

Wydawca: Sp. z o.o. «Nauka i studia»

Redaktor naczelna: Prof. dr hab. Sławomir Górniak.

Zespół redakcyjny: dr hab. Jerzy Ciborowski (redaktor prowadzący), mgr inż. Piotr Jędrzejczyk, mgr inż. Zofia Przybylski, mgr inż. Dorota Michałowska, mgr inż. Elżbieta Zawadzki, Andrzej Smoluk, Mieczysław Luty, mgr inż. Andrzej Leśniak, Katarzyna Szuszkiewicz.

Redakcja techniczna: Irena Olszewska, Grażyna Klamut.

Dział sprzedaży: Zbigniew Targalski

Adres wydawcy i redakcji:

37-700 Przemyśl, ul. Łukasieńskiego 7

tel (0-16) 678 33 19

e-mail: praha@rusnauka.com

Druk i oprawa:

Sp. z o.o. «Nauka i studia»

Cena 54,90 zł (w tym VAT 22%)

Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki - 2014» Volume 24.

Psychologia i socjologia. : Przemyśl. Nauka i studia - 80 str.

W zbiorze ztrzymają się materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki - 2014». 07 - 15 lutego 2014 roku po sekcjach: Psychologia i socjologia.

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Żadna część ani całość tej publikacji nie może być bez zgody

Wydawcy – Wydawnictwa Sp. z o.o. «Nauka i studia» – reprodukowana,

Użyta do innej publikacji.



Bagnyukova E.B. Features of educational activity among teens.....	63
Николаева Л.П. Влияние темперамента преподавателя на восприятие учебного материала студентами пси-хологами	65
Булкбаева С.Е., Токенова И.Н. Проблемы детских страхов	73

PSYCHOLOGIA I SOCJOLOGIA

FORMY PRACY PSYCHOLOGA-PRAKTYKA

К. пс. н. Лебедева С.А.

Шуйский филиал Ивановского государственного университета

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Актуальность исследования. Одним из самых значимых процессов в современной России является переход к информационному обществу. Интернет является ключевой технологией информационной эпохи. Информатизация и компьютеризация современного общества приобретает все более глобальные масштабы. На сегодняшний день по количеству пользователей Интернета Россия занимает одно из первых мест в мире.

Широкое внедрение информационных технологий в жизнь современного человека имеет как позитивные, так и негативные последствия. Отрицательными последствиями длительного использования информационных технологий являются сужение круга интересов, развитие зависимости от сети Интернет, проявляющийся в своеобразном уходе от реальности в виртуальный мир, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.

Неуклонно растущая компьютеризация российского общества актуализирует проблему патологического использования Интернета. Доступ в Интернет осуществляется с домашних компьютеров, с компьютеров в различных Интернет-кафе и даже с мобильных телефонов. Особенно популярными на сегодняшний день стали различные социальные сети. Они позволяют общаться не только со своими знакомыми, но и находить новых собеседников из других городов, а порою даже и стран. Многих захватывают так называемые онлайн игры, где участники в режиме реального времени действуют через созданный ими образ своего героя – ведут войны, выполняют миссии.

Преобладающей группой пользователей Интернета в России на сегодняшний день являются подростки. Интернет для них является не только информационным пространством, средством общения, но и зачастую средством ухода от реальности и (или) получения удовольствия.

Подросток во взаимодействии с интернетом находится в большой опасности и главным способом защиты от интернет-зависимости детей, находящихся в группе риска.

У современного подростка много возможностей самореализоваться, но дети с проблемами в поведении, депрессивные и испытывающие сложности в общении с родителями и сверстниками самореализуются в интернете. Кажется, ребёнок живёт в сети, его, не интересуется ничего, кроме сети, общается он там, играет, отдыхает.

Широкое распространение интернет – зависимости в современном обществе подтверждает необходимость выявления зависимых личностей, изучения психологических характеристик их личности и изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения интернет-зависимых личностей, в частности подростков, так как этот возраст наиболее подвержен различным отклонениям в поведении.

Учитывая актуальность данной темы **целью** нашего исследования является изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения интернет-зависимых подростков.

Предметом исследования выступает профилактико-коррекционная работа психолога по осуществлению психолого-педагогического сопровождения интернет – зависимых подростков, а **объектом** исследования является процесс психолого-педагогического сопровождения интернет – зависимых подростков.

База исследования и характеристика испытуемых: исследование проводилось на базе МОУ ООШ г. Шуи. В исследовании приняли участие 25 подростков в возрасте от 14 до 16 лет.

Новизна исследования заключается в разработке и апробации программы профилактико-коррекционной работы по осуществлению психолого-педагогического сопровождения интернет – зависимых подростков.

Практическая значимость состоит в использовании программы профилактико-коррекционной работы по осуществлению психолого-педагогического сопровождения интернет – зависимых подростков в школах.

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета считаются американские ученые: клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг. В 1995 году А. Голдберг предложил набор диагностических критериев для определения зависимости от Интернета. В 1996 году он предложил термин «Интернет-зависимость» для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в Интернете. В 1997-1999 гг. были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы по данной проблематике, К. Янг, Д. Гринфилд и К. Сурратт опубликовали свои первые монографии. Среди отечественных специалистов можно выделить работы А. Е. Войскунского, С. Н. Щегловой, И. В. Чудовой, Ц.П. Короленко.

Интернет-зависимость определяют как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета, как форму зависимого поведения, реализуемая в виде технологической зависимости на базе различных форм использования Интернета.

Основными критериями интернет-зависимости являются: сложность контроля времени, проводимого в Интернете, перепады настроения при его использовании, наличие симптомов отмены при прекращении использования Ин-

SPIS

PSYCHOLOGIA I SOCJOLOGIA

FORMY PRACY PSYCHOLOGA-PRAKTYKA

Лебедева С.А. Психолого-педагогическое сопровождение интернет-зависимых подростков 3

NOWOCZESNE TENDENCJE W METODOLOGII PSYCHOLOGICZNYCH BADAC

Яндиева П.Б. Проблема личности в зарубежной и отечественной психологии 7
Солийчук І.І. Емоційний компонент готовності практичного психолога до міжособистісної консульта-тивної взаємодії 10
Чаплак Я.В., Доскач С.С. Про роль теорії в консультативній взаємодії 14

PSYCHOLOGO-WYCHOWAWCZE PROBLEMY ROZWOJU OSOBOWOŚCI W NOWOCZESNYCH WARUNKACH

Сараева Т.П. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей младших школьни-ков 19
Ташбаева Л.М. Причины агрессивного поведения в зарубежной литературе29

OGYLNÁ PSYCHOLOGIA

Жубаназарова Н.С., Манатауова Э. Бастауыш мектеп оқушыларының оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекетінің психологи-ялық ерекшеліктері..... 34
Суендыкова С.Б. Бала тәрбиесіндегі ата-ананың ролі 40
Чуйко Г.В., Нечипоренко М.В. Особливості прояву агресивності підлітків45

PEDAGOGICZNA PSYCHOLOGIA

Сорочинский П.В. Целесообразность применения технологий виртуальной реальности для современного био-логического образования школьников 49
Анимова Н.П., Башкатова Ю.А. Соотношение коммуникативных универсальных учебных действий и агрессивности млад-ших школьников..... 56
Ульянов А.А. Психолого-педагогическая модель по развитию целеполагания как элемента готовности к управленческой деятельности у студентов управленческих специальностей 59

Дети с таким типом поведения могут добиваться необходимого им внимания разными средствами, в том числе и нарушением правил поведения, потому что замечания взрослых для них являются подкреплением их демонстративности. Таким детям полезно предоставлять различные возможности самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности – сцена, участие в утренниках, концертах. Хорошим отвлекающим средством может стать изобразительная деятельность и общественные поручения.

Уход от реальности представляет собой сочетание демонстративности с тревожностью. При таком варианте дети имеют сильную потребность во внимании к себе, но не могут реализовать ее в ярком выражении из-за тревожности. С одной стороны, опасаясь вызвать неодобрение, они стремятся выполнить требования взрослых, с другой – высокая тревожность затрудняет их контакты и продуктивную деятельность. Не достигая желаемых успехов в деятельности, они выпадают из процесса, витая в облаках.

Защитная функция воображения, к которой такие дети часто прибегают, дает им с помощью мечтаний и разнообразных фантазий почувствовать себя главным действующим лицом, добиться недостающего признания. Он развивается в социуме, и ведущую роль в воспитании играют взрослые. Поэтому от того, насколько грамотны будут наши слова и поведение, зависит психическое здоровье ребенка. В детском фантазировании, в отстраненности от реальной жизни всегда отражается стремление к признанию и вниманию.

Коррекционной тактикой взрослых может являться активное поощрение детей, проявление внимания и заинтересованности к результатам их деятельности.

Литература:

1. Зигмунд Фрейд «Психология бессознательного». Питер, 2010
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия, Москва, 2000.
3. А.И. Захаров «Дневные и ночные страхи у детей». Санкт-Петербург, 2000.
4. Джон Грей «Дети с небес». Москва, 2004
5. С. И. Самыгин «Психотерапия детей и подростков». Ростов-на-Дону, 2012.

тернета, включение в различные виды деятельности в сети Интернет и пренебрежение деятельностью вне сети. В качестве причин, способствующих формированию зависимости от сети Интернет, называют ее анонимность, доступность, невидимость, множественность, безопасность и простоту использования.

Анализ результатов, полученных в ходе нашего исследования, позволил сделать следующие выводы:

32% (8 человек) подростков, принявших участие в нашем исследовании, имеют начальный уровень интернет – зависимости, что выражается в ежедневном посещении большинством опрошенных глобальной сети Интернет, превышении запланированного времени посещения Интернета, пренебрежении личными делами в связи с пребыванием в Интернете, в частых жалобах окружающих по данному поводу.

Подростки с интернет – зависимостью характеризуются такими показателями эмоционально-волевой и коммуникативной сфер их личности как: высокий уровень личностной тревожности, нормальный уровень общительности, низкий показатель самооценки, отсутствие или наличие легкой депрессии, средняя степень социальной изолированности и одиночества, соответствующими нормам индексами враждебности и агрессивности.

Выявленные особенности интернет – зависимых подростков предрасполагают их к увеличению использования интернет среды за счет возможности конструирования в ней новой виртуальной личности, получения эмоциональной поддержки и признания в Интернете.

Выявленные характеристики эмоционально-волевой и коммуникативной сфер личности интернет – зависимых подростков обусловили необходимость разработки и апробации программы **профилактико – коррекционной работы** по сопровождению интернет – зависимых подростков с целью предотвращения прогрессирования зависимости и изменения психологических характеристик личности подростков.

Основной целью разработанной программы являлось оказание помощи интернет – зависимым подросткам и их родителям. Основными направлениями программы стали: информирование подростков и их родителей о влиянии сети на сознание и организм человека, уменьшение процента интернет-зависимых подростков, снижение тревожности, повышение самооценки, развитие коммуникативных навыков и организация индивидуального консультирования интернет – зависимых подростков и их родителей. Предлагаемая программа была разработана для группы интернет – зависимых подростков из 8 человек в возрасте 14-16 лет, а так же их родителей.

Программа включала три основных компонента: образовательный, психологический и социальный, и два направления работы: работа с учащимися (проведение бесед, дискуссий, упражнений, демонстрация видео роликов) и с родителями учащихся (выступление на родительском собрании, проведение бесед и консультаций с родителями).

Анализ эффективности разработанной программы профилактико-коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению интер-

нет – зависимых подростков показал, что в группе подростков, проходивших курс занятий, была выявлена положительная динамика снижения уровня интернет-зависимости, что сопровождалось изменением показателей эмоционально-волевой и коммуникативной сфер их личности.

Изменение показателей эмоционально-волевой сферы личности выражалось в снижении уровней личностной тревожности, депрессии и повышении самооценки личности и уверенности в себе. Положительная динамика этих показателей позволила оптимизировать эмоционально-волевую сферу личности подростков.

Динамика показателей эмоционально-волевой сферы личности подростков, принимавших участие в программе, сопровождалась общей гармонизацией их личности, выражающейся в формировании активной жизненной позиции, адекватной самооценки, самоуважения и самопринятия. Происходило повышение удовольствия от выполняемой деятельности, чувства собственной значимости и необходимости, уменьшение чувства общей напряженности.

Изменение показателей коммуникативной сферы личности подростков, участвующих в программе, проявлялись в снижении уровней изолированности и одиночества, что способствовало выработке у них эффективных навыков межличностного общения.

Литература

1. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости / А. Е. Айвазова. – СПб.: Речь, 2003. – 120 с.
2. Акопов А. Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности / А. Ю. Акопов. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
3. Андреев А. С. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения / А. С. Андреев, А. В. Анцыборов. – М.: Психосфера, 2004.
4. Балонов И.М. Компьютер и подросток. – М.: 2002. – С.32-58.
5. Егоров А. Ю. Особенности личности подростков с интернет - зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. – 2005. – №2. – С. 20-27
6. Как справиться с компьютерной зависимостью / С. В. Краснова, Н. Р. Казарян, В. С. Тундалева и др. – М.: Эскмо, 2008. – 224 с.
7. Малыгин В. Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. – М.: Арсенал образования, 2010.
8. Лебедева С.А. Детская практическая психология. Учебное пособие.- Шуя, ШГПУ, 87 с.
9. Янг, К. С. Диагноз интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.
10. Wan C. Why are the adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan / C. Wan, W. Chiou // Cyberpsychology & Behavior. – 2006. – Vol. 9 – № 6. – P. 762-766.

