техногенная безопасность, внешнеэкономическая безопасность);

5) культурной безопасности (цивилизационно-наследственная безопасность, интеллектуальная безопасность, безопасность искусства и массовой культуры, безопасность печати и СМИ, профессиональная безопасность);

4) социальной безопасности (медицинская безопасность, генетическая безопасность, психологическая безопасность, потребительская безопасность, образовательная безопасность, пенсионная безопасность).

Предполагается, что безопасность в обозначенных сферах тождественна отсутствию в них реальных угроз деятельности социальных групп, различных по объему и качественным характеристикам, а также конкретных социальных образований и отдельных людей.

Предпринимая попытку систематизировать многообразие подходов к трактовке безопасности, ее определение через понятие «защищенность» человека О. П. Синельникова отнесла к констатирующим определениям. Как отмечает исследователь [8, 122–125], в определениях такого типа безопасность рассматривается с позиций фиксации за некоторым объектом или группой объектов состояния защищенности и сохранности от возможных угроз. В ряд подобных определений можно поместить определение, предложенное Т. И. Колесниковой [4, 175–176]. В нем безопасность интерпретируется в качестве защищенности сознания личности от воздействий, способных против воли и желания изменить ее психические состояния, психологические характеристики и поведение. В определениях безопасности констатирующего типа достаточно часто дается указание на ожидаемый эффект такой защищенности. Иллюстрацией данной констатации может выступить позиция С. Ю. Решетиной и Г. Л. Смоляна [6, 212–213], которые безопасность рассматривают как состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование и развитие в интересах граждан, общества и государства. Рассматривая информационно-психологическую безопасность

личности через состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, Г. В. Грачев [2, 124–125] к таким факторам отнес те, которые препятствуют или затрудняют формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения.

Вместе с тем, сосредоточение внимания на параметрах субъекта угрозы, не позволяет осуществить требующуюся для практического приложения полноценную рефлексию того, что на субъектном уровне понимается под категорией «безопасность» и полярной для нее категорией «опасность». За рамками осмысления остается также и то, как соответствующие данным категориям параметры реальности и сопровождающие их феномены социального, группового и индивидуального плана отражаются на человеке, его психике, деятельностной активности, социальных проявлениях, какие последствия рождает для его психического и духовного благополучия.

Перемещение сферы научного интереса на человека как субъекта безопасности/опасности заставляет сосредоточиться на изучении психического пространства, актуализирующегося в связи с соответствующими ситуационными обстоятельствами. При этом в научном рассмотрении возникает потребность отхода от упрощенной трактовки безопасности исключительно через физическую защищенность и раскрытия сущности данного феномена уже в другом ракурсе, позволяющем задействовать понятийный аппарат психологической науки.

В определенной степени составить более полное понимание безопасности позволяют две группы ее определений, обозначенные О. П. Синельниковой как атрибутивные и функциональные [8, 122–125].

Специфику атрибутивных определений автор позиционирует в способности обозначать сущность безопасности через приписывание ее субъекту различных свойств и состояний, прослеживающихся при нахождении его в условиях безопасности, без конкретизации их происхождения. Такая практика является достаточно распространенной в научных работах как отечественных, так и зарубежных авторов. Определения подобного рода, в частности, принадлежит

А. Маслоу, который раскрыл безопасность через указание на свойственные ей стабильность, зависимость, защиту, структуру, порядок, закон, ограничения, свободу от страха, тревоги и хаоса. Адекватность социального сознания, присущие ему надежность, удовлетворенность настоящим и уверенность в будущем как характеристики, определяющие для безопасности, обозначил в своей трактовке С. К. Рощин [7, 47–54].

Традиция атрибутирования определенных качеств субъекту при раскрытии феномена безопасности нашла отражение в ряде словарей. В качестве примера может выступить словарная статья А. Ребера, в которой безопасность определяется через доверие, невредимость, отсутствие страха или тревоги в отношении удовлетворения собственных настоящих (и будущих) потребностей.

Несмотря на то, что, атрибутируя безопасности некоторые характеристики, авторы допускают определенные расхождения в излагаемом материале, отметим, что допускаемые при этом перечисления содержат качества, которые, по преимуществу, отражают состояние человека или его реакции на способность текущей ситуации удовлетворить базовые для него потребности. Соответственно, безопасность/опасность отождествляются с состояниями стабильности/нестабильности, уверенности/неуверенности, доверия/недоверия и т. д. Список может быть расширен. По сути, безопасность в данном подходе ассоциируется со всем понятийным рядом, который можно использовать для характеристики благополучия человека в конкретной среде, условиях или ситуации; опасность же «смыкается» с прямо полярными для него характеристиками. Выражая согласие с обоснованностью выделенных особенностей, мы поддерживаем позицию О. П. Синельниковой [8, 122–125], видящей преимущество атрибутивных определений безопасности в возможности их использования для проведения теоретической реконструкции психических состояний и свойств объекта, находящегося в условиях безопасности или опасности. Немаловажно также и то, что определения данной группы достаточно четко позиционируют феноменологический ряд, который на обыденном уровне увязан с понятиями «безопасность» и «опасность». Это позволяет осуще-

ствить более точную идентификацию соответствующих им состояний человека.

Таким образом, развертывание активной и целенаправленной деятельности по формированию культуры безопасности жизнедеятельности в системе образования — требование времени, диктуемое необходимостью ее совершенствования в соответствии с приоритетными задачами социально-экономического развития России, обеспечения безопасности личности, общества и государства. Роль социальных аспектов жизнедеятельности сегодня возрастает. Причем если природные катаклизмы чаще всего объективны и не зависят от воли человека, то опасные и чрезвычайные ситуации социального характера, например, войны, различного рода конфликты (этнические, конфессиональные и др.), террористические акты, массовые беспорядки и пр., непосредственно связаны с деятельностью людей и поэтому бывают более опасны и разрушительны, так как носят сознательный, целенаправленный, планомерный и упорядоченный характер.

В решении насущных проблем реформирования российского общества огромное значение

приобретает культура его граждан, в том числе и специалистов, связанных с проблемами безопасности, от которых во многом зависит успех реформ и прогресс нашего государства. В основе возникновения и развития опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера лежат противоречия, серьезно нарушающие нормальное функционирование социума в различных сферах жизнедеятельности — экономической, политической, социальной, межэтнической, конфессиональной и иных. Игнорирование этих противоречий, уход от решения актуальных проблем современного общественного развития, как всего мирового сообщества, так и отдельных государств и народов ведет к самым непредсказуемым последствиям и катастрофам — войнам, военным конфликтам, социальным взрывам и прочим катаклизмам.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что изучение социальных аспектов безопасности, чрезвычайных ситуаций социального характера, способов их предотвращения, локализации и ликвидации — одна из актуальных задач современного образования.

Список литературы:

1. Большой толковый психологический словарь/Сост. А. Ребер. Том 1 (А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000.
2. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты/Г. В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
3. Котик, М. А. Психология безопасности деятельности: от первых публикаций в Дерпте до современных исследований в Тартуском университете/М. А. Котик//Уч. зап. Тарт. гос. ун-та. – 1990. – № 894.
4. Колесникова, Т. И. Психологический мир личности и его безопасность/Т. И. Колесникова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
5. Махов, С. Ю. Личная безопасность – целостное развитие личности в профессиональной деятельности будущих специалистов/В. С. Макеева, С. Ю. Махов//Профессиональное образование. Столица, 2008. – № 6.
6. Решетина, С. Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (Контур проблемы)/С. Ю. Решетина, Г. Л. Смолян//Проблемы информационно-психологической безопасности (Сборник статей и материалов конференций). – М., 1996.
7. Рошин, С. К. Некоторые вопросы информационно-психологической безопасности российского общества/С. К. Рошин//Проблемы информационно-психологической безопасности (Сборник статей и материалов конференций). – М., 1996.
8. Синельникова, О. П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности/О. П. Синельникова//Российский психологический журнал, 2009. – Т. 6. № 1.
9. Хомякова, В. С. Диалектика безопасности и устойчивого развития/В. С. Хомякова//Информация и безопасность. – Воронеж: Воронеж. гос. тех. ун-т. 2007. – Вып. 1.