сигнализация, талисман, игрушечный герой. Еще один психотерапевтический прием – преобразование страхов. Их можно нарисовать, вылепить из пластилина, а затем – нарядить, высмеять, уничтожить.

Взрослым полезно усвоить ряд действий по рационализации детских тревожных состояний, в числе которых: распознавание стрессовых реакции у детей по их характерным признакам, обеспечение детям надежного присутствия взрослого, предоставление детям возможности рассказать о своих чувствах, помощь в понимании смысла событий или обстоятельств, доступно объяснив происходящее, разрешение регрессивного или не соответствующего возрасту поведения, например: посидеть на коленях, поприставать с пустяками, подурчиться, закутаться в одеяло.

Отсутствие внимания взрослых к устойчивым детским страхам и несвоевременная их коррекция могут привести к деформированию эмоциональной сферы детей. Известны, по крайней мере, три варианта развития отрицательной эмоциональности детей: тревожность, негативистическая демонстративность и уход от реальности.

Высокая тревожность устойчиво проявляется при постоянном недовольстве ребенком со стороны родителей, при обилии замечаний и упреков. Тревожность в таких случаях возникает из-за страха сделать что-либо плохо, неправильно. Возможен и другой вариант – на ребенка возлагаются большие надежды из-за его неординарности, одаренности, вследствие чего к нему предъявляются завышенные, а то и нереальные требования. Высокая тревожность, как правило, ведет к снижению самооценки, мотивации избегания неудачи. Сопутствующими проявлениями может стать бездумное следование указаниям взрослых, предпочтение действовать по образцам и шаблонам, боязнь проявить инициативу.

Взрослые, недовольные низкой продуктивностью ребенка, могут еще более усилить его эмоциональный дискомфорт, часто обсуждая с ним его проблемы. Таким образом, может возникнуть замкнутый круг, разорвать который можно лишь изменив установки взрослых. Им следует обратить внимание на успехи ребенка, формируя у него мотивацию достижения успеха, которая послужит главным фактором снижения личностной тревожности.

Негативистическая демонстративность – направленность на привлечение к себе внимания окружающих. Дети, имеющие такую особенность, ведут себя манерно, демонстрируют утрированные эмоциональные реакции, стремясь обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для тревожных детей основная проблема заключается в постоянном неодобрении взрослых, то для демонстративных – в недостатке похвалы. Причина демонстративности может крыться как в заброшенности, недолюбленности в семье, так и, напротив, в чрезмерной опеке и внимании, формирующих гипертрофированную потребность в эмоциональных контактах.

волевая устойчивость и др.), так и объективного порядка (особенности ситуации, сложность задач, помехи и т. д.). Страх проявляется как у отдельных лиц, так и у групп, больших масс. Степень, формы его проявления разнообразны, но это – область прежде всего индивидуальной психологии. Существуют различные формы страха: испуг, боязнь, аффективный страх – самый сильный. Страх, возникающий из-за серьезного эмоционального неблагополучия, может иметь крайние формы выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясение), затяжное, трудно преодолимое течение, полное отсутствие контроля со стороны сознания, неблагоприятное воздействие на формирование характера, на отношения с окружающими и приспособление к внешнему миру.

Изучением детского страха занимались такие ученые как А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, М.А. Панфилова, И. Кулинцова и другие.

Страх играет немаловажную роль в жизни ребёнка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных поступков. С другой – устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребёнка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности.

Значительным поводом для возникновения страха могут явиться нервно-психические перегрузки матери, а также принятие ею на себя роли главы семьи: много работающая и доминирующая в семье мать часто беспокойна и раздражительна в отношениях с детьми, что вызывает у них ответные реакции беспокойства. Неизбежно приведут к страхам частые и шумные конфликты между родителями. Исследователи отмечают, что более ранимыми в этих ситуациях оказываются девочки.

Серьезные или длительные стрессовые ситуации могут подорвать силы детей и привести к невротическим отклонениям. На основе страха может развиваться тревога – состояние беспокойства, опасения, имеющее неопределенный или неизвестный источник. Тревожащиеся дети чего-то опасаются, но не знают, чего именно.

Исследователи считают, что тревога неизбежно сопутствует процессу социализации. Хотя страх и тревога являются эмоциями, которых обычно стремятся избегать, но они неизбежны. Однако устойчивые страхи (фобии) принимают патогенный характер и нуждаются в устранении, так как подавляют нормальное развитие и нарушают его ход.

Что бы победить страхи, нужно их упростить. Лучший способ помочь детям справиться со страхом и тревогой – снизить излишнее напряжение. Если у детей обнаруживается необычно высокий уровень напряжения или частые вспышки раздражения, полезно на несколько дней упростить им жизнь за счет щадящего распорядка. Эффективными приемами для коррекции эмоциональных состояний детей могут быть приемы рационализации – демонстрация и разъяснение принципиальной безопасности ситуации, вызывающей у ребенка страх. В отдельных случаях можно использовать предметы, способные защитить ребенка в любых ситуациях. Положительно могут сработать совместно изобретенные взрослым и ребенком средства защиты – например, игрушечная

NOWOCZESNE TENDENCJE W METODOLOGII PSYCHOLOGICZNYCH BADACZ

Яндиева П.Б., магистрант

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Разработка проблематики личности в психологии – это интенсивно развивающаяся область науки, в которой существует достаточно большой сектор направлений и теорий – от направлений, преимущественно подчеркивающих биологическую, наследственную обусловленность личностных характеристик человека, до направлений, акцентирующих свое внимание на исключительно культурных факторах.

В психологии личности происходит значительное накопление эмпирических данных и разработка методик исследования личности. Обращаясь к изучению личности, психологи надеются понять человека, с одной стороны, как целое, соединить, конфигурировать различные представления о нем, полученные в разных психологических теориях, с другой – как уникальное и индивидуальное субъективное образование.

Обобщая накопленный опыт современных представлений о личности, Р. Мейли писал: «... личность есть совокупность психологических качеств, которая характеризует каждого отдельного человека. Психология личности должна обязательно учитывать индивидуальные различия и целью ее должно стать как можно более точное их определение и объяснение» [1].

Теория личности предлагает пути соединения и систематизации огромного разнообразия научных открытий. Она также может указать потенциально наиболее продуктивные направления дальнейших исследований.

К основным направлениям исследования проблемы личности, разработанным зарубежными психологами, относятся:

- типологическое направление, в рамках которого психологию личности следует понимать как учение о типах личности, основной же характеристикой конкретного человека считается его принадлежность к определенному типу. Типологический подход подразумевал глобальное восприятие личности с последующим сведением многообразия индивидуальных форм к небольшому числу групп, объединяющихся вокруг репрезентативного типа.

- диспозициональное направление. В основе данного направления в изучении личности лежат две общие идеи. Первая заключается в том, что люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным об-

разом в различных ситуациях. Вторая основная идея диспозиционального направления связана с тем обстоятельством, что нет двух людей, в точности похожих друг на друга. [2]

- направление, связанное с изучением черт личности. Это направление представлено, в частности, исследованиями Джеймса Кеттелла. Теорию Кеттелла так и называют – теория черт личности. [3] Данная теория, как и направление в целом, характеризуется следующим основным постулатом: личность конкретного человека может быть адекватно описана путем ее локализации в системе шкал, совокупность которых представляет собой набор черт личности.

- психоаналитическая теория личности – это пример психодинамического, клинического подхода к личности. Суть психодинамики состоит в том, что поведение интерпретируется как результат взаимодействия мотивов, или влечений. Клинический подход выражается в том, что выводы основываются главным образом на материале, полученном в процессе интенсивного лечения отдельных пациентов. При таком подходе считается, что неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека.

- социально-когнитивное направление. Особенности этого направления наиболее отчетливо представлены в работах А. Бандуры и Дж. Роттера. Предметом исследования в данной теории являются не устойчивые и всеобщие характеристики личности, а характеристики ситуативные, изменчивые. В рамках этого направления основное внимание уделяется изучению податливости, изменчивости поведения и методам направленного изменения поведения.

- культурологическое направление. Влияние культуры на конкретного человека в рамках культурологического направления конкретизируется через понятие роли. Роль рассматривается как некая система социальных функций, которые человек должен выполнять, система ожиданий, связанная с выполнением этих функций, это то, чего ждут от человека, если он принимает данную социальную позицию. Требования к одной и той же роли варьируются в различных культурах [4].

К основным подходам изучения проблемы личности, разработанным отечественными психологами, относятся:

- подход С.Л. Рубинштейна. Данный подход к проблеме личности, ее неповторимости получили широкое распространение и признание у многих отечественных психологов [5]. Для Рубинштейна главными, смыслообразующими при разработке проблем личности были две идеи: утверждение тезиса об общественной, социальной природе личности и идея, связанная с преодолением механистической концепции в психологии.

- представления о личности в школе В.Н. Мясищева. Мясищев внес большой вклад в исследование личности и предложил свою интерпретацию того, что есть личность как конкретное образование, взаимосвязанная система отношений. Центральным понятием у Мясищева было понятие «отношение». Именно отношения человека к окружающему миру, к людям и самому себе, по

Булекбаева С.Е., к.мед.н., профессор, Токенова И.Н., магистрант
Павлодарский государственный университет им.С.Торайгырова

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

Активность и жизнерадостность – типичные детские эмоциональные состояния. Однако формирующееся самосознание с одной стороны, и сама жизнь – с другой, могут подбрасывать и негативные переживания. Самое распространенное среди них – страхи.

В современном мире практически у каждого из людей есть различные страхи. Эти эмоциональные проявления являются неотъемлемой частью нашей жизни. Большинство страхов обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Многие детские страхи чаще всего исчезают бесследно.

Изучением страха в психологической и педагогической науках занимались многие зарубежные ученые (Д.Боулби, Рэчмен, Черсворт, Грэй, Томкинс, Рейнгольд, А. И. Захаров, Е.Г. Макарова, Спиваковская А.С., Панфилова М. А., Овчарова Р.В., Неймер Ю.Л. и др.).

В зарубежной психологии авторы с разных точек зрения подходят к определению содержания понятия «страх». Так, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, М.П. Чередникова и др. рассматривают содержание страха, как тесно связанное с характером межличностных знаковых социальных взаимоотношений.

Другие авторы: З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм и др. определяют страх, как аффект который возникает в субъективной ситуации.

Но все эти исследователи подчеркивали, что страх является движущей силой личностного развития.

Дети могут бояться темноты, диких животных, разбойников, чудищ, незнакомых людей, отделения от матери, одиночества, даже врача, а так же – потери родителей. Важно, чтобы эти страхи не стали устойчивыми, то есть не приобрели характер фобий. В этом случае ребенку будет необходима помощь.

А.И. Захаров впервые в мировой практике рассмотрел причины возникновения и развития дневных и ночных страхов. Привел статистические данные, показывающие влияние различных факторов. А такие ученые, как Гозман Л. Я. и Алешина Ю. Е. определили причины появления детских страхов.

Замечено, что у детей, живущих в городах, страхи проявляются интенсивнее, чем у деревенских, у единственных в семье детей – чаще, чем у тех, кто имеет братьев или сестер. Недостаточная двигательная и игровая активность, отсутствие навыков коллективных игр также приводят к появлению беспричинного беспокойства.

Страх – психическое состояние, возникающее на основе инстинкта самосохранения как реакция на действительную или воображаемую опасность. Страх имеет много причин как субъективного (мотивация, эмоционально-

осознанный характер и отражает стремление человека получить удовлетворение в определенном виде деятельности. Темперамент накладывает отпечаток на способы поведения и общения, поэтому очень важно их учитывать, определяя вид профессиональной деятельности [1,4,5]

Таким образом, от темперамента зависит, каким способом человек реализует свои действия, но при этом не зависит их содержательная сторона. Темперамент проявляется в особенностях протекания психических процессов, влияя на скорость воспоминания и прочность запоминания, беглость мыслительных операций, устойчивость и переключаемость внимания.



Рис. 8. Показатели темпа работы студентов на занятии преподавателей флегматического типа.

Литература:

- 1 Меркулова О.С. Психология труда. – М.: Приор, 2004. – 312 с.
2. Гоноблин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. – Изд. 3, Минск – 2001. – 295с.
3. Белоус В.В Темперамент и деятельность. – М.: 2006. – 345 с.
4. Мерлин В.С Очерк теории темперамента. – Изд.4, Киев, 2008. – 300 с.
5. Николаева Л.П. Влияние учебной нагрузки на групповые и индивидуальные особенности КСП у учащихся 5 класса. //Альманах современной науки и образования. 2004.–№1–2.–С. 281–282.

мнению Мясищева, наиболее полно и всесторонне характеризуют личность конкретного человека.

- теория установки в психологии личности. Существенный вклад в разработку проблемы личности внесли представители школы грузинской психологии – Д.Н. Узнадзе и его последователи. В рамках этой школы центральным явилось понятие «установка», с помощью которого исследователи пытались выразить наиболее существенное в личности человека. Теория установки, по собственной оценке Узнадзе, является попыткой объяснить активность живого организма как целого, его взаимоотношения с действительностью с помощью введения особого внутреннего образования, обозначенного понятием «установка».

- подход А.Н. Леонтьева. В рамках данного подхода в качестве основного параметра характеристики личности выбран параметр соотношения мотивов, их иерархии, или иерархии деятельности, которую реализует человек. Согласно этому подходу наличие или отсутствие тех или иных способностей у человека не описывает личность. Кроме того, и характер человека как нечто, выражающее устойчивый стиль взаимоотношений человека с окружающими людьми, сам по себе личность не характеризует.

- концепция Л.И. Божович. Тенденция к более узкой трактовке понятия «личность» представлена в трудах отечественного психолога Л.И. Божович. Основной среди характеристик личности, выделенных Божович, является способность управлять своим поведением и деятельностью. Это по существу, выражение другими словами той же самой мысли о сознательной личности [6].

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласны большинство психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности и др. То, как решаются эти проблемы, в основном и определяет главные особенности каждой теоретической позиции. При рассмотрении различных теорий личности следует проанализировать, какое внимание уделяет каждый теоретик этим проблемам и как он их разрешает.

Конечно, ни одна теория не может адекватно объяснить все, что мы знаем о личности, т.к. поведение человека настолько сложно и неоднозначно, что трудно объяснить его в терминах отдельной концепции. Однако анализ данных концепций позволяет выделить общие точки соприкосновения. К ним относятся следующие положения:

1. Личность предстает в виде некоей гипотетической структуры или организации.
2. В большинстве определений подчеркивается значение индивидуальных различий между людьми.

3. Личность характеризуется в эволюционном процессе, как субъект влияния внутренних и внешних факторов, включая генетическую и биологическую предрасположенность, социальный опыт и динамичную внешнюю среду.

4. Именно личность «отвечает» за устойчивость поведения. Именно она обеспечивает человеку чувство непрерывности во времени и окружающей среде.

Мы полагаем, что следует рассматривать концепции и направления с различных позиций, а не быть приверженным единственной теории личности. Фактически каждое направление содержит ценные соображения, которые можно добавить к общей картине, чтобы получить более полное представление о том, чем является человеческая личность.

Литература:

1. Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология. – М., 1975. – Вып. 5. – С. 197.
2. Теории личности Основные положения, исследования и применение (Larry Hjelle, Daniel Ziegler «Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications», 3th ed., 1992) стр. 177
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – 583 с. – (серия «Учебник нового века») стр. 507
4. Общая психология: Учебник/ под ред. Р.Х. Тугушева и Е.И. Гарбера. – М.: Издательство Эксмо, 2006. – 560 с. – (Образовательный стандарт XXI) стр. 137
5. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // 55 Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – С. 110–125
6. Психология: Учебник для студентов средних педагогических учебных заведений/ под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002. – 464 с. стр. 285

Солійчук І. І.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО МІЖСОБІСТІСНОЇ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В умовах динамічної та швидкоплинної зміни освітніх та професійних вимог, постійно змінних соціальних та економічних умовах професійна діяльність у значній мірі ускладнюється та видозмінюється. Тим самим значно ускладнюються вимоги до фахівця психологічної служби, його особистісних ресурсів. Як-

преподавателя 2, а группе студентов холериков наоборот усвоение материала у преподавателя 1 выше, чем у преподавателя 2 (см. рис.7).

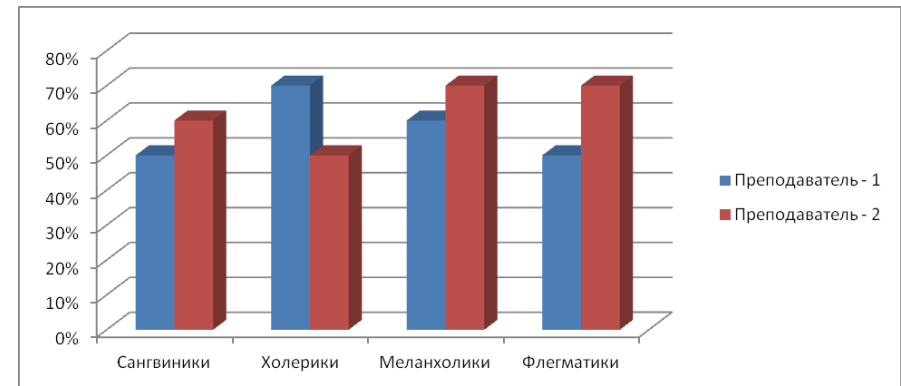


Рис. 7. Процент студентов, усвоивших материал у преподавателей флегматического типа

Таким образом, студенты флегматического типа указывали на то, что успевают за преподавателем, и для большинства темп работы преподавателя нормальный, их это все равно не очень страшит, как они указали при ответах на опросе. И только 2 студента указали темп работы как медленный. Мнения студентов – холериков разделилось поровну, половина отметили, что темп нормальный и они все успевают, а другая половина, что темп работы «медленнее, чем им хотелось бы». В большинстве своем студенты сангвинистического типа темперамента отметили темп работы преподавателей на занятии как медленный, так ответили 8 студентов. 4 студентов ответили нормальный темп, и только двое – медленный. Студенты меланхолического типа ответили наоборот, для 6 студентов темп работы преподавателей быстрый, для 4 – нормальный, для 2 – медленный (см. рис. 8).

Таким образом, студенты холерического и сангвинистического типов темперамента жалуются на быстрый темп со стороны преподавателей такого же типа темперамента. Однако при этом студенты инертных типов темперамента, меланхолического и флегматического, отмечают темп работы на занятии у данных преподавателей как нормальный. Успеваемость при этом относительно высокая, как у студентов меланхоликов и флегматиков, так и у холериков и сангвиников.

При разных условиях жизни, обучения и воспитания при наличии определенного типа темперамента формируются разные психологические черты. Ученые издавна заметили, что представители различных типов темперамента выбирают преимущественно те профессии, которые наиболее соответствуют их природным наклонностям. Склонность к определенной профессии носит полу-

Таким образом, следует отметить, что для большинства студентов холерического и сангвинистического типа темп работы преподавателей как нормальный, и вполне их устраивает. Только 3 студента-холерика и 2 студента-сангвиника указали, что темп работы медленный, и они «постоянно на что-нибудь отвлекаются». Количество студентов – флегматиков, считающих, что темп работы преподавателей им подходит, больше, чем, тех, кто находит темп работы преподавателей медленным. Со студентами – меланхоликами дело обстоит иначе: 7 студентов из 9 студентов говорят о медленном темпе работы преподавателей, и 2 – о быстром темпе (см. рис.6).



Рис. 6. Показатели темпа работы студентов на занятии преподавателей меланхолического типа.

При исследовании темпа работы преподавателей флегматического типа темперамента, следует отметить наибольший процент усвоенного материала у студентов меланхолического типа, что составляет 60% и 70% соответственно у преподавателя 1 и 2. При этом отмечается одинаковый уровень усвоения материала у студентов холериков и флегматиков (70% и 50% соответственно у преподавателей 1 и 2). Однако надо отметить, что уровень усвоения учебного материала у студентов флегматиков ниже у преподавателя 1, чем у

и тем успішність професійної діяльності визначається особливостями психологічної, а зокрема і емоційної готовності фахівця. Емоції впливають на індивідуальний та соціальний розвиток і на формування міжособистісних зв'язків. У діяльності практичного психолога емоції – це «внутрішній регулятор» діяльності, і вони слугують організуючим та мотивуючим фактором поведінки.

Проблему урахування емоційного компонента у становленні майбутнього фахівця та у структурі психологічної готовності фахівця до діяльності у своїх дослідженнях розкривають: І.М.Андрєєва, Д.Векслер, Г.М.Гагаєва, Г.Гарднер, Д.Гоулман, С.П.Дерев'яноко, М.І. Дьяченко, Л.А.Кандилович, Д.Карузо, Дж.Мейер, А.С.Мельничук, В.А.Моляко, Е.Л.Носенко, Г.Орме, Т.А.Павловей, А.С.Петровська, А.Ц.Пуні, С.Л.Рубінштейн, П.А.Рудік, П.Саловей, Н.К.Шеляховська та інші. Дослідники визначають роль емоцій у житті особистості, її професійному становленні та майбутній успішній фаховій діяльності.

О.С.Тарновська емоційну готовність, визначає як одну із підструктур готовності до фахової діяльності та визначає її своєрідним регулятором розвитку особистості, виразником її психологічного здоров'я, життєвою цінністю. До емоційної готовності автор включає стан задоволеності професією, задоволення від роботи, відчуття внутрішнього спокою, впевненості в собі, взаєморозуміння, солідарності, співпереживання, передбачає ставлення особистості до власного «Я», що відіграє важливу роль у встановленні міжособистісних відносин, у постановці та досягненні цілей, у способах формування та розв'язання кризових ситуацій [7].

Емоційний компонент готовності до професійної діяльності характеризує якості особистості, що забезпечують успішність і результативність діяльності фахівця. Аналізуючи цей компонент, можемо сказати, що він передбачає оволодіння технологіями збереження внутрішньої рівноваги та емоційного відновлення, здібностей до гнучкої варіативної поведінки, вміння розпізнавати емоційний стан, наявність вольових якостей та комунікативних здібностей, високу емоційну стійкість, врівноваженість, відсутність почуття страху, загальну налаштованість на зустріч із новою ситуацією в професійній діяльності, високий ступінь самоконтролю, саморегуляцію емоційним станом і поведінкою в умовах вирішення проблем тощо [3].

При формуванні емоційного компонента готовності до діяльності вченими-психологами основна увага приділяється способам керування емоційними станами людини. Формування емоційного компонента готовності до фахової діяльності являє собою процес, який будується на цілеспрямованому прищеплюванні способів організації змісту емоцій у послідовності й взаємозв'язку компонентів цілісної системи емоційної регуляції в єдності емоцій, інтелекту, волі, особистісних і психофізіологічних характеристик людини.

На думку С.Л.Рубінштейна основним психологічним механізмом формування емоційного компонента психологічної готовності є повторення й закріплення емоційних станів, відповідних професійній спрямованості фахівця. Домінування таких станів у психіці сприяє появі нових рис у структурі особистості [5].

При розгляді проблеми формування емоційного компоненту готовності майбутнього практичного психолога до міжособистісної взаємодії у процесі консультування значну роль відіграє і навчальний заклад як один із інститутів безпосереднього формування готовності, зокрема, емоційної. Основною метою якого є забезпечення адаптації майбутнього фахівця в сучасних швидкоплинних умовах розвитку суспільства, вміння визначати власні життєві орієнтири та максимально ефективно використовувати свій особистісний потенціал, досягати успіху у професійній діяльності, гармонії з собою та навколишнім світом, вміння зберігати своє психологічне здоров'я тощо [1].

Визначаючи критерії й показники психологічної готовності майбутнього фахівця психологічної служби до професійної діяльності, слід спиратися на наукове тлумачення змісту цих категорій. Відтак, критерій – одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [6, с. 567]. Показником, у свою чергу, можна визначити свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь [4, с. 520]. Тому, на нашу думку, критерієм слід вважати певну сутнісну ознаку що відображає готовність майбутніх практичних психологів до міжособистісної взаємодії у консультативному процесі, та завдяки якій аналізуються основні характеристики стану сформованості готовності, таких як сформованість у майбутнього фахівця психологічної служби ряду особистісних якостей, професійних знань, умінь та навичок якими має володіти висококваліфікований психолог.

Відтак, критеріями та відповідними до них показниками емоційного компоненту, як однієї зі складових готовності можна визначити такі:

- ✓ позитивна установка на міжособистісну взаємодію у процесі діяльності (демократичне ставлення до особистості клієнта; культура мовленнєвої поведінки та спілкування; встановлення позитивного емоційного настрою тощо);
- ✓ розвинута емпатія, емоційна стійкість та впевненість у собі (вміння співпереживати, співчувати та розуміти іншу людину; розвинуте емпатичне слухання; реалізація емоційно-емпатійних можливостей особистості тощо);
- ✓ високий рівень відкритості щирості та у процесі міжособистісної взаємодії (емоційне ставлення до роботи та вміння широко відгукувати на переживання клієнта; створення атмосфери довіри та відкритості для сприйняття; реалізація перцептивно-рефлексивних можливостей особистості тощо);
- ✓ внутрішній спокій та рівновага. Стійкість до негативних емоцій (високий рівень стресостійкості, емоційна культура та здатність до професійної рефлексії; подолання комунікативних та психологічних бар'єрів міжособистісного спілкування; емоційна саморегуляція щодо сформованості вміння до подолання негативних деструктивних психоемоційних станів тощо).