Section 10. Family and Living Psychology

*Utepbergenov Marat Allanazarovich
The Institute of retraining and qualification
upgrading of public education staffs named after
K Ubaydullaev of the Republic of Karakalpakstan.
assosiate professor, candidate of psychological sciences
Deputy rector on spiritual and moral part
E-mail: mutepbergenov@mail.ru*

The factors of marriage steadiness in karakalpak families

Abstract: The stability of marriage promotes optimal age for men is not younger than 25, for women is not younger than 20 years old. Unwanted marriages are when both marriage partners turn out to be not older than 20 years old. Age is associated with social maturity, level of education, economic independence from parents, premarital sexual experience, ability to understand people i.e. psychologically competently assess and take into account the individual characteristics of their personality.

Kew words: conflict, problem, stability of marriage, social maturity, premarital sexual experience, tradition.

*Утепберженов Марат Алланазорович
Институт переподготовки и повышения квалификации
модернизация штабов народного образования имени
К. Убайдуллаева Республики Каракалпакстан,
доцент, кандидат психологических наук
Проректор по духовно-нравственной части
E-mail: mutepbergenov@mail.ru*

Факторы устойчивости брака в каракалпакской семье

Аннотация: Устойчивость брака способствует оптимальный возраст для мужчин не младше 25, для женщин не младше 20 лет. Нежелательным являются браки когда оба брачных партнёра оказываются не старше 20 лет. Возраст связан с социальной зрелостью, уровнем образования, экономической независимостью от родителей, добрачным половым опытом, умением разбираться в людях т.е. психологически грамотно оценивать и учитывать индивидуальные особенности их личности.

Ключевые слова: конфликтность, проблемность, устойчивость брака, социальная зрелость, добрачный половой опыт, традиции.

Устойчивость брака вообще и каракалпакской семьи в частности обусловлена следующими факторами.

1. Возраст вступающих в брак.

Устойчивость брака способствует оптимальный возраст для мужчин не младше 25, для жен-

щин не младше 20 лет. Нежелательным являются браки когда оба брачных партнёра оказываются не старше 20 лет. Возраст связан с социальной зрелостью, уровнем образования, экономической независимостью от родителей, добрачным половым опытом, умением разбираться в людях

т. е. психологически грамотно оценивать и учитывать индивидуальные особенности их личности. У подавляющего большинства мужчин это приобретает не ранее 25 лет. У женщин всё это формируется относительно раньше.

Для женщин нежелательными является позднее вступление в брак после 30, поскольку с годами востребованность со стороны мужчин снижается, а критичность оценки личности будущего мужа резко возрастает, что затрудняет выборы желанного партнёра своего возраста. На устойчивость брака влияет и разница в возрасте.

Желательным является когда муж старше жены на 5–10 лет. Нежелательными являются почти одинаковый возраст молодых супругов или выраженная ещё хуже чрезмерно выраженная разница в возрасте (более 11 лет).

Негативно влияющим фактором на устойчивость брака является более старший возраст жены относительно мужа (если это не брак, созданный после 50 летнего возраста супругов). В подготовке большинства каракалпакских семей молодые стараются придерживаться относительного возраста как при создании семьи так и в разнице между супругами.

2. Одним из ведущих факторов влияющих на устойчивость брака являются мотивы создания семьи. Среди них желательными могут быть взаимная любовь, симпатия, желание иметь детей. Нежелательными мотивами негативно влияющими на устойчивость брака является «побег из родительского дома, возможность желание удовлетворять интимные потребности в рамках семьи, боязнь остаться одной, отдельные виды расчёта «дикая» форма похищения и создания семьи от безвыходности и как другие.

3. Образовательный уровень супругов позже является одним из фактором, определяющих устойчивость брака.

Общеизвестно, что разводов больше у лиц с высшим образованием и значительно меньше у супругов со средним и средним специальным образованием. Это объясняется чрезмерной чувствительностью, критичностью, с высоким уровнем притязаний, самооценкой, возможностями повторных браков и экономической независимостью особо значимой для женщин с высшим об-

разованием. Достаточно негативно влияющим фактором является разница в образовательном уровне мужа и жены когда она с высшим образованием, он со средним или средним специальным образованием.

Поэтому в недавнем прошлом за невесту с высшим образованием платили меньше «калыма» чем за девушку со средним образованием, поскольку первая внушала меньше доверия, чем последняя.

4. На устойчивость брака влияет однородность ограниченных возможностей, так, например, оба глухие, слабо слышавшие, или оба слепые или один из супругов слабовидящий. Однородность дефекта способствует большому взаимопониманию сопереживанию, взаимной эмпатии. К тому же возможности повторного брака для них в силу их дефекта весьма осложнены.

5. Одним из ведущих факторов устойчивости брака является деятельность семьи. Бездетные семьи обречены на развод или стать одной из жён «если бесплодием страдает женщина» однако не означает, что количество детей обеспечивает устойчивость брака.

6. Прочность молодой семьи зависит от того в каких семьях воспитывались супруги, с каким образцом багажом опыта, полученного в родительской семье, с какими семейными ценностями вступили в брак молодые.

Негативно влияющим особенностям родительской семьи на формирование представлений о семейной жизни относятся следующие:

- Неблагополучность, конфликтность, проблемность родительской семьи;
- Систематичное злоупотребление алкоголем одного или обоих родителей;
- Беспорядочная половая жизнь с разными лицами на глазах у детей сочетающиеся с алкоголизмом;
- Систематическое избиение жены (матери) со стороны мужа (отца);
- Авторитарный стиль управления жены с выраженной агрессией по отношению к детям и мужу;
- Выраженная сквернословие — низкий стиль речи родителей;
- Выраженное доминирование (преоблада-

ние) материальных благ над духовными ценностями, обесценивание духовных ценностей в сознании родителей и их воспитании детей;

— Низкая культура общения.

В молодой могут возникать серьёзные проблемы когда молодые из разных во многом противоречащих типа родительских семей.

7. Индивидуально — психологические особенности личности молодых супругов является ведущим основным фактором определяющим устойчивость брака.

Из-за отдельных особенностей характера, при идеальных бытовых и материальных условиях при образцовых родительских семьях молодая семья скоростно прекращает свою деятельность и, наоборот, несмотря на необустроенность быта материальные трудности голод и холод молодая семья благодаря терпимости житейской мудрости, волевым качеством, ответственности перед родителями и детьми, стойкости характера выживает, переживают все трудности и добивается семейного счастья как для самих супругов так и для перспективы своих детей.

8. Логическим продолжением предыдущего фактора и немаловажным по значимости для устойчивости брака является психологическая совместимость супругов.

Условно выражаясь выраженным холерикам как и меланхоликам (когда оба супруга одного полярного типа темперамента) уживаться сложно. Холерику с флегматиком, сангвиника со всеми другими типами уживаться легче. При этом для совместимости необходимо общность интересов, жизненных ценностей и установок.

9. Одним из относительно скрытых, однако сильно влияющих факторов на устойчивость брака и качество супружеских отношений является психосексуальная совместимость. При этом следует отметить, что формирование женщины из девушки зависит от полового опыта и соответствующих навыков мужчины. Это суждение относится больше к восточным женщинам в частности и каракалпачкам, поскольку подавляющее большинство молодых девушек получают первый, зачастую единственный опыт половой жизни в рамках семьи с мужем. В силу этого обстоятельства мужчин должны быть подготовлены как

теоретически так и практически, имея достойный опыт добрачной половой жизни.