Отже, на основі теоретико-методологічного аналізу наукових праць емоційну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності можна визначити як стійке системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості



Рис 4. Показатели темпа работы студентов на занятии преподавателей сангвинистического типа.

Если же говорить о преподавателях – меланхоликах, то в усваивание материала самый стабильный показатель у студентов флегматического типа и составляет около 70%. При этом следует отметить, что у студентов -холериков усвоение материала составляет 40% – у преподавателя – 2. Большинство студентов отмечали, что темп работы преподавателей приемлен для них.

При исследовании усвоения учебного материала студентами сангвиниками был отмечен, достаточно высокий уровень усвоения учебного материала, что составляет (60% и 80% соответственно у преподавателей – 1 и – 2). У студентов меланхолического типа уровень усвоения материала составил 60% и 50% соответственно у преподавателей 1 и 2. (см. рис.5).

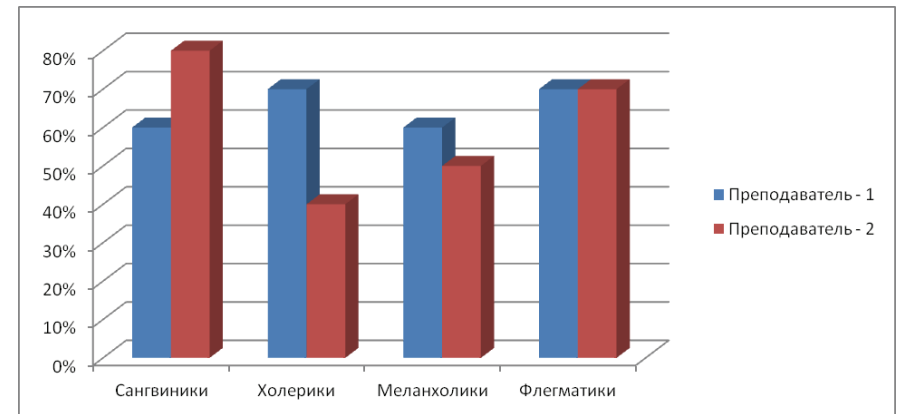


Рис 5. Процент студентов, усвоивших материал у преподавателей меланхолического типа

флегматического типа, и усвоение ими материала составляет 90% у преподавателя – 1, и 50% у преподавателя – 2, что тоже неплохо (см. рис.3).

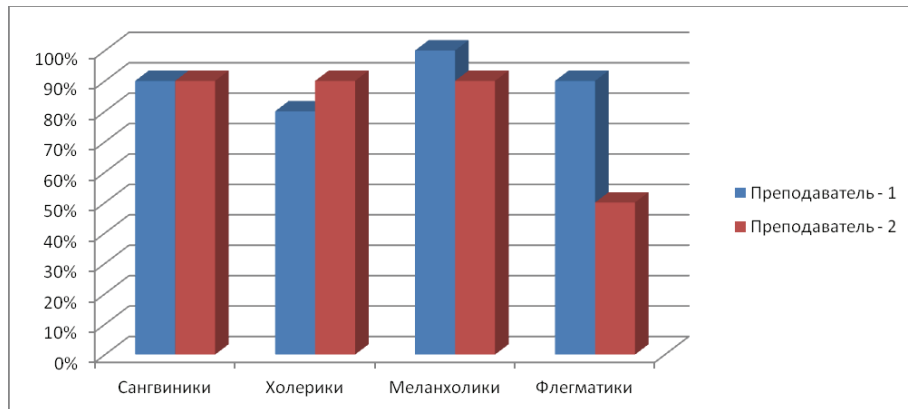


Рис. 3 Процент студентов, усвоивших материал у преподавателей сангвинистического типа.

Практически половина студентов холерического типа, 5 студентов из 11 человек оценили темп работы у преподавателей сангвиников как быстрый, остальные 6 студентов как нормальный. Абсолютно одинаково отметили темп работы студенты сангвиники и меланхолики, только 2 студента каждого типа говорили о том, с что темп работы быстрый, и он «их не устраивает, они не успевают за мыслью преподавателя». Если говорить о студентах – флегматиках, то большинство отметили темп работы как нормальный, за исключением пятерых студентов ; при чем 2 студента из них говорят о медленном темпе, и 3 студента – о быстром. Но не смотря, на то, что медленный ли темп, или быстрый, он устраивает студентов – флегматиков (см. рис. 4).



майбутнього фахівця, яке виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, базується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я людини та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію [2].

Таким чином, емоційний компонент готовності як одна зі складових формування готовності майбутнього фахівця до міжособистісної взаємодії у консультуванні, визначається через емоційну культуру майбутнього психолога-консультанта; емоційну насиченість діалогічних форм взаємодії психоконсультанта та клієнта, як запоруки успішного встановлення емоційного контакту з клієнтом; інтерес до професії у майбутніх фахівців; почуття задоволеності від обраної професії, як своєрідного стимулу до подальшої пізнавальної активності; позитивну установку на обраний фах; потреби самовдосконалення та формування у собі значущих професійних якостей. Можна умовно визначити структурні елементи емоційного компоненту готовності психолога до майбутньої професійної діяльності: усвідомлення власних емоцій, керування ними, стійкість до афективних станів і швидкої немотивованої зміни настрою, розвинена емпатія, оптимістичний атрибутивний стиль.

Література:

1. Бреус Юлія, Емоційний компонент у структурі освіти вищого навчального закладу (VI Всеукраїнська наукова конференція Гуманітарні аспекти формування особистості, 27 квітня 2012, Львів, Україна) [Електронний ресурс] / Юлія Бреус. – Режим доступу. : http://elibrary.kubg.edu.ua/21/7/Y_Breus_LSU_of_SF_NDL_RL.pdf.
2. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності [Текст] : автореферат... канд. психологічних наук, спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Т. В. Жванія. – Х. : МОН, молоді та спорту Укр. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2012. – 19 с.
3. Манохіна І.В. Щодо питання про структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – теор., метод. и орган. соц.-культур. д-ті / І.В.Манохіна. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.
4. Новый тлумачний словник української мови: В 4 т. – К. : Аконті, 1999. – Т. 3., С. 520.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир [монография] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 360 с.
6. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О.Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – С. 567.
7. Тарновская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагог. и возраст. психология / А.С.Тарновская. – К., 1991. – 20 с.

К.психол.н. Чаплак Я.В., к.психол.н. Доскач С.С.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПРО РОЛЬ ТЕОРІЇ В КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Теорія дає змогу зрозуміти об'єкт пізнання в його внутрішніх зв'язках і цілісності, пояснює багатоманітність наявних фактів і може передбачити нові, ще не відомі, прогнозуючи поведінку систем у майбутньому [10]. На сьогоднішньому етапі становлення психологічної допомоги особливу значимість має теоретична та практична психологічна підготовка майбутнього фахівця психоконсультативної діяльності. Оскільки практичний психолог у сфері консультативної діяльності взаємодіє з особистістю та її оточенням, психологи-дослідники наголошують на тому, що він повинен володіти знаннями щодо розвитку та поведінки людини в конкретному середовищі, а це означає, що психологічна компетентність фахівця становить базову основу його функціональної грамотності, підготовленості [9]. Складність полягає в тому, що психолог-практик має осмислити взаємозв'язок наукових і соціальних цінностей, що виступає умовою сучасного розвитку практичної психології та науки в цілому. Якщо ж відштовхуватися від загального то, «...науки є фундаментальні, а є й прикладні. І якщо, на перший погляд, для перших метою є пошук істини, яка сама по собі є цінністю, то для інших першочергового значення набуває практичне втілення, і саме тут виникає найбільше моральних проблем. Усе було б так, якби ще не виникала проблема засобів досягнення мети, в даному випадку – методів і способів дослідження, які в умовах експериментальної науки вимагають великої операційної роботи, що припускає маніпулювання об'єктом вивчення – будь то природа чи людина» [10, с.95].

Подібна проблема складності існує і в практичній психології. Цей факт вимагає високого рівня теоретичної готовності фахівця психологічної служби, з метою здійснення ефективного соціально-психологічного впливу в процесі надання психологічної допомоги, в першу чергу, за рівнем екологічності. Фахівець, який озброєний сильною теоретичною базою набагато швидше осмислює взаємозв'язок наукових і соціальних цінностей у процесі своєї професійної діяльності [9].

Теорія – це найбільш адекватна форма наукового пізнання, система достовірних, глибоких і конкретних знань про дійсність, яка має злагоджену логічну структуру та дає цілісне, синтетичне уявлення про закономірності та суттєві характеристики об'єкта. Теорія, на відміну від гіпотези, є знанням достовірним, істинність якого доведена та перевірена практикою. Вона дає істинне знання та пояснення певної сфери об'єктивної дійсності, дає змогу зрозуміти її загальні, необхідні, суттєві, внутрішні закономірні властивості та зв'язки. Від гіпотези теорія відрізняється позитивною визначеністю своєї істинності. Від

Преимущественное количество студентов – меланхоликов отметили, что работа с преподавателем – холериком для них «вполне нормальная и они все успевают». А вот студенты сангвинистического и холерического типа, наоборот, находят темп преподавателя – холерика быстрым для себя. И если из 14 студентов – сангвиников только 9 студентов отметили, что темп работы преподавателя для них быстрый, то все студенты – холерики отметили быстрый темп работы (см. рис. 2).



Рис. 2. Показатели темпа работы студентов на занятии преподавателей холерического типа.

Что касается преподавателей – сангвиников, то усвоение студентами материала выглядит следующим образом. Практически никаких проблем не возникает у студентов сангвинистического типа, 90% опрошенных отметили, что у них «не возникает никаких проблем, они все успевают, и усваивают», причем у обоих преподавателей. Небольшой разрыв в 10% есть между студентами – холериками, и при этом усвоенного материала ими – 80% у преподавателя – 1 и 90% у преподавателя – 2. Точно такой же разрыв в 10% наблюдается и у студентов меланхолического типа, только показатели между преподавателем – 1 и преподавателем – 2 чуть выше, 100% и 90% соответственно. Наибольшая разница в 40% можно увидеть у студентов

Гипотеза исследования: можно предположить, что существует зависимость между темпераментом преподавателя и восприятием студентами учебного материала в процессе учебных занятий.

Выборку исследования составили юноши и девушки в возрасте от 17 до 20 лет. Общий объем выборки составил 46 человек, а именно 38 студентов (29 девушек и 9 юношей) и 8 преподавателей (5 женщин и 3 мужчин). Для исследования мы выбрали преподавателей со стажем работы более 10 лет в высшей профессиональной школе.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе у студентов и преподавателей выявлялся преимущественный тип темперамента. В качестве метода использовался тест-опросник Г. Айзенка (форма А).

На втором этапе, в ходе опроса у студентов выясняли, устраивает ли их темп занятия у данного преподавателя. С помощью экспертных оценок студенты определяли, какая часть учебного материала была понятна лучше всего, какие трудности они испытывали.

В результате исследования было выявлено, что студенты разных типов темперамента, по-разному оценивают темп работы преподавателя, соответственно, и выделяли разные трудности в усвоении учебного материала.

В ходе исследования выявлено, что у преподавателей (1,2) – холериков материал лучше всего усваивают студенты с холерическим и меланхолическим типом темперамента. Чуть хуже – флегматический тип. А студенты – сангвиники испытывают небольшие трудности в понимании материала. (см.рис.1).

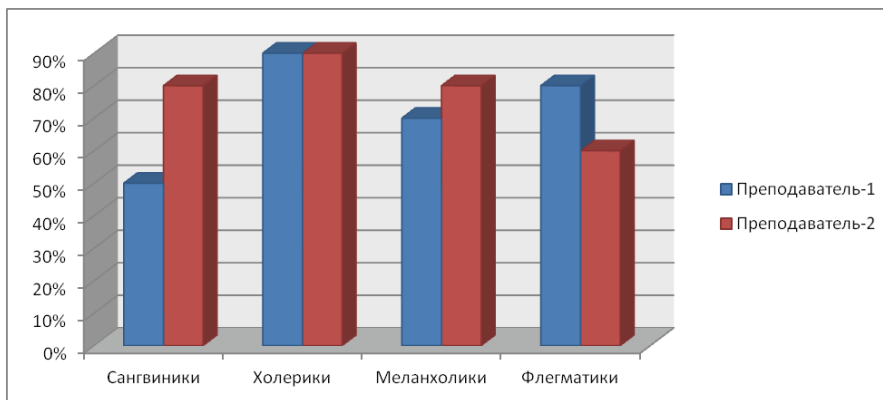


Рис1. Процент студентов, усвоивших материал у преподавателей холерического типа.

Таким образом, темп работы преподавателей с холерическим типом, то он оказался наиболее приемлен для меланхолического и флегматического типа.

інших видів достовірного знання теорія відрізняється своєю точною логічною організацією та своїм об'єктивним змістом, а відповідно і своїми пізнавальними функціями [10].

На думку К. Поппера, теорія повинна відповідати двом основним вимогам: а) несуперечливості (не порушувати закон логіки) і фальсифікованості – можливості заперечення; б) можливості дослідної експериментальної перевірки [10].