Исходя из совместимости следует отметить, что биологические различия в потребности, интенсивности, частоте половой жизни могут быть успешно нивелированы благодаря сексуальной опытности мужчин (если только он не страдает биологически обусловленной импотенцией). И, наоборот, даже импотенция психической этиологии может быть успешно преодолена сексуальной опытностью женщины.

10. К факторам устойчивости точнее неустойчивости брака можно отнести отдельные профессии супругов.

Неустойчивостью отличаются семьи артистов, актёров, композиторов, моделей, моряков, геологов, водителей-дальнобойщиков.

Люди искусства настолько поглощены творческой деятельностью, что находясь у себя в городе живя у себя в доме, почти не общаются с членами семьи и часто находят брачных партнёров среди коллег, благодаря интенсивному творческому общению. И браки у них зачастую скоротечны. Они имеют массу поклонников и имеют возможность выбора нового на смену бывшего брачного партнёра.

Такие профессии как моряк, геолог, водитель-дальнобойщик по ряду своей профессии месяцами живут вне семьи, что достаточно трудно как психологически так и физиологически супругом оставшимся дома.

Это зачастую приводит к внебрачным связям позже и к разводам.

11. На устойчивость брака и качество супружеских отношений может влиять межнациональность брака. Необходимо отметить, что межнациональность брака может выразит себя двояко причём диаметрально противоположно в разные периоды супружеской жизни. В молодые годы и средних лет супружества межнациональность однозначно влияет на устойчивость брака. Когда дети достигают совершеннолетия, сами создают семьи и уходят из родительского дома, физиологические потребности в интимных отношениях несколько учащают, чувства любви давно потеряв свою страстность перешли на стадию взаимоуважения, психологически супруги несколько

пресытились друг-другом, имеются отдельные болезни, нервно-психическая усталость, появляется неуместное раздражительность, немолодые супруги несколько отошли от своей профессиональной деятельности, не столь как раньше поглощены работой. На фоне всего этого у каждого из них мелькает мысль «А если бы у супруг (а) был (а) бы своей национальности наверняка всё было несколько лучше, спокойней, соблюдала, конечно бы, придерживалась национальных традиций ». Это и есть тот подводный камень,

А) Мать и дочь образуют целую группу, при этом отец является отвергнутым.

Б) Отвергнутых нет. Все любят и любимы.

В) Отец и сын в одной диаде. Мать отвергнута.

Г) (Муж+Жена)
Т. е. отец и мать образовали диаду. Сын отвергнут.

Д) Отец и мать в одной диаде. Дочь отвергнута.

На устойчивость брака позитивно влияют такие типы как “б”, “г”, “д”.

Негативно влияют на устойчивость брака типы семей “а” и “в”.

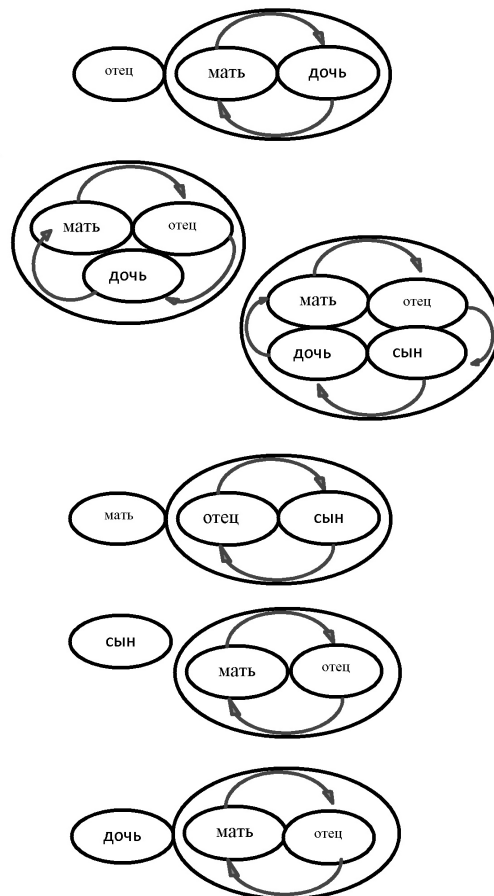
13. Одним из часто встречающихся факторов, влияющих на устойчивость брака являются вмешательством родителей и других членов семьи.

Очагом психогены могут быть отец, мать, свекровь, тёща, тесть, зять, сноха, золовня, родные сестры или братья и некоторые другие.

14. Одним из фактором устойчивости брака является полное доверие супругов друг другу,

который может сильно покачнуть, а то сделать пробоину в семейном корабле. Таких мыслей надо остерегаться и знать что живя с брачным партнёром своей национальностью ты, возможно, и не дожил бы до этих лет.

12. Одним из факторов, влияющих на устойчивость брачно-семейных отношений является тип семьи согласно структуре малых групп и отвергнутого члена семьи или с четкой иерархией без отвергнутых.



и, наоборот, нередко встречающимся фактором дестабилизации супружеских отношений является патологически т. е. чрезмерно выраженная неаргументированная ревность одного из супругов. Этот фактор нередко приводит к криминалу на семейно-бытовой почве и суициду у супругов.

Систематические разно выраженные конфликты на почве ревности наносят вред психосоматическому состоянию супругов обостряя у них различные сердечно сосудистые заболевания.

Section 11. Psychology of Creativity

Zinchenko Galina Petrovna
SU "Pereyaslav-Khmelnytsky SPU by Skovoroda"
postgraduate department of applied psychology
E-mail: Gp.z@mail.ru
Bulakh Irina Sergeevna
Supervisor doctor of psychology, professor

Value a tale in the psychological development of preschool children

Abstract: In the article analyzed the important of children works. Opened the specific of perception, understanding and reproduction story tales by children. Gave special attention on psychotherapeutic and educational impact tales. The emphasis concentrated on the reproduction imagination children of preschool age.

Keywords: imagination, imagination of preschoolers, features of the development, children works, tales.

Зинченко Галина Петровна
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Г. С. Сковороды»
аспирант кафедры практической психологии
E-mail: Gp.z@mail.ru
Булах Ирина Сергеевна
Научный руководитель,
доктор психологических наук, профессор

Значимость сказки в психологическом развитии дошкольников

Аннотация: В статье проанализирована значимость детской литературы. Раскрыто специфику восприятия, понимания и воспроизведения детьми сказочных сюжетов. Основное внимание акцентировано на психотерапевтическом и педагогическом воздействии сказок, а так же на творческом воображении детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: воображение, фантазия дошкольников, особенности развития, детская литература, сказки.

Актуальность. В современных условиях социальной жизни возникает потребность в творчески активной личности, которая была бы способна эффективно и нестандартно преодолевать экстремальные ситуации, решать новые жизненные проблемы. Мотивировать необходимость в активной социальной жизни важно с раннего детства. В связи с этим перед дошкольным воспитанием

стоит важная задача, которая связана с развитием творческого потенциала ребенка. Именно приобретение ребенком творческих способностей связано с усвоением культурных достижений народа, в частности традиций, песен, сказок.

Сегодня в психологической науке, как отмечают ученые (А. Кононко, В. Кузьменко, Т. Пирожено и др.), Использование комплексного

подхода может быть распространено и на учебно-воспитательный процесс, который будет способствовать полноценному развитию творческого воображения.

Специфика творчества, в частности, творческого воображения ребенка дошкольного возраста актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы его творческой деятельности и поведения в целом. Ребенок живет в фантастическом мире более, чем в реальном. Ему еще не совсем понятна логика взрослых рассуждений, зато сказка воспринимается легко. Воображение у ребенка беднее, чем у взрослого, хотя имеет большую значимость в его жизни. Детском воображении присущи волшебные образы, которыми она наслаждается, определяя симпатии к окружающему миру.

Опираясь на вышесказанное, целью нашей статьи является выяснение значимости сказок в психологическом развитии дошкольников.

Изложение основного материала.

Проблема значимости восприятия и переживания сказки в психическом развитии ребенка, становлении его как личности, раскрытии творческого потенциала остается одной из актуальных и обсуждаемых в психолого-педагогической литературе. Это связано с открытием новых возможностей использования сказки в учебно-воспитательном процессе дошкольников. В связи с этим в современной методологической работе со сказкой возник новый вид деятельности, который получил название сказкотерапия. В современной психологии сказка все чаще рассматривается как разнообразный по своим проявлениям источник личностного развития ребенка. Взрослые, которые непосредственно участвуют в обучении и воспитании детей, все больше обращают внимание на классические украинские сказки в противовес современным, где доминируют агрессивные сказочные герои.

Доказано, что воображение, как активная действующая сила, дает простор творческим способностям дошкольника. Ведь ребенку важно достичь не столько практического результата в процессе фантазирования, сколько включиться в сам процесс творчества, от которого он и получит удовольствие. Подавляющее большинство

фантастических и сказочных историй, сочиненных ребенком, имеют компенсаторную природу. Так, еще З. Фрейд считал, что воображение является средством удовлетворения невыполнимого на самом деле желание, точнее такого, которое порождается депривацией. Б. Беттельхейм дополнил идею З. Фрейда, заметив, что воображение крайне необходимо для гармоничного развития личности. Из психоанализа вышла теория А. Адлера, согласно которой чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаются ребенком. Именно поэтому довольно часто в фантазиях (сказках, играх) дети бессознательно мстят, протестуя против реального чувства несостоятельности. И как следствие, они прибегают к гиперболизации, потому что хотят видеть вещи в преувеличенном виде, поскольку это отвечает их потребностям и внутреннему состоянию [6].

Как отметил, Е. Неелов, сказки позволяют ребенку избежать скуки обыденной жизни, почувствовать неизведанное, пережить эмоциональное потрясение. В сказке есть четкое разграничение на добро и зло. Один персонаж добрый, другой — злой, однако последний обязательно будет побежден. Такой сюжет упорядочивает сложные чувства ребенка, а счастливый конец позволяет поверить в то, что в будущем и он сделает что-то достойное. Сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она учит, побуждает к деятельности и даже лечит. Иначе говоря, когнитивный и эмоциональный потенциал сказки намного выше, чем ее идейно-художественная значимость. Она проста и в то же время загадочная. Сказка умеет завладеть вниманием ребенка, вызвать его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, обрести чувство удовлетворенности от того, чем занимается [7].

Богатейшим источником развития фантазии ребенка является сказка. К анализу сказок прибегают психологи, педагоги, родители, обращая внимание на то, что именно сказочные произведения влияют на интеллект и способствуют корректировке поведения. Учеными доказано, что чтение сказок необходимо для развития мышления маленького ребенка. К тому же, сказка учит дошкольника рассуждать, оценивать поступки

героев, хорошо тренирует память и внимание, развивает речь. А главное, сказка выступает своеобразным тренингом жизненных умений для того, чтобы познакомить детей с культурным достоянием народа.

Художественная литература — неисчерпаемый источник мудрости, знаний, духовности, красоты художественного слова для развития ребенка дошкольного возраста.

Детская книжка — это мощные средства формирования фонематического слуха и правильного звукопроизношения, обогащению словаря ребенка, развития связной речи. Устное народное творчество традиционно использовали в отечественной и зарубежной педагогике как мощный фактор воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Воспитательная и художественная ценность этого вида искусства обусловлена спецификой средств воплощения в нем художественного образа, прежде всего, языковых средств выразительности, ведь речь детских произведений является лучшей, высшей формой литературной речи, которой дети стремятся подражать. Среди фольклорных жанров главное место занимает сказка, служит методично целесообразным материалом для театрализованной деятельности детей, игродраматизаций, инсценировки. Для того чтобы научить дошкольников различать интонационную окраску речи в зависимости от цели сказанного (вопросы, возмущение, восторг, повествование), от характера сказочных героев, особенностей их поведения (добрый, заботливый, неуклюжий, плаксивый, робкий, коварный, льстивый, злой), целесообразно предлагать такие упражнения, которые дают полное целостное представление о конкретном персонаже [3].

От других прозаических жанров, как утверждал В. Богат, сказка отличается идеализацией положительных героев, ярким изображением «сказочного мира» и романтическим окраской событий. Особое внимание следует обратить на то, что сказка тесно связана с игрой. Сказочные образы способствуют активизации функции воображения. Воображение тесно связано с эмоциями и всеми психическими процессами: восприятием, вниманием, памятью, мышлением, тем самым влияя на становление личности ребенка

ка в целом. Осознавая содержание сказки, ребенок знакомится с общечеловеческими качествами — добротой, трудолюбием, правдивостью, честностью, вежливостью, учится эмоционально реагировать на различные жизненные ситуации и поступки персонажей. Ребенок стремится быть похожей на любимых литературных персонажей, противодействовать злу, приходить на помощь, приносить пользу, защищать слабых, и так постепенно формируется его характер [2].

Важной особенностью любой сказки есть соборность. По мнению А. Запорожца, единство дела, мысли, чувства, остро противостоит эгоизму и жадности, всему тому, что делает жизнь ничтожным. Почти все сказки, олицетворяют радость сотрудничества, которая выступает не как повинность, а как праздник. Не менее важное значение в сказке имеет доброта, как жалость к слабому, которая побеждает над эгоизмом и проявляется в способности отдать другому последнее. Мудрость и ценность сказки в том, что она отражает, открывает и позволяет пережить смысл важнейших общечеловеческих ценностей. Воплощение таких ценностей делает смысл сказки глубочайшим в противовес наивности ее назначения [4].

Как отметил К. Чуковский, целью сказочника, в первую очередь, стремление воспитать у ребенка человечность, как удивительную способность сопереживать, проникаться чужим несчастьем искренне радоваться успехам. В действиях и поступках сказочных героев трудолюбие противостоит — лени, добро — злу, храбрость — трусости. Симпатии детей всегда на стороне тех, кому свойственны отзывчивость и смелость. Дети радуются, когда побеждает добро, облегченно вздыхают, когда герои преодолевают трудности и наступает такая желанная счастливая развязка. Сказки, «погружая» детей в круг необычных событий, происходящих с их героями, кроют в себе глубокие нравственные идеи. Они учат трудолюбию, позитивному отношению к людям, бережному отношению к окружающей среде и является примером высоких чувств и стремлений.

Известным отечественным детским психологом Л. Обухова проанализировано развитие восприятия сказки в дошкольном и младшем

школьном возрасте. Она отметила, что восприятие сказки ребенком отличается от ее восприятия взрослым человеком, поскольку первому необходимо внешнее опоры. Когда ребенок принимает позицию главного героя и пытается преодолеть препятствия, подстерегающие на сказочном пути. Исследовательницей обнаружено, что сказка для ребенка является не просто фантазией, а особой реальностью, которая помогает понять мир человеческих чувств, отношений, важнейших нравственных категорий. Сказка для ребенка это не только литературное произведение, не просто игра, а средство материализации волнующих ее отношений и обстоятельств, правил поведения, категорий добра и зла. Процесс самостоятельного осмысления сказки ребенком не раскрывает в полной мере настоящей их нравственной сущности. Очевидно, что с этим ребенок не может справиться без посторонней помощи. В мир сказок ребенка вводят взрослые. Они могут способствовать тому, чтобы сказка действительно становилась волшебницей, которая может изменить ребенка и его жизни [8].

Как доказала В. Ульяновская, сказка в определенной степени удовлетворяет три природные психологические потребности ребенка:

- в автономности (независимости). Почти в каждой сказке герой действует самостоятельно, полагаясь преимущественно на свои силы;

- в компетентности (силе, всемогуществе). Герой оказывается способным преодолеть невероятные препятствия, проявляет лидерские качества, преуспевает;

- в активности. Герой всегда выполняет определенные действия и совершает поступки.