Така сфера професійної діяльності практичного психолога як психологічне консультування об'єднує в собі не тільки знання теорії та методів психотерапії, а й необхідність досконало знати й інші сфери діяльності практичного психолога та вміти ефективно застосовувати професійні знання в практичній діяльності [9; 11]. Тим паче, що кількість теоретичних підходів у наданні психологічної допомоги з кожним роком зростає. Цей факт, в свою чергу, вимагає постійного самовдосконалення фахівця психологічної служби та соціальної роботи. Науковці-дослідники зосереджують свою увагу на тому, що ефективний аналіз своєї діяльності психолог-практик може зробити тільки в тому випадку, коли він буде компетентним у таких сферах [4,с.25-26]:

1. Ріст та розвиток людини – розуміння природи та потреб індивідуума на всіх рівнях розвитку, нормальна та ненормальна людська поведінка, теорія особистості, теорії навчання в контекстах культури.

2. Соціальні та культурні основи – розуміння суспільних змін і тенденцій, людських ролей, соціальних підгруп, суспільних принципів і патернів поведінки, життєвих стилів.

3. Допомагаючі взаємовідношення – розуміння філософських основ процесу допомоги, теорії консультування та їх застосування, допомога в самопізнанні та саморозвитку, допомога клієнту в здійсненні змін.

4. Групова динаміка, процес і консультування – теорія й типи груп, опис групової динаміки, напрямів та методів роботи й навиків ведучого групи, включаючи супервізорську практику.

5. Життєвий стиль та розвиток кар'єри – теорія вибору професії, зв'язок між вибором кар'єри та життєвим стилем, інформація про професійну діяльність та освіту, підходи до процесу прийняття рішень з приводу кар'єри, методи дослідження розвитку кар'єри.

6. Оцінка індивідуальності – розвиток структури розуміння індивідуальності, а також методи збору та інтерпретації даних, індивідуальне й групове тестування, підходи в дослідженні різних випадків, вивчення індивідуальних відмінностей, включаючи етнічні, культурні та статеві фактори.

7. Дослідження та оцінка результатів – статистичні методи, побудова дослідження, розвиток досліджень і демонстрація пропозицій.

8. Професійна орієнтація – цілі та наміри професійних організацій, етичні принципи, правові норми, стандарти підготовки, сертифікація, ліцензування, рольова ідентифікація консультантів та інших фахівців цієї сфери.

Бой і Пайн вказують на такі шість функцій теорії, які допомагають психологу-консультанту в психоконсультативному процесі [2, с.66-67]:

1. Теорія допомагає консультантам знайти внутрішнє єднання та взаємозв'язок різноманітних явищ життя.
2. Теорія заставляє психоконсультантів досліджувати відношення, які могли б опинитися поза увагою.
3. Теорія представляє консультантам орієнтири в їх роботі й допомагає їм оцінити себе як професіоналів.
4. Теорія допомагає фахівцям цієї сфери діяльності сконцентруватися на потрібній інформації та вказує їм, що вони мають шукати.
5. Теорія допомагає консультантам сприяти клієнтам у ефективності змін їхньої поведінки.
6. Теорія допомагає консультантам оцінити як старі, так і нові підходи до психоконсультування. Вони є початковою базою, на якій будуються нові підходи.

Ключовий елемент теорії, його ядро – закон. Закон можна визначити як об'єктивний, суттєвий, необхідний, внутрішній, сталий, повторювальний зв'язок між явищами, процесами. Основна задача наукового дослідження – знайти закони даної предметної галузі, певної сфери дійсності, втілити їх у поняттях, абстракціях, ідеях, принципах, теоріях [10].

Теоретична та системна підготовка консультантів визначає зміст та ефективність їх діяльності. Теорія представляє собою модель або пояснення, яке консультанти застосовують в якості керівництва для побудови гіпотези про характер проблеми та шляхів її можливого вирішення. Професіонали-консультанти при виборі якої-небудь теорії або методів відштовхуються від своєї теоретичної підготовки, світогляду та потреб клієнта. Не кожний теоретичний підхід підходить для кожного консультанта або клієнта, однак теоретична база потрібна для успішної роботи. Системний підхід також необхідний у консультуванні [8; 9].

Системний підхід передбачає аналіз об'єкта як системи. Система – це уніфікована та впорядкована кількість ідей, принципів і дій. Тобто, система – це ціле, що складається із взаємопов'язаних елементів, які знаходяться у взаємних зв'язках і взаємовідносинах та утворюють визначену цілісність [10]. Системний підхід у консультуванні обумовлює спосіб роботи консультанта із клієнтом і його відношення до теорій [2, с.65].

Так як робота практичного психолога належить до видів діяльностей, в яких професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенціальне») стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного. Протиріччя між особистісною та професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога [8].

3. Epiphany D.N. Techniques of mental activity and the formation of pupils ' Questions of psychology, 1999. № 2.

5. Bozovic L.I. Personality and its development in childhood. – M: Pedagogy.

6. Dodonov B. I. Structure and dynamics of the motives of activity // Questions of psychology, 1994. №4

7. Kirsanov A.A. Individualization of educational activity of schoolboys. – Kazan, 2000.

К.б.н., доцент Николаева Л.П.

Российский новый университет, Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГАМИ

В системе человеческой деятельности особое место занимает труд. Именно благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития [3].

Тип темперамента необходимо учитывать в специальностях, где труд предъявляет особые требования к динамическим и эмоциональным качествам человека. Но необходимо понимать, что различия по темпераментам – это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию её проявлений. Установлено отсутствие зависимости между уровнем достижений, то есть конечным результатом действий, и особенностями темперамента, если деятельность протекает в условиях, которые можно определить как нормальные [2].

Таким образом, независимо от степени подвижности или реактивности индивида в нормальной, не стрессовой ситуации, результаты деятельности в принципе будут одинаковыми, поскольку уровень достижений будет зависеть главным образом от других факторов, в особенности от уровня мотивации и способностей.

Объект исследования: восприятие учебного материала студентами.

Предмет исследования: влияние темперамента преподавателя на восприятие учебного материала студентами.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между темпераментом преподавателя и восприятием учебного материала студентами в процессе занятий.

of the child, the teenager is much more independent and less malleable external psychological influence, especially by adults, parents and teachers.

Adolescence is characterized by the increased attention of the child to himself, to his appearance, self-knowledge and self-education. If the majority of younger students still do not actually have a special, independent opinion from adults relationship to them is different psychological multicolored: children know, partly correctly can evaluate themselves with both positive and negative sides, seeing their advantages and disadvantages. This attitude, among other things, is contradictory. The teenagers, on the one hand, can see and evaluate themselves as well, deserving of respect for people, but on the other hand – as individuals possessing personal real drawbacks, which must be disposed of. But this teenager often manifests himself not as an adult; he is childish and downplays its drawbacks.

According to researching, educational activity is encouraged schoolchildren the hierarchy of motives, which may be the main internal motives related to the content of this activity and its implementation, or social motives related to the child's need to take a position in the system of social relations. In this age there is a development of interacting needs and motives. Accordingly, when analyzing the motivation of educational activity is necessary not only to determine the dominant stimulus (motive), but also take into account the whole structure of human motivational sphere. So, it includes: the need for teaching, teaching meaning, motive teaching goal, emotions, attitudes and interest.

Motives of intellectual-cognitive plan are especially important for learning activities. They are understood, recognized, as a thirst of knowledge, the need of their assignment, the desire to raise horizons, deepen and systematize their knowledge. This is the group of motives, which correlates with the specific human cognitive activity, its intellectual need, having a positive emotional tone and insatiability. Following such motives, the student is strongly and enthusiastically working on learning material, more precisely, over by the decision of the educational tasks, without regard to fatigue, time, excluding other motivation and distractions.

Studying motivation is one of the most important motivations of this age period. Studying motivation is a particular form of motivation, included in the activities of teaching, learning activities. According to studies, educational activity of schoolboys is prompted by the hierarchy of motives, which may be the main internal motives related to connect with the content of this activity and its implementation, or social motives, connected with the need of the child to take a certain position in the system of public relations.

Literature:

1. Apish F.N. Psychologo – didactic bases of development of learning motivation, the Ministry of justice: MGOU, 2003.
2. M.K. Akimova Individuality of a student and individual approach – M: Znanie, 2002.

М.А. Гуліна виокремлює такі загальні характеристики терапевтичного психологічного знання [3, с.330-331]: нове та специфічне значення аксіологічного (ціннісного) компоненту на рівні із гносеологічним та праксеологічним; новий зміст розуміння як методу пізнання людини; зростаюча роль індивідуального знання психолога про самого себе поряд із загальним і своїм психологічним знанням; розвиток знання про себе самого у людини як основна мета психологічного пізнання; діалогічний характер пізнання; визначення змін системи цінностей у всіх учасників процесу як результат пізнання; превалювання категорії правди у відношенні до категорії істини; відхід від ідеї «нормальності та ненормальності»; зростаюча роль мови, як вербального, невербального та символічного; посилення значимості одиничного знання в системі загального психологічного знання про людину.

Необхідно продовжувати дослідження у сфері теоретичних підходів психоконсультативного процесу тому, що рівень інтегрованості професійного досвіду є критерієм розвитку професійної майстерності в цій галузі діяльності практичної психології. А це вказує на те, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що передбачає її переконання, погляди, відносини, мотиви, відчуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку. Така готовність досягається в ході морально-політичної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного розвитку особистості з врахуванням вимог, що пред'явлені особливістю певної діяльності, професії.

Література:

1. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия: методы, теории и техники: практическое руководство / А.Е.Айви, М.Б.Айви, Л.М.Саймек-Даунинг / Психотерапевтический колледж. – М., 1999. – 487с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С.Глэддинг // 4-е изд. – СПб.: 2002. – 736с.
3. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология / Гулина М.А. – СПб: Речь, 2001. – 352 с.
4. Джордж Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани. – М: Эксмо, 2002. – 448 с.
5. Колесникова Г.И. Психологическое консультирование / Колесникова Г.И. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 284 с.
6. Кораблина Е.П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога: психологические проблемы самореализации личности / [под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылёвой]. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. – 432с.
7. Котлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж.Котлер, Р.Браун. – СПб.: Питер, 2001. – 464с.

8. Кочюнас Р.Б. Основы психологического консультирования / Кочюнас Р.Б.: [пер. с лит.] – М.: Академический проект, 1999. – 239 с.
9. Панок В.Г. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посібник / В.Г.Панок, І.М. Зварич, Я.В. Чаплак, О.М.Чернописький – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
10. Сергієнко В.В. Філософські проблеми наукового пізнання : навчальний посібник. / В. В. Сергієнко – Кременчук : Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, 2011. – 103 с.
11. Хомич Г.О. Основы психологического консультирования: Навч. посіб./ Хомич Г.О., Ткач Р. М. – К.: МАУП, 2004. – 152 с.
12. Шнейдер Л.Б. Психологическое консультирование: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Шнейдер Л.Б., Вольнова Г.В., Зыкова М.Н. – М.: Ижица, 2002. – 224 с. – (Серия «Серебряная сова»).
13. Шостром Э. Терапевтическая психология / Э. Шостром, Л. Браммер; [пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова]. – СПб.: Сова; М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 624 с.
14. Янчук В. Интегративно-эклетический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь-справочник <http://vocabulary.ru/dictionary/2>

2. Карпов А.В. Психология менеджмента. Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
3. Коротков Э.М. Антикризисное управление. М.: Инфра-М, 2003. – 432 с.
4. Никитина, Т.А. Взаимосвязь управленческой установки и некоторых психологических характеристик руководителя образовательного учреждения: Автореф. дис. канд. психол. наук – Самара, 2004.
5. Ульянов А.А. Исследование мотивации достижения успеха у студентов управленческих специальностей. // Материалы XIV научно-практической конференции студентов и аспирантов. 29 марта – 5 апреля 2013 г. Самара, САГМУ, 2013. – 208 с.
6. Ульянов А.А. Исследование целеполагания руководителей при помощи системы логических уровней // Вестник Томского государственного педагогического университета, № 12 (127), Томск, ТГПУ, 2012 – 232 с.
7. Ульянов А.А. Исследование целеполагания студентов управленческих специальностей. // Научные труды VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии, педагогики и лингвистики» Сборник №10. – М.: НОУ ВПО МГТА. 2012. – 221 с.
8. Ульянов А.А. Показатели удовлетворённости достижением целей у студентов управленческих специальностей // Психология самоопределения личности и групп: история, современное состояние и тенденции развития: материалы Всероссийской научной конференции, 10 апреля 2013г., г. Уфа / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Б. Купрейченко, И.Н. Нурлыгаянов, В.Ф. Сафин. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – 172 с.
9. Ульянов А.А., Никитина Т.А. Показатели удовлетворённости достижением целей у студентов управленческих специальностей // Материалы конференций: сб. статей / под ред. д.т.н., д.э.н., профессора В.К. Семёнычева. Самара, САГМУ, 2012. Т.2. – 198 с.