Сказка — это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент ее личностного развития [11].

Метафоричность и символизм сказки позволяют развивать воображение ребенка, поскольку фантастический сказочный мир, наполненный чудесами, тайнами и волшебством, всегда привлекает его. Ребенок с радостью погружается в воображаемый нереальный мир, активно действует в нем и творчески преобразует. Но при этом воспринимает все, что происходит в нем как реальность, потому что этого требует его внутренний мир.

Дошкольники очень любят слушать невероятные истории и сказки, которые расширяют их познания и кругозор, показывают, что, кроме реального, существует волшебный мир захватывающих приключений. Именно через сказки ребенок получает глубокие знания о человеке, его проблемах и возможные способы их решения. Даже когда действующие лица произведения кажутся неправдоподобными, настоящие сказки все же не лишены огромного жизнеутверждающего смысла. Мысли ребенка в такой форме существовать не могут, поэтому им необходима игра воображения, образность. В сказках это получается очень легко. Наше понятие о доброте предстает в сказке в виде богатыря, рыцаря, принца или в образе доброй волшебницы или феи, всегда готовой прийти на помощь. В старинных сказках и историях больше рассказывается о внутренних эмоциональных переживаниях, чувствах героев, чем о внешних событиях, часто противоречащих реалиям [10].

Высоко оценивая воспитательное значение сказки, В. Кизилова называла ее «блестящей попыткой» создания народной педагогики. По ее мнению, ценной чертой сказок является то, что в ходе развертывания сюжета происходит определенная трансформация: слабый герой превращается в сильного, неопытный в мудрого, пугливый в смелого. Таким образом, сказка способствует морально-нравственному развитию ребенка. Слушая сказку, ребенок подсознательно ассоциирует себя с главным героем и в своем воображении активно «проживает» события, которые происходят в произведении. Когда главный герой находится в опасном положении и никого из родных нет рядом, он всегда выходит победителем, поскольку не избегает опасности, максимально точно анализирует ситуацию и делает выводы. Проживание опасной ситуации в воображении ребенка уменьшает его страхи, повышает уверенность в себе и помогает действовать сосредоточившись на ситуации, а не на своих отрицательных эмоциях. Итак, сила психотерапевтического и воспитательного воздействия сказки очевидна [5].

Ситуации, которые разворачиваются перед воображением дошкольников в сказке эффек-

тивны в их воспитании, поскольку опираются на психологические закономерности их развития и являются эмоционально насыщенными. Использование сказочных ситуаций дает возможность уменьшить жесткое влияние на ребенка. Многократно включая дошкольника в аналогичные по своему характеру условия, ему дается возможность сделать собственный выбор, а не механически воспроизводить социально заданные образцы. Итак, сказочные ситуации — это воспитательные ситуации, которые создают условия для получения ребенком индивидуального опыта, выработки и закрепления схемы социального поведения [9].

Выводы. Неотъемлемой частью жизни каждого ребенка есть сказка. Рассматривая яркие иллюстрации, наблюдая за выражением лица взрослого, который читает книгу, в детском воображении разворачивается разноцветный мир сказочных приключений. Слушая сказки ребенок учится радоваться, сочувствовать и грустить. Следовательно, он не только знакомится с различными эмоциональными состояниями человека, но и управляется чувствовать и эмоционально

верно выявлять собственные чувства.

Трудно переоценить значимость сказок в психическом развитии дошкольников, поскольку они значительно расширяют их кругозор, раскрывают тайны природы, знакомят с событиями давно прошлых времен, открывают неизвестные страны, привлекают к общечеловеческим и духовным ценностям, способствуют социализации. Рассказы и стихи о детях учат взаимодействовать в сообществе сверстников, делиться игрушками, не обижать других.

Итак, с помощью сказок дошкольник учится быть внимательным, у него развивается творческое воображение, логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные связи. Детская литература способствует также его познавательному и художественно-эстетическому развитию, усвоению норм культуры поведения, разнообразит игровую деятельность, влияет на развитие чувства юмора. Художественная литература и сказка как таковая способствует сближению родителей и детей, выступает средством семейного воспитания и формирования культуры семейного досуга.

Список литературы:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»/наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., виправл. – К.: «Світоч», 2009. – 430 с.
2. Богат В. Сказочные задачи на занятиях по ТРИЗ//Дошкольное воспитание. – 1995. – № 10. – С. 30–32.
3. Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателя дет. сада/В.Я. Воронова. – М.: «Просвещение», 1981. – 80 с.
4. Запорожец А. В. Избр. психологические труды в двух томах/А. В. Запорожец. – М.: «Педагогика», 1986. – 306 с.
5. Кизилова В. В. Основы культуры й техніки мовлення: навчальний посібник/В. В. Кизилова. – Луганськ: «Знання», 2007. – 126 с.
6. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству//Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.
7. Неелов Е. М. Натурфилософия русской волшебной сказки: Учебное пособие/Е. М. Неелов. – Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского гос. университета, 1989. – 88 с.
8. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология/Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2002. – 374 с.
9. Орланова Н.П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку//Дошк. пед. і психологія: републ. наук.-метод. зб./Н.П Орланова. – Вип. 3. – Рад. шк., 1967. – С. 251–257.
10. Субботина Л. Ю. Развитие воображения у детей/Л. Ю. Субботина. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с.
11. Ульенкова У. Найважливіша умова повноцінного формування особистості//Дошкільне виховання – 2000. – № 4. – С. 15–20.

Section 12. Work Psychology

Buyankina Marina Alexandrovna

Department of general and educational psychology.

Vladimir state university named after Alexander and Nikolay Stoletovs (VLGU),

E-mail: buhome@mail.ru

Onufrieva Vera Vasilevna

Department of social pedagogics and psychology.

Vladimir state university named after Alexander and Nikolay Stoletovs (VLGU),

E-mail: vevilia@mail.ru

The phenomenon of mental burnout and possibilities of intervention for kindergarten workers

Abstract: The article deals with the features of preschool teachers' emotional burnout. The reduction of the motivational component of professional activity as a result of mental burnout was revealed. The intervention program was elaborated and tested. The effectiveness of the program was established for the indicators of the level of the emotional burnout, psycho-emotional exhaustion and professional motivation.

Keywords: Emotional burnout, professional motivation, psycho-emotional exhaustion, personal exclusion, frustration, child care, correction of emotional burnout.

Буянкина Марина Александровна

Кафедра общей и педагогической психологии.

Владимирский государственный университет имени Александра и Николай Столетовых (ВлГУ),

E-mail: E-почта: buhome@mail.ru

Онуфриева Вера Васильевна

Департамент социальной педагогики и психологии.

Владимирский государственный университет имени Александра и Николай Столетовых (ВлГУ),

E-mail: E-почта: vevilia@mail.ru

Феномен психического выгорания и возможности его коррекции у сотрудников дошкольного учреждения

Аннотация: Статья посвящена особенностям эмоционального выгорания педагогов. Снижение мотивационного компонента профессиональной деятельности в результате психического выгорания выявлено не было. Программа вмешательства была разработана и испытана. Была создана Эффективность программы для показателей уровня эмоционального выгорания, психо-эмоционального истощения и профессиональной мотивации.

Ключевые слова: Эмоциональное выгорание, профессиональная мотивация, психо-эмоциональное истощение, разочарование, уход за детьми, коррекция эмоционального выгорания.

Профессии субъект-субъектного типа отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания. Действие многочисленных эмоциогенных факторов (как объективных, так и субъективных) вызывает у профессионалов нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию [7]. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности: человек перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои профессиональные отношения, роли и коммуникации [6].