Bagnyukova E.B.

language teacher, psychologist, Russia, school №21

FEATURES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AMONG TEENS

Before we discuss the motivation of development of educational activity of students of secondary school, it is necessary to determine how teens are psychologically different from adolescence and adults.

Teenage years are characterized by the effort of independence of children from adults in all areas of their behaviour. If the junior high school student, despite his extraordinary external mobility and the apparent disobedience, is still totally dependent on adults who (if they are authoritative) can influence on the mentality and behaviour

Гуманизма – основан на системе взглядов, признающая ценность студента как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей.

Деятельностного подхода – требует вовлечения студента в деятельность.

Опоры на положительное – предполагает умение видеть в студенте развивающуюся личность, готовую к изменениям и самореализации.

Переходим к функциям, которые выполняет в указанной модели преподаватель-психолог:

Диагностическая – изучение психолого-педагогических особенностей личности студента, условий его профессионального обучения, стилей взаимодействия с преподавателями, характера социальных и личностных проблем, выработка рекомендаций.

Прогностическая – на основе выработанных рекомендаций разрабатывается конкретная программа психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей, которая предусматривает этапные изменения и конечный результат.

Образовательная, – обучение навыкам целеполагания у студентов посредством консультирования, создание специальных образовательных ситуаций в ходе учебного процесса.

Психологическая – социально-психологическая поддержка, коррекция внутри- и межличностных отношений, выработка желательных форм поведения.

Организационная – организация процесса формирования целеполагания.

Информационная – обеспечение студентов информацией по вопросам целеполагания и готовности к профессиональной деятельности, обеспечение результатами психодиагностики.

Координационная – активизация заинтересованных сотрудников ВУЗа и иных людей и служб по совместному разрешению проблемы развития целеполагания у студентов управленческих специальностей.

Мотивационная функция – побуждение студентов к росту эффективности, желанию действовать в интересах и на благо своей профессиональной деятельности.

Подобная программа поможет устранить противоречия между сущностью управленческой деятельности и сложившимся образом мышления будущих руководителей. При её реализации предполагается применение в процессе преподавания на управленческих специальностях системных технологий развития личности, таких, как коучинг, а также включение в учебные планы иных дополнительных занятий (семинаров, тренингов, мастер-классов) с использованием технологий, способствующих развитию навыка целеполагания и психологической готовности в целом.

Литература:

1. Буртова Н.Б. Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров. – Томск: Вестник ТГПУ. Выпуск 5 (95), 2010.

PSYCHOLOGO-WYCHOWAWCZE PROBLEMY ROZWOJU OSOBOWOŚCI W NOWOCZESNYCH WARUNKACH

Сараева Т.П.

аспирант ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, учитель начальных классов МБОУ
лицей с. Долгоруково, победитель Всероссийского конкурса
«Учитель года – 2005»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В период перехода к новой информационной культуре, отличающейся такими чертами, как глобализация, динамичность и изменчивость условий, перед образованием стоит задача подготовить человека, способного творчески подходить к любым изменениям, эффективно и нестандартно мыслить, нетрадиционно и качественно решать поставленные задачи, имеющего потребность в самообразовании и саморазвитии. Необходимые для человека изменения четко определены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в котором подчеркнуто, что «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [11, с.3]. Между тем исследования в области педагогики и психологии убеждают нас, что развитие личности невозможно без глубокого поворота к раскрытию её способностей, таланта и творческого потенциала. Проявление творчества является важнейшей составляющей характеристики личности (Рубинштейн С.Л., Ананьев Б.Г., Н.А. Бердяев, В.А. Сластенин, В.Ф. Кривошеев, С.А. Смирнов, И.Б. Котова и др.).

Несомненно, что совершенствоваться, развивать творческие способности в творческой деятельности возможно, когда владеешь основными умениями и навыками культуры умственного труда: информационными – умение искать, анализировать и преобразовывать информацию из различных источников: книг, устного слова, наблюдения и Интернет; познавательными – умение фиксировать главное, оформлять план, интерпретировать знания, устанавливать причинно-следственные связи; коммуникативными – умение

эффективно сотрудничать, слушать и слышать собеседника;

организационными – умение ставить цель, планировать, контролировать и оценивать свою работу. Данные компетентности можно продолжать, но ясно, что все они связаны с самоактуализацией личности, которая невозможна без учета интересов, склонностей и развития способностей каждого ребенка.

Таким образом, проблема развития творческих способностей детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность в связи с введением ФГОС второго поколения.

Актуальность темы подтверждается и рядом других факторов. Во-первых, творческая деятельность позволяет нам сегодня видеть мир таким, каков он есть. Предметы, вещи, окружающие нас, являются в большинстве своем творением рук и ума человека. В Малой энциклопедии персоналий представлено 2000 великих людей, несущих в своем сознании творческий потенциал, благодаря которому достигнуты небывалые успехи в науке, культуре и производстве [4]. Именно от таких людей зависит прогресс общества. Во – вторых, 21 век вновь ознаменовался возросшим интересом педагогика к гуманизации образования и утверждению личностно ориентированного подхода в обучении. Такой подход дает представление о социальной, деятельной и творческой сущности человека и направлен на развитие природных особенностей ребенка (способностей мыслить, чувствовать, действовать) как субъекта культуры (свободы выбора, гуманности, духовности, творчества).

В-третьих, отсутствие творческого начала – непреодолимое препятствие в старших классах школы, когда необходимо найти несколько решений предложенной задачи, выполнить задание нестандартным способом. Да и в дальнейшем ученик, лишенный творческого видения мира, тяжело переживает стрессы и противоречия, не может творчески подходить к любым изменениям. Таким образом, творчество – это то, что составляет ценность любого человека. И какую бы деятельность ни избрал ребенок, ему не обойтись без развитого воображения, дивергентного мышления, обеспечивающих возможность нахождения нестандартных решений.

Может, поэтому вопросы развития творческих способностей детей никогда не перестают волновать многих педагогов и психологов. Следуя за Л.С. Выготским, Б.М. Тепловым, Е.А. Флериной, мы признаем своеобразие творчества ребенка. Его педагогическая интерпретация предполагает создание не только объективно нового, но и субъективно нового, то есть неизвестного для конкретного ребенка. В педагогике Германии даже используют особый термин «годегетика» – «открытие нового только для обучаемого» [9, с. 61] Поэтому применительно к процессу обучения творчество следует определить как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, важных для формирования личности как общественного субъекта [1, с. 286].

В.В. Богословский пишет, что творчество – психологически сложный процесс. Он осуществляется как синтез познавательной, эмоциональной и волевой сфер человеческого сознания. Творчество связано со свойствами личности (характером, способностями, интересами и др.), обеспечено работой всех психических процессов, в особенности творческого воображения и мышления, подкреплено творческими способностями, знаниями, умениями, навыками, общественно и личностно значимыми мотивами, сопровождается эмоциональным

статочное развитое целеполагание сформировавшихся руководителей вынуждает нас обратиться к причинам подобного явления, и провести анализ компонентов целеполагания при подготовке управленческих кадров на этапе профессионального обучения.

На основании исследований, описанного в наших работах, [5,7,8,9] был выявлен недостаточно высокий уровень компонентов целеполагания, а также готовности к управленческой деятельности у студентов управленческих специальностей ВУЗов.

Для эффективной подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной управленческой деятельности необходимо формирование установок личности, направленной на определение и достижение значимых целей. Это возможно в условиях создания и реализации программ по формированию у студентов высокого уровня целеполагания, которые должны включать в себя современные технологии саморазвития и самомотивации будущих специалистов и управленцев в контексте реализации компетентностного подхода.

Нами разработана структура психолого-педагогической деятельности по повышению целеполагания.

Рассмотрим указанную модель подробнее.

Цель деятельности преподавателя состоит в следующем: создать психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование и развитие навыка целеполагания студентов управленческих специальностей.

Основная цель разрабатываемой модели подразумевает следующие задачи:

- Сохранить и укрепить психологическое здоровье студентов.
- Сформировать целеполагание студентов в рамках учебной и профессиональной деятельности.
- Развить стратегии и навыки поведения, ведущие к формированию готовности к управленческой деятельности.

Следующим компонентом психолого-педагогической деятельности является субъект. Ведущим субъектом развития целеполагания у студентов управленческих специальностей является преподаватель, работающий в ВУЗе.

Объектом являются студенты, имеющие недостаточный уровень целеполагания.

Эффективность деятельности преподавателя во многом определяется тем, какими принципами в работе со студентами он руководствуется. В нашем случае, это принципы:

Преemptивности – обеспечивает стабильность и возможность совершенствования различных видов психолого-педагогической деятельности по организации развития целеполагания у студентов управленческих специальностей, связь текущей работы преподавателя – с предшествующей и последующей.

Сотрудничества представляет собой координацию усилий преподавателя, специалистов ВУЗа, заинтересованных органов и учреждений по организации развития целеполагания у студентов управленческих специальностей.

шей школы объективно ограничены, в связи с этим, многие действующие методы преподавания не уделяют должного внимания развитию профессионально-важных и личностных качеств студентов. В том числе, это касается готовности к профессиональной деятельности, и, в частности, такой важной её характеристики, как целеполагание. Эффективность деятельности современного человека и его результаты напрямую связаны с тем, насколько он грамотно и осознанно определяет для себя цели. В наибольшей степени это касается управленческих кадров, поскольку деятельность специалистов в этой сфере сопряжена с высоким риском, осознанностью и ответственностью за себя и других людей.

Согласно А.В. Карпову, целеполагание определяется как формулировка или выбор цели функционирования организации, а также ее конкретизация на подцели и их согласование [2, с.82]. Аналогично, рассматривая личность как систему, мы можем рассматривать целеполагание как выбор цели существования человека.

Содержание управления, а также осуществляемых руководителем основополагающих функций обосновано в концепции менеджмента, разработанной Э.М. Коротковым. Согласно указанной концепции, целеполагание является важной составляющей в двух основных управленческих функциях, таких, как планирование, и контроль. [3].

Согласно Н.Б. Буртовой, личностно-профессиональная модель управленца включает три группы важнейших профессиональных умений и навыков, таких как: 1) видение и целеполагание; 2) решение различных проблем и организация условий; 3) навыки по достижению целей [1, с.2].

Таким образом, целеполагание является важной частью современной эффективной управленческой деятельности. Исследование актуального состояния целеполагания является необходимой на сегодняшний день составляющей профессиональной диагностики управленческих кадров.

Т.А. Никитина выделяет три уровня целеполагания [4]:

– «высокий» – если цели представляют собой прогнозируемые результаты деятельности, удовлетворяющие по своей формулировке требованиям конкретности, реальности, контролируемости, и в то же время не сводятся к примитивным требованиям «повышения продуктивности»;

– «средний» – если цели представляют собой прогнозируемые результаты деятельности, которые в той или иной степени обладают свойством реальности;

– «низкий» – если представленные цели не являются прогнозируемыми результатами деятельности, хотя бы в минимальной степени обладающими свойством конкретности.

Под руководством Т.А. Никитиной автором исследован уровень целеполагания у руководителей г. Самары и Самарской области [6]. Исследование показало, что у большинства руководителей присутствует лишь низкий уровень целеполагания. Такие руководители рискуют быть неэффективными в собственной деятельности и подвергать риску существование целой организации. Недо-

тоном, приводит к открытиям, изобретениям, созданию разнообразных ценностей во всех видах деятельности.

Изучением детского творчества занимались Б.М. Теплов, А. Бакушинский, Е. И. Флерина, А. Усова, К. Головская, Л. Пенъевская, Н. А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Г.Г. Кравцов, И.П. Волков, З.И. Калмыкова, Е.Л. Яковлева, Г.Г. Григорьева, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, М.Р. Львов, С.В. Степанова и др. Однако, до настоящего времени эта область исследования остается большой загадкой для ученых и практиков. Трудность заключается в том, что нет четких критериев, определяющих эту важную для ребенка в силу возрастных особенностей деятельность.

Младший школьный возраст, приходящийся на временной отрезок онтогенетического развития от 6-7 до 10-11 лет, (Э.Эрикссон, Д.Б.Эльконин, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В. Квинн) характеризуется определенной социальной ситуацией развития – формированием учебной деятельности. Интенсивное развитие на её основе когнитивной, мотивационно-личностной, эмоциональной сфер младшего школьника, таких новообразований как произвольность психических процессов, внутренний план действий, социальная и психологическая компетентность, овладение обобщенными способами действий и перестройка отношений с окружающим миром, наиболее благоприятный период для развития творческих способностей.

Согласно положениям психологической теории развития личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, С.А. Смирнов), детей младшего школьного возраста отличает особая чувствительность к миру, любознательность, образное мышление, интуиция, способность к экспериментированию в уме, живость и цельность воображения и представления, богатый чувственный опыт. Дети не только успешно пользуются системой эталонов, но и проявляют умения комбинировать и синтезировать. Всё перечисленное создает необходимость изучения и формирования творческих способностей в учебном процессе.

В педагогике Вульфова Б.З. говорится, что творчество на уроке – это процесс создания оригинального продукта, изделия, способа решения, в результате работы над которым применены самостоятельно усвоенные знания, умения, навыки с осуществлением их переноса на другой предмет или процесс.