Проблема психического выгорания в современной психологической литературе представлена достаточно широко в работах как зарубежных, так и отечественных авторов, среди которых необходимо отметить М. Burish, Н. Freudenberger, R. Golembiewsky, M. Leiter, С. Maslach, А. Pines, W. Schaufeli, В.Е. Орла, А.А. Рукавишников, И. Г. Сенина, Т. И. Ронгинскую, Т. В. Форманюк, Е. С. Старченкову, Н. Е. Водопьянову и других.

В конце 90-х годов 20 века термин «психическое выгорание» в его первоначальном смысле стал предметом самостоятельного изучения в отечественной психологии. Эти работы в основном носили либо постановочный характер, либо имели узкую эмпирическую направленность. При этом содержание понятия полностью заимствовалось из зарубежной литературы.

В последние годы теоретическая разработка проблемы достигла определенного прогресса, выразившегося в едином соглашении исследователей относительно операциональной структуры выгорания, появлении валидных методик его диагностики. Вместе с тем нет однозначной точки зрения на само определение выгорания, основные симптомы и механизмы возникновения, имеются противоречивые взгляды относительно динамики выгорания. Так же не достаточно проработаны вопросы связи выгорания и его влияния на различные подструктуры личности [3].

В ходе нашего исследования были изучены и проанализированы подходы к проблеме психического выгорания в работах отечественных и зарубежных авторов, большинство из которых, рассматривая процесс выгорания, отмечают, что он начинается с напряжения, которое является результатом противоречия между ожиданиями, намерениями, желаниями и идеалами индивида, и требованиями повседневной реальности. Результатом такого дисбаланса являются стрессы, которые постепенно развиваются и могут осознаваться индивидом, либо долгое время оставаться неосознаваемыми. Путь, по которому индивид справляется с этими, стрессами, является критическим для развития выгорания [4].

Выделяется ряд факторов, инициирующих возникновение синдрома психического выгорания. В. В. Бойко рассматривает внешние и внутренние факторы выгорания [2].

Наиболее важными являются внешние факторы, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

К внутренним факторам В. В. Бойко относит следующие: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности, безразличие к субъекту деятельности и апатия к исполняемым обязанностям [2].

Таким образом, феномен выгорания имеет место тогда, когда у субъекта труда возникают негативные отношения к объекту своего труда, однако при этом объективные условия профессий субъект-субъектного типа, требуют положительного и внимательного отношения к нему. В результате, человек вынужден на подсознательном

уровне сдерживать свои эмоции, подавлять их, заменять на противоположные, что может привести к неудовлетворенности своим трудом, собой, к разрядке эмоционального напряжения на своих близких, дезорганизуя и профессиональную деятельность, и межличностные отношения [8].

Наиболее эффективно решить проблему выгорания может применение социально-психологического тренинга, который в последнее время становится все более популярным, как у исследователей, так и у широкой аудитории. Социально-психологический тренинг может включать в себя как коррекционную, так и развивающую работу, направленную на развитие уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, профессионально значимых качеств и навыков саморегуляции [1].

В тренинге формируется возможность незамедлительного соотношения полученной информации и деятельности, эмоционального переживания новых способов поведения и связанных с ними результатов, что обеспечивается действием каналов обратной связи. Психологический тренинг также позволяет работать с личностью индивида, затрагивая глубинные внутренние структуры, сложно поддающиеся коррекции другими методами [5].

Исследование факторов, обуславливающих возникновение синдрома психического выгорания, осуществлялось среди воспитателей дошкольного учреждения. Целью работы являлось формирование умений и навыков сохранения и укрепления психического здоровья воспитателей через овладение ими способами психической саморегуляции и активизации личностных ресурсов в условиях социально-психологического тренинга.

В соответствии с целью работы, определены следующие задачи исследования: выявить особенности проявления синдрома психического выгорания воспитателей; в соответствии с полученными данными разработать социально-психологический тренинг, в условиях реализации которого обучить способам психической саморегуляции; снизить уровень психического выгорания и эмоционального напряжения; содействовать активизации личностных ресурсных состояний; сформировать установку на сохранение и укрепление психического здоровья.

Исследование проводилось в условиях дошкольного учреждения города Владимира, в нем принимали участие 25 воспитателей, женщин в возрасте 25–55 лет. Сравнительный анализ результатов проводился с применением следующих методик: опросник психического выгорания А. А. Рукавишникова, методика С. Розенцвейга, методика «Дерево» К. Коха, тест М. Люшера.

Полученные результаты показывают, что высокий уровень психического выгорания отмечен у 40% воспитателей. В группе выгоревших профессионалов, в первую очередь происходит снижение в мотивационном компоненте (35%), так же наблюдается высокий уровень психоэмоционального истощения (12%) и в меньшей степени личностного отдаления (6%).

Исследование фрустрационных реакций по С. Розенцвейгу показало, что в группе выгоревших профессионалов преобладает экстрапунитивная направленность реакций (46%), характеризующаяся высокой степенью экспрессивности и внешней активности специалиста при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией. Кроме того, преобладает препятственно-доминантный тип реакций (40,5%), что в два раза выше нормы), который свидетельствует о высокой степени ригидности воспитателей в стрессовых ситуациях. Воспитатели, имеющие высокий уровень выгорания, демонстрируют реакции на фрустрирующие обстоятельства: открытое проявление недовольства, озабоченность, раздражение, гнев, «заикленность» на произошедшем, погружение в переживания, эмоциональную инерцию, вовлечение в свои переживания окружающих людей, поиск помощи и поддержки с их стороны.

Исследование личностных реакций в ситуации выгорания по тесту М. Люшера выявило трудности социальной адаптации (33%), неустойчивую самооценку (50%), эмоциональную нестабильность (66%) и потребность в самореализации (83%) у выгоревших воспитателей.

Применение методики «Дерево» К. Коха указывает на потребность в строгой систематизации (33%), проявления инфантильности (66%), поиск прочной позиции в своей среде (66%), тревогу и беспокойство (83%).

На основе теоретического анализа проблемы и полученных результатов исследования, разработана и апробирована программа тренинга, нивелирующая психическое выгорание воспитателей дошкольного учреждения, целью которой являлось снижение уровня психического выгорания воспитателей дошкольного учреждения. Цель конкретизировалась в постановке следующих задач: повысить уровень профессиональной мотивации, развить умение адекватно и эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях; уменьшить уровень тревожности; изменить отношение к событиям профессиональной деятельности.

Методологической основой для разработки тренинговой программы послужили работы, посвященные проблеме исследования и коррек-

ции синдрома психического выгорания: К. Маслач, Е. С. Старченковой, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, И. Г. Сенина, Е. Н. Брядовой и других.

Ожидаемые результаты: снижение уровня психического выгорания; активизация личностных ресурсов; повышение уровня профессиональной мотивации; снижение тревожности; улучшение общего фона настроения. Программа рассчитана на пять занятий, продолжительностью по 2,5 часа, осуществляемых в течение рабочей недели.

Для оценки эффективности программы коррекции синдрома психического выгорания сотрудников дошкольного учреждения, проводилось ретестирование исходными методиками. Выраженность компонентов психического выгорания изменилась следующим образом.

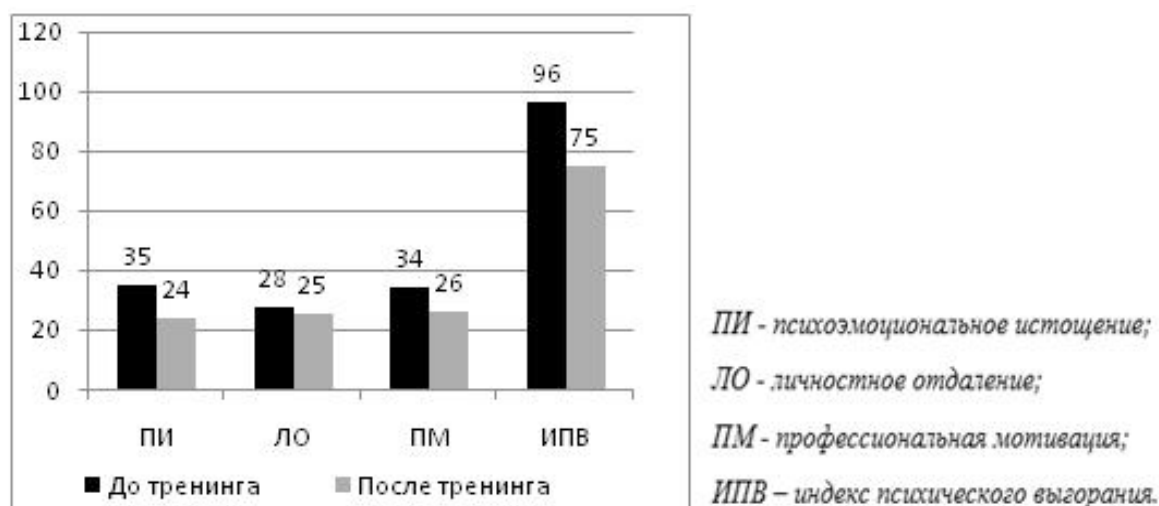


Рис. 1. Показатели уровня психического выгорания воспитателей до и после осуществления программы коррекции

Уровень психического выгорания воспитателей на этапе ретестирования имеет более низкие значения по сравнению с результатами первичной диагностики ($p < 0,05$).

Значимыми являются изменения по шкалам: психоэмоциональное истощение ($p < 0,01$) и профессиональная мотивация ($p < 0,01$), что свидетельствует об уменьшении раздражительности и агрессивности, улучшении общего фона настроения воспитателей, увеличении уровня трудовой мотивации и положительных тенденций в отношении своей профессиональной деятельности. В то же время различия по шкале личностного отдаления являются не значимыми, но просле-

живается тенденция к увеличению эмоциональной толерантности воспитателей и уменьшению уровня тревоги.

На втором этапе анализировались изменения фрустрационных реакций по методике С. Розенцвейга. Выявлены значимые различия ($p < 0,05$) в направленности реакций до и после проведения программы коррекции психического выгорания, которые заключаются в снижении экстрапунитивной направленности, когда акцентируется внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации или разрешения ситуации требуют от другого лица (рис. 2).

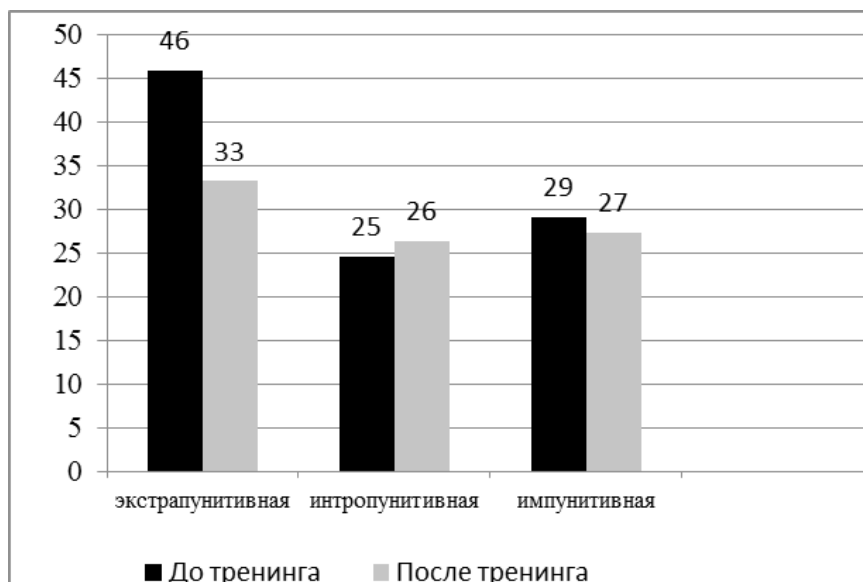


Рис. 2. Показатели направленности реакций до и после осуществления программы коррекции по С. Розенцвейгу

По типу реакции фрустрации имеется тенденция к снижению препятственно-доминантных реакций, где препятствия, вызывающие фру-

страцию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные (рис. 3.):

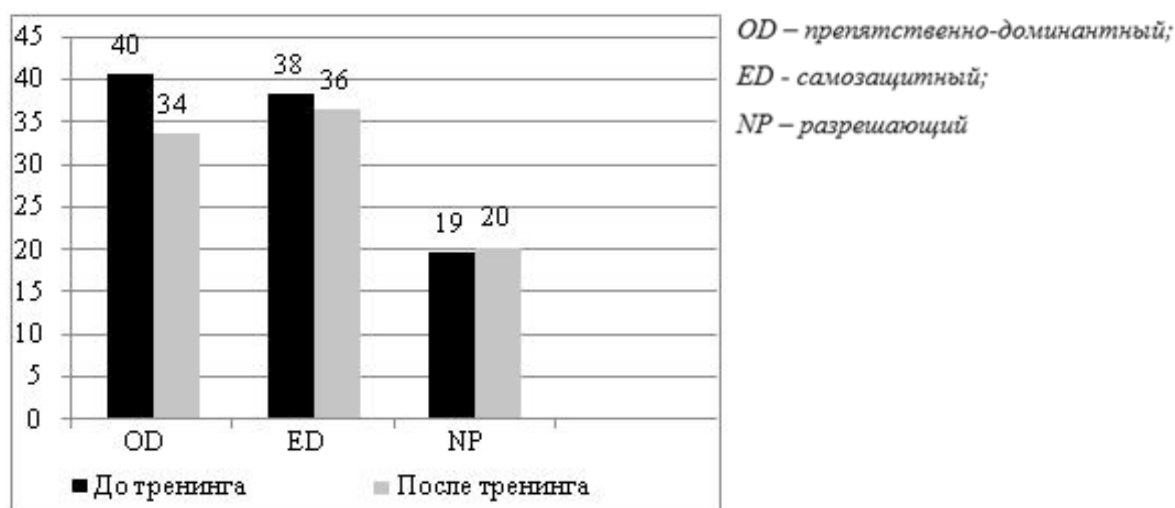


Рис. 3. Показатели типа реакций до и после осуществления программы коррекции по С. Розенцвейгу

Полученные данные демонстрируют наличие тенденции к изменению негативного отношения к событиям профессиональной деятельности, стремление развить умение адекватно и эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях, и, кроме того, свидетельствуют о снижении уровня тревожности испытуемых.

Повторное исследование с использованием восьмицветового теста М. Люшера выявило значимые изменения по таким измеряемым параме-

трам, как социальная адаптация ($p < 0,05$), неустойчивая самооценка ($p < 0,01$), эмоциональная нестабильность ($p < 0,01$), что свидетельствует о стремлении повысить собственную значимость, обрести душевное равновесие и профессиональную позицию, соответствующую уровню собственных притязаний.

Показатель, отражающий потребность в самореализации, не обнаружил значимых изменений. Сравнительные данные ретестирования ос-

новых параметров представлены на рис. 4:

На четвертом этапе рассматривались данные

рисуночной методики «Дерево» К. Коха. Результаты исследования представлены на рис. 5.