Творчество на уроке, по мнению А.Н. Леонтьева, есть всегда самостоятельный поиск и создание нового продукта (в индивидуальном опыте ученика), не известного для него научного знания, метода и т. п., но известного в общественном опыте.

Л.С. Выготский пишет: «...мы называем творчеством такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2].

Жизнь ребенка в учебном процессе, по Л.С. Выготскому, «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому», а это и есть творчество.

Что же является основной движущей силой творчества? Как и многие авторы, мы считаем главной движущей силой творческого развития – стремление ребенка к самоактуализации, к раскрытию своего потенциала, «... побуждение расширяться, расти, развиваться, созреть – стремление выразить и активизировать способности своего организма и Я в целом» (С.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс) [12, с. 351]

Это стремление к развитию, по Выготскому, связано с природным и культурным, естественным и историческим, биологическим и социальным. Признавая влияние общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей ребенка на его развитие, необходимо подчеркнуть, что эти особенности представляют лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Л.С. Выготский утверждал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств, таких как мышление, творческое воображение не могут возникнуть лишь в результате вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств необходимы определенные социальные условия жизни и воспитания. По нашему мнению, главным условием развития творческих способностей является собственная творческая деятельность ребенка. Как следует из работ С.Л. Рубинштейна, А.И. Леонтьева, постепенно у него должна сложиться психика, соответствующая этой деятельности. Деятельность предшествующих поколений играет здесь важную роль, так как не исчезает бесследно, а сохраняется, запечатлевается в продуктах труда. В таком виде человеческая деятельность выступает, как возможность действовать..., чтобы эта возможность стала действительностью, данная деятельность должна быть выявлена, раскрыта и специально организована как процесс собственной творческой деятельности индивида [5]. Творческий характер учебной деятельности закономерно ведет к изменению сознания ребенка, когда главным постулатом его жизни становится девиз: «Каждое дело – творчески! А иначе зачем? Значит, чтобы развивать творческие способности, необходимо опираться на универсальные учебные действия, создавать специальные психолого-педагогические условия и предлагать специальные педагогические ситуации, требующие творческого решения. Возможность конструирования таких ситуаций обусловлена тем, что обучение творчеству осуществляется на проблемах, уже решённых обществом, и способы решения их уже известны. Учащиеся же на определённом уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности учителя учатся создавать «новые» ценности.

оказать воздействие и на увеличение выраженности уровня развития КУУД младших школьников.

Итак, мы приходим к следующему выводу: работа, направленная на коррекцию агрессивного поведения младших школьников, является важным условием для развития у них необходимого уровня коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Басс А.Г. Психология агрессии [Текст] / А.Г. Басс // Вопросы психологии. – 1967. – №3. – С. 60 – 67.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Издательство «Питер», 1999.
3. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция [Текст] / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
5. Лакин Г.Ф. Биометрия [Текст] / Г. Ф. Лакин // Учеб. пособие для биол. спец. вузов. – 4 – е изд. перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990.
6. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст] / А.Г. Самохвалова: Учеб. – метод. пособие. – СПб.: Речь, 2011.
7. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
8. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция [Текст] / В. П. Ильин. – Мн.: Ильин В.П., 1996.

Ульянов Андрей Андреевич

Аспирант

Самарская академия государственного и муниципального управления, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПО РАЗВИТИЮ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТА ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Современные социально-экономические изменения предъявляют новые требования к трудовым ресурсам, и требуют пересмотра концепции их подготовки с целью улучшения производственных результатов. Возможности выс-

ми которого стали ученики 2 «А», 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классов (всего 97 человек) СОШ № 25 г. Ярославля, а также их родители и педагоги.

Для диагностики уровня развития КУУД нами выбраны следующие методики: методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Кто прав?» и «Рукавички» Г.А. Цукерман и др., для диагностики агрессивности – тест Розенцвейга, Hand – тест. Родителям обучающихся был предложен тест «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) и разработанная нами анкета, направленная на оценку коммуникативных умений и уровня агрессивности детей. Педагоги выступали в качестве экспертов, которые оценивали уровень агрессивности обучающихся.

После обработки полученных данных был проведен анализ корреляционных отношений показателей по методу Г.Ф. Лакина [5]. В данной статье мы акцентируем внимание лишь на некоторых выводах.

Нами выявлено значимое влияние показателя «Агрессия» (Agg) на показатели, отражающие уровень развития у обучающихся КУУД «Учет позиции собеседника» (K1, $h=0,26$), «Учет нескольких мнений на один вопрос» (K2, $h=0,61$), «Кооперация» (K3, $h=0,82$), на показатель внешненаправленного реагирования в ситуации фрустрации (E, $h=0,89$), а также на показатели, отражающие мнение родителей относительно агрессивности их детей («Агрессивность», $h=0,41$). Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что агрессивная направленность (Agg) является определяющей в возникновении у обучающихся открытых агрессивных реакций (Агр.), наличие которых фиксируются родителями при оценке степени агрессивности своих детей, и неконструктивных реакций в ситуации фрустрации. Чем более у обучающихся выражен показатель агрессивной направленности, тем более агрессивными их считают родители и тем менее эффективно дети ведут себя в ситуации конфликта. Направленность на агрессивное взаимодействие с окружающими оказывает влияние на показатель, отражающий мнение родителей относительно коммуникативных умений их детей и на все показатели КУУД. Мы приходим к выводу о том, что агрессивность, как личностная характеристика, оказывает значимое влияние на показатели, характеризующие уровень развития коммуникации ребенка, а не наоборот. Это означает, что достичь высоких результатов коммуникативного развития младших школьников можно через работу с их агрессивностью.

Вопрос встает о выборе способов коррекции агрессивного поведения детей. Если вслед за авторами, отстаивающими позицию теории социального научения, рассматривать агрессивность как результат отсутствия сценариев конструктивного реагирования в ситуации конфликта, то тогда направление работы становится вполне определенным – не корректировать агрессивность как личностную черту, а расширять способы реагирования ребенка в ситуации, когда он встречает преграду на пути удовлетворения потребности, т.е. обогащать опыт его общения со сверстниками и взрослыми. Таким образом, мы можем

Но прежде чем приступить к развитию творческих способностей, воспитателю в детском садике и педагогу в школе следует принять как аксиому, как закон, вывод ученых о том, что абсолютно каждый рожденный без патологических отклонений психического порядка ребенок одарен от природы задатками и дарованиями. Как отмечает А.В. Хуторской, около 30 % младших школьников обладают высоким уровнем творчества, к 11 классу креативный потенциал уменьшается до 3%. Почему с годами творческое начало исчезает в ребенке? Какие еще психолого-педагогические условия необходимы для развития творческих способностей и становления творческой личности?

Доказано, что *использование в обучении развивающей модели* – это одно из условий развития творческих способностей младших школьников. Так, развивающая модель З.И. Калмыковой направлена на формирование творческого мышления. Его основными показателями являются: оригинальность мысли, возможность получения ответов, отклоняющихся от привычных, быстрота возникновения ассоциаций, непривычное решение проблемы, беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени, способность найти новые функции объекта.

Явление переноса как качества ума, как показатель творческого мышления представлен Е.Н. Кабановой-Меллер [8].

На развитие творчества нацелена и концепция личностно – развивающего обучения В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина. Как замечает В.В. Давыдов, «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить» [7]. По мнению авторов, ориентация содержания и методов обучения на формирование эмпирического мышления является важным, но не самым эффективным путем развития детей. Именно теоретическое мышление развивает такие психические новообразования, как абстрактно-теоретическое мышление, способность к осознанному и целенаправленному управлению своим поведением, активность и субъектность ребенка в учебной деятельности. При решении задач школьник ищет общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются с ходу и сразу правильно. Освоив способ проверки безударной гласной, опираясь на понятие «сильная позиция», ученик «откроет» правило для проверки парной согласной в корне слова.

Личностно ориентированная модель взаимодействия взрослого и ребенка, положенная в основу концепции общего психологического развития Л. В. Занкова, выводит на первый план ценность человека, которая воплощена в его индивидуальности, уникальности, неповторимости, что неразрывно связано с развитием творчества.

Формирование мыслящей и творческой личности, по Л.В. Занкову, возможно лишь в диалоге, споре, столкновении различных мнений. Цель диалогов

– анализировать предложенную ситуацию, высказывать и обосновывать свою точку зрения.

Наукой доказано, что ребенок может развиваться в комфортных условиях. Страх, неуверенность, боязнь ошибки тормозят протекание психических процессов. Добрые доверительные отношения наоборот ускоряют процессы развития и являются стимулом к творчеству. В своей книге «Творческая связь» К. Роджерс пишет о необходимости создать безопасное для ребенка окружение, помогающее ощутить прилив творческих сил. Среда, обеспечивающая принятие ребенка таким, каков он есть, в его безусловной ценности, эмпатия (способность понимать чувства другого, настроение произведения) и неосуждающая помощь ведут к формированию личностного (субъект-субъектного) стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогом. Ребенок должен знать, что быть самим собой безопасно. При этом оценивание и элементы соревнования необходимо свести до минимума, а способность развивать собственные внутренние критерии оценки довести до максимума, что даст толчок к саморазвитию и самораскрытию творческого потенциала. Таким образом, *создание психологически благоприятной среды* – это второе условие детского творчества.

Как отмечает А.А. Мелик-Пашаев, подчас у истоков выдающихся достижений и открытий лежат целостные эмоционально-образные переживания в детском возрасте. Вызвать через эмоциональные, этические и эстетические переживания интерес к познанию и созиданию и разжечь его в неугасимый огонь творческого горения – задача творчески работающего учителя. Интеллектуальные эмоции удивления, догадки, ожидания и неожиданности, уверенности и неуверенности, успеха и неудачи являются средствами выражения и регуляторами творческого процесса. При этом необходимо уяснить, что секрет творческого успеха вовсе не в занимательности, а в успехах детей, в преодолении трудного, в напряженном, романтическом полете в неизвестное. Вчера не умел – сегодня освоил. Вот радость! Вчера не понимал – сегодня постиг. Вот счастье! Интерес к творческой деятельности зависит не от внешних наград, которые раздаются в виде отметок и других средств, их заменяющих, а от внутренних наград, которыми ученик награждает себя сам, открывая новое и стремясь повторить успех. Постепенно интерес переходит в увлеченность, а увлеченность – в наслаждение. «Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить», – писал Н.В. Гоголь, который испытывал от творчества невообразимый заряд энергии, помогающий ему создавать настоящие литературные шедевры. Значит, развивая творческие способности ребенка, необходимо постоянно обращаться к его эмоциональным реакциям и состояниям и учить проявлению этих реакций в своем творчестве. Интересно, о чем думают, что чувствуют дети, читая стихотворение А.С. Пушкина «Тиха украинская ночь», слушая «Сладкую грезу» П.И. Чайковского, рассматривая репродукцию А. Куинджи. Похожи ли их чувства и переживания на авторские? Об этом дети расскажут, напишут, нарисуют, посетив мастерскую детской души: «Мастерскую слова», «Умелых рук», «Мастерскую мысли». *Опора на эмоциональную сферу ребенка,*

Несмотря на запросы со стороны государства, педагоги сталкиваются с целым рядом затруднений, от разрешения которых во многом зависят результаты обученности младших школьников. Речь идет о социальных запросах, которые исходят от родителей и продиктованы индивидуальными особенностями в поведении детей. Наиболее актуальным среди подобных запросов является коррекция агрессивного поведения учащихся, что отмечается многими исследователями: Г.Э. Бреслав, А.Г. Долгова, С.Е. Ениколопов, Т.П. Смирнова, И.А. Фурманов и др.

Каким же образом можно совместить социальный запрос, направленный на коррекцию агрессивного поведения детей, и требования современных государственных стандартов? Есть ли связь между агрессивностью и коммуникативными универсальными учебными действиями (КУУД) младших школьников?

Исследования феномена агрессивного поведения имеют богатую историю [2]. Одни теории рассматривают агрессию как инстинктивное поведение, как неотъемлемую часть природы человека (З. Фрейд, К. Лоренц), другие исследователи склонны понимать агрессию как намерение причинить вред другим, которое возникает в ответ на фрустрацию (Д. Доллард, Е.Н. Миллер, Л. Берковиц), некоторыми учеными агрессия рассматривается и как результат социального научения (А. Бандура). Также отмечается, что «действительное различие между агрессивными и неагрессивными детьми заключается ... в том, что агрессивные дети, в отличие от неагрессивных, лишены альтернативы, так как в их поведенческом репертуаре отсутствуют «сценарии» конструктивного разрешения конфликтной ситуации» [2, с. 15]. Подобная точка зрения принадлежит и Э. Вагнеру, который рассматривает в качестве основной детерминанты агрессивного поведения отсутствие или слабую выраженность установок ребенка на социальное сотрудничество и кооперацию [7]. На основании этих положений авторы многих программ предлагают корректировать агрессивность через обучение ребенка умению конструктивно общаться и разрешать конфликтные ситуации [3], [7], [8]. Тем не менее, вопрос о том, как соотносится агрессивность и коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД) остается неизученным, так же как и вопрос о взаимосвязи и взаимовлиянии агрессивности и коммуникации.

Разработчики Стандартов определяют КУУД как действия, которые «обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [4, с. 30]. При этом выделяется три группы коммуникативных действий: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как условие интериоризации. Авторами Стандартов подчеркивается, что успешность ребенка в обучении обуславливается во многом определенным уровнем развития указанных КУУД.

Для того, чтобы определить соотношение между показателями агрессивности и уровнем развития КУУД, нами было проведено исследование, участника-

представленные в нашей программе молекулярные механизмы биосинтеза белка в клетке.

Литература:

1. Примерные программы по учебным предметам. Биология 6-9 классы. Естествознание. 5 класс. М., Просвещение, 2013.
2. Селиванов В.В. Использование методов ВР в развитии интеллекта и обучении. //Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель /Ред. Коповский А.С., Малюченко Г.Н. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.-С.135- 139.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. В ред. Федеральных законов от 25.11. 2013 №317-ФЗ
4. Федотова Е.Л., Федотов А.А. Информационные технологии в науке и образовании/ Е.Л. Федотова, А.А. Федотов: учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. – М., ИД «Форум»: ИНФРА-М, 2010.
5. Huang M.P., Alessi N.E. Presence as an Emotional Experience // Medicine Meets Virtual Reality: The Convergence of Physical and Informational Technologies Options for a New Era in Healthcare. J.D. Westwood, H.M. Hoffman, R.A. Robb, D. Stredney (eds). pp. 148-153. Amsterdam: IOS Press, 1999.
6. Insko B.E. Measuring Presence: Subjective, Behavioral and Physiological Methods // Being There: Concepts, Effects and Measurement of User Presence in Synthetic Environments / G. Riva, F. Davide, W.A.IJsselstein (eds.). IOS Press, Amsterdam, The Netherlands, 2003.

Д.пс.н. Ансимова Н.П., Башкатова Ю.А.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

СООТНОШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выстраивая свою деятельность, педагог начальной школы опирается, главным образом, на требования, которые предъявляют Современные Федеральные государственные стандарты начального общего образования (ФГОС). В соответствии с этими требованиями необходимым условием психолога – педагогического сопровождения в процессе обучения младших школьников является работа, направленная на развитие их коммуникативной сферы (а именно, коммуникативных универсальных учебных действий) [4].

наличие у него духовного, эмоционального, интеллектуального настроения и возникающей при этом важной и насущной потребности творить – третье условие творчества.

А релаксация, приемы самовнушения, музыкотерапия, природотерапия, высказывания мудрых людей и факты, описывающие достижения человека в разных областях жизнедеятельности создадут дополнительные условия для трансформации всего накопленного в творчество. Ведь маленькому ребенку очень важно учиться с огоньком, в красках разноцветных эмоций, когда каждая крупица мысли заряжается страстью познания и радостью открытия: «Ах, это волшебство, и это я открыл его!»

Вызвать такие реакции (удивление, недоумение, интерес, затруднение, недовольство) может как раз та самая ситуация интеллектуального или нравственного затруднения [6] – проблема, ведущая к активизации мыслительной деятельности обучаемых. В основе творчества, по Л. Выготскому, всегда лежит момент плохой приспособляемости к окружающей среде, из чего возникают потребности, стремления и желания. Стремление изменить ситуацию, решить возникшую проблему заставляет человека напрягать умственные усилия на улучшение положения. Отсюда возникает творческий акт. Таким образом, *проблемная ситуация*, которую невозможно разрешить традиционными способами и которая инициирует исследовательскую активность ребенка – это четвертое условие развития творческих способностей в учебном процессе (Д.В. Вилькеев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Дж.Дьюи, Э.де Боно, В. Оконь).

При этом оригинальный продукт деятельности получается в результате непривычного взгляда на вещи и явления, формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционных взаимосвязей элементов, конструирования, комбинирования и моделирования и т.п.

Предпосылками творчества являются гибкость мышления, критичность, способность к сближению понятий, цельность восприятия и др.

Но желание думать, чувствовать и открывать самое сокровенное, возможно лишь при соблюдении пятого условия – *психологической и деятельной свободы в творчестве*.

Свобода в творчестве невозможна без свободы выбора, без предложения стимулирующего и несущего в себе вызов опыта. Например, выбрать задание в зависимости от степени сложности, условий, целей деятельности и личного интереса, попробовать свои силы в различных исследованиях, экспериментах с разнообразными, нетрадиционными материалами на уроках технологии: линиями, точками, пятнами, брызгами в рисовании; лепка на основе синтеза несовместимых деталей, сочинительство для выражения самых сокровенных чувств – всё это приносит огромное удовольствие, открывает новые перспективы творчества [10, с.68].

Задания «Оживи предмет», «На что похоже», «Найди пару», «Новое качество», «Какими бывают», «Что было бы, если...», «Скульптор», «Музыка наве-

яла», «Литературное лего», «Я – артист», «Наш театр», «Изобретатель», «Я – исследователь», «Шифровальщик» и многие другие помогают ребенку проявить себя и создать новое, оригинальное и неповторимое. Таким образом, *внедрение* в учебный процесс *системы творческих заданий и задач с постепенным усложнением* и большей долей активности и самостоятельности со стороны ребенка – шестое условие, которое в большей степени, чем какое-либо другое, зависит от способностей самого учителя.

Психологи: П.П. Блонский, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, В.И. Зазвязинский, А.М. Матюшкин и др. – считают: чтобы ученик развивался как творческая личность, педагог сам должен быть творцом и уметь активизировать творческую поисковую, познавательную деятельность учащихся на основе глубокого знания инновационных технологий по развитию творческих способностей [3]. Реализовать творческую сущность деятельности учителя и развить творческий потенциал ребенка помогут:

- активные методы обучения: игры «Да-нетки» (А.Нестеренко) и «Вопрошайки» (Н.Б. Шумакова), разновидности «Мозгового штурма» (А. Осборн), «Неизвестный объект» (Г. Айзенк), фантастические гипотезы, «Грамматика фантазии» (Дж. Родари), синектика (мыслительные аналогии) (Дж. Гордон), моделирование методом маленьких человечков, алгоритм решения проблемных ситуаций (АРПС или АРИЗ);

- активные приемы обучения: поиск ассоциаций и противоположностей, преувеличение и преуменьшение, многозначное толкование понятий и явлений, совмещение несовместимого, задание на исследование с разной целью, задачи дивергентного характера, решаемые несколькими способами, но предполагающие один ответ, решаемых одним способом, но предполагающие разные верные ответы, решаемых несколькими способами и предполагающие несколько верных ответов;

- разнообразные формы учебной работы: математика на природе (походы в парк, к памятникам старины, в музеи, измерения на местности, геометрические построения на асфальте и т. д.); математика на сцене (инсценированные миниатюры, геометрические этюды); прикладная математика (чаепитие и дроби, мозаика, морской бой, оригами, игра в магазин); математика и ИКТ (мультимедийные презентации, ситуации из мультфильмов); математика и литература (стихи, рассказы на математические темы);

- дифференциация и индивидуализация обучения с опорой на сильные стороны ребенка;

- ведение творческих страничек портфолио, творческого дневника, творческих тетрадей как способов фиксации, оценки и ориентации на дальнейшее творческое развитие.

Необходимо отметить, что «Учитель в обновленной, культуросообразной школе, где основное внимание уделяется развитию личности, не может ограничиться только преподаванием своего предмета, он должен принимать активное

Рассуждения испытуемых в процессе решения задачи до программы носили в большей мере эмпирический характер, часто не в соответствии с объективными закономерностями предмета задачи и в соответствии с личными гипотезами и логическими рассуждениями испытуемых, а после работы с программой наблюдалось увеличение теоретических черт рассуждений в различной степени в зависимости от индивидуальных особенностей каждого испытуемого, что свидетельствует о развитии понятийного мышления за счет применяемой программы.

В целом, в результате проведенных исследований можно заключить, что работа с нашей виртуальной обучающей программой положительно сказывается как на развитии мышления, так и на формировании благоприятных психических состояний школьников: с большим успехом даются ответы на вопросы, требующие проявления мыслительной активности; при решении усложненной задачи увеличивается в положительную сторону характер прогнозов искомого решения; анализ через синтез приобретает все больше черт направленности; подсказки для решения задачи применяются все чаще и эффективнее; соотношение условий и требований задачи в мышлении отражаются все четче и перспективнее в плане решения; мышление в целом приобретает все больше черт понятийного, обобщенного, теоретического характера; развивается образное мышление; некоторые основные компоненты психического состояния повышаются в позитивную сторону, коррелируя друг с другом. Таким образом, эксперимент убедительно показывает значительные перспективы в применении таких программ в плане образования школьников, повышения их мотивации к изучению биологии, некоторых вопросов химии и к урочной деятельности в целом, формирования благоприятных психических состояний во время учебных занятий, развития различных сторон и качеств мышления. Исходя из некоторых результатов исследований, неоднократно отмеченных выше, следует заметить, что значительную роль в развитии характеристик мышления играет именно восприятие трехмерных динамических образов, удачно представленных в программе, а также их прослеженная тесная связь с когнитивными и особенно формально-логическими компонентами интеллекта.

Приведенные данные позволяют сделать вывод, что применение технологий ВР для современного биологического образования школьников является целесообразным и перспективным, поскольку позволяет решать большинство образовательных задач в данной предметной области: и в плане улучшения качества знаний, и в плане развития интеллектуальных способностей всех уровней: от мета-предметного до предметного. Следует отметить, что виртуальное изучение биологии, даже с применением технологий подлинных ВР, не сможет заменить обучение с использованием натуральных объектов, особенно в естественной природной среде, однако, сможет существенно повысить уровень знаний и умений учащихся по большинству сложнейших биологических предметов, которые невозможно в настоящее время наблюдать в реальности, как например,

Характер прогнозов искомого решения в 58% случаев повышался с низкого (до программы) до среднего (после программы), со среднего до высокого – в 25% и в незначительных количествах (4-7%) не изменялся вовсе или изменялся с низкого до высокого.

Анализ через синтез изменял характер с ненаправленного до смешанного – в 54%, со смешанного до направленного – в 23% и в незначительных количествах (4-8%) не изменяет своего характера или изменялся с низкого до высокого.

Критерий принятия-непринятия подсказки изменялся со значения «не принятия» до «принятия» в 59% случаев, со значения «принятия» до значения «в подсказке не нуждался» в 26% случаев и в незначительных количествах (5-8%) не изменялся (подсказка либо не принята до и после работы с программой, либо в редких случаях принята в обоих случаях).

Относительно отражения в мышлении испытуемых соотношения условий и требований задачи следует отметить, что до работы с программой часто замечалось полное отсутствие связей между данными компонентами задачи, либо бесперспективные в плане решения догадки (гипотезы) об этих связях. После работы с программой при решении задачи испытуемые находили искомые связи более успешно, при этом у них часто воспроизводились в памяти (сознании) образы изученной ВР, соответствующие условию и требованию задачи. Данные образы служили опорой, средством для нахождения решения, давали необходимые сведения для нахождения верного соотношения условий и требований задачи.

В результате проведенных исследований были замечены следующие изменения в уровне сформированности биологических понятий и понятийного мышления в целом у экспериментальной выборки:

При выполнении усложненных заданий до работы с программой у большинства испытуемых наблюдалось незнание смысла тех или иных биологических понятий («ген», «кодон», «нуклеотид» и др.), многие понятия ими были часто перепутаны (например, «кодон» и «нуклеотид»), связь между понятиями часто отсутствовала или представлялась неверно (например, соотношение понятий «кодон» и «ген», комплементарность нуклеотидов ДНК и РНК и др.). После работы с программой при выполнении аналогичных по сложности заданий были замечены увеличение доли понятий (на 50-80 %), смысл которых верно отражался испытуемыми, в обосновании процессуальных решений верно использовалось большинство понятий и терминов, связи между понятиями выражались испытуемыми точнее, в соответствии объективными данными. При выполнении заданий, анализе условия задания и в процессе формулировки процессуальных решений в сознании испытуемых часто воспроизводились образы изученной ВР. Данные образы служили опорой, средством для определения значения многих понятий (встреченных в условиях и требованиях задачи, а также связанных по смыслу и воспроизведенных за счет памяти), их согласования и использования для решения задачи.

участие во внеурочной жизни детей» [5]. *Интеграция урочной и внеурочной деятельности* – это седьмое условие развития детского творчества.

Учебный предмет	Вид внеурочной деятельности в МБОУ лицей с. Долгоруково	Направление внеурочной деятельности в МБОУ лицей с. Долгоруково
Математика	-Клуб «Знатоки математики» -Курс «РПС»	Общеинтеллектуальное Общекультурное
Русский язык	- Курс Культура речи. - Мастерская слова - Этика: азбука добра. - Курс РПС	Общекультурное Духовно-нравственное
Литературное чтение	- Литературный кружок «В гостях у сказки» - «Речь» - Театральная студия «Маска»	Социальное общекультурное
Окружающий мир	- Курс «Я – исследователь