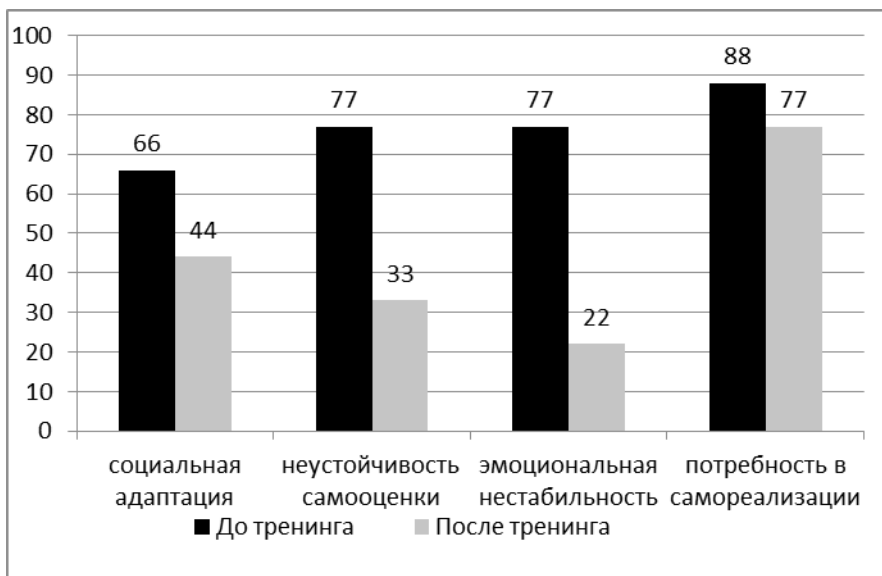


Рис. 4. Показатели психического выгорания до и после осуществления программы коррекции по М. Люшеру

Результаты повторного исследования по методике «Дерево» К. Коха указывают на незначительные изменения по параметрам: потребность в строгой систематизации и поиск прочной позиции в своей среде.

Статистически значимые различия наблюдаются по параметру тревога и беспокойство ($p < 0,01$) у выгоревших воспитателей. Данные изменения фиксируют благоприятное воздействие

коррекционной программы, заключающееся в снижении уровня тревоги и стресса воспитателей.

Таким образом, после проведения программы коррекции синдрома психического выгорания, снизились основные проявления психического выгорания, уменьшился уровень психоэмоционального истощения ($p < 0,01$), повысился показатель профессиональной мотивации ($p < 0,01$).

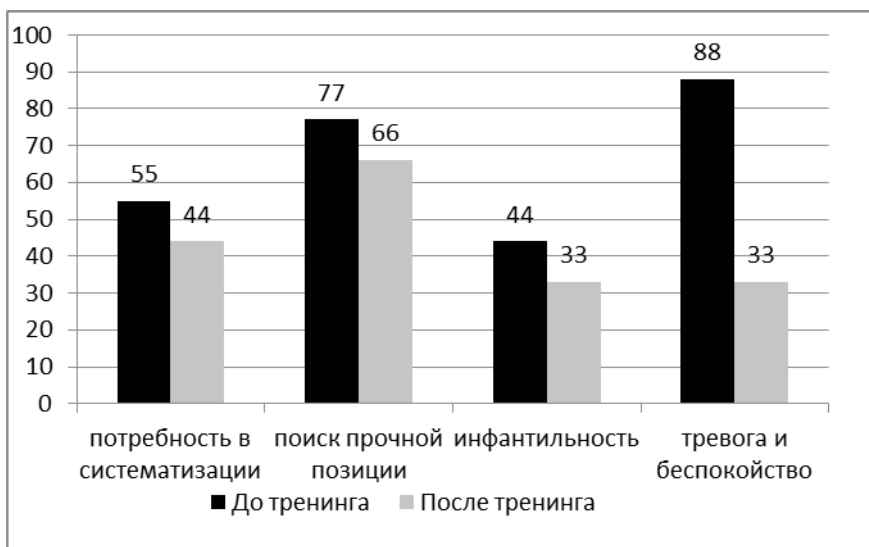


Рис. 5. Сравнительные данные диагностики методикой «Дерево» К. Коха до и после осуществления программы коррекции

Фиксируются тенденции к изменению негативного отношения к событиям профессиональной деятельности, стремление развить умение

адекватно и эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях, наблюдается снижение уровня тревожности испытуемых.

Так же имеются значимые изменения по таким измеряемым параметрам, как социальная адаптация ($p < 0,05$), неустойчивая самооценка ($p < 0,01$), эмоциональная нестабильность ($p < 0,01$), что свидетельствует о стремлении повысить собственную значимость, обрести душевное равновесие и профессиональную позицию, соответствующую уровню собственных притязаний.

Однако стоит отметить, что различия по шкале личностного отдаления, проявляющегося в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, являются незначимыми. Кроме того, показатели, отражающие потребность в самореализации, строгой систематизации на основе привычек и поиск прочной позиции в своей среде не имеют значимых различий.

Отсутствие изменений по данным параметрам свидетельствует об ограниченных возможностях недельной программы тренинга, направленной на коррекцию синдрома психического выгорания сотрудников дошкольных учреждений и создает перспективы для продолжения исследований в этом направлении.

Полученные в результате могут быть использованы в целях прогнозирования, профилактики и коррекции синдрома психического выгорания воспитателей дошкольных учреждений; учитываться в процессе составления графиков работы и уточнения рабочих обязанностей воспитателей; применяться в индивидуальном и групповом консультировании специалистов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в дошкольном учреждении.

Список литературы:

1. Агеева И. А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы [Текст]/И. А. Агеева. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996. – 72 с.
3. Водопьянова Н. Е. «Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика»/Водопьянова Н. Е. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011. – 160 с.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008–336 с.
5. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга [Текст]/О. В. Евтихов. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 256 с.
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются.///Практикум по социальной психологии СПб: «Питер», 2001. – 432 с.
7. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование /В. Е. Орел//Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. № 1. С. 16–21.
8. Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.

Contents

Section 1. Higher Education	3
<i>Igebaeva Fania Abdulhakovna</i> On some methods of teaching social-political sciences at the agrarian university	3
<i>Mamadayupova Vasila Shanazarovna</i> Application of information technologies in the course of training in the foreign language	6
Section 2. History of Education	9
<i>Yanchenko Tamara Vasilyevna</i> Scientific development of pedology (the end of the 19-th — the first third of the 20-th century)	9
Section 3. Intercultural aspects of Education	14
<i>Kubashicheva Lyubov Nanuovna</i> Development of social competence of seniors at rural school in the multicultural environment	14
Section 4. Education and Religion	17
<i>Kasumova Madina Ramazanovna</i> Penetration of Arabic traditions in the cultural and literary heritage of Dagestan	17
Section 5. Language and Literacy Learning	20
<i>Baimbetova Zhazira Usipbekkyzy</i> Effective techniques for teaching listening in English classes	20
Section 6. School Education	25
<i>Suleymanova Gulnara Kazanferovna, Pulatova Guriat Sharafutdinovna</i> Problems of development of culture of healthy lifestyle of students in the educational space	25
Section 7. Other aspects of Psychotechnology	30
<i>Korkh Vera Mihaylovna</i> The results of applied research development mechanisms social perception in adolescents and youth	30
Section 8. Medical Psychology	35
<i>Makarova Olga Valentinovna</i> The use of biofeedback in the process of psycho-pedagogical support of mothers bringing up children with disabilities	35
<i>Tapalova Olga</i> Construction Equilibrium — Dynamic Model of Achievement Motivation	38
Section 9. Pedagogical Psychology	45
<i>Kenzhebayeva Kundyz Serikovna</i> Features of social intelligence of future teachers	45
<i>Pirmagomedova Elmira Abudinovna, Azizova Naira Ismetovna,</i> <i>Pirmagomedova Regina Kelbyaliebna</i> Socio-psychological aspects of safety as a sphere of subjective views	49
Section 10. Family and Living Psychology	55
<i>Utepbergenov Marat Allanazarovich</i> The factors of marriage steadiness in karakalpak families	55
Section 11. Psychology of Creativity	59
<i>Zinchenko Galina Petrovna, Bulakh Irina Sergeevna</i> Value a tale in the psychological development of preschool children	59
Section 12. Work Psychology	64
<i>Buyankina Marina Alexandrovna, Onufrieva Vera Vasilevna</i> The phenomenon of mental burnout and possibilities of intervention for kindergarten workers	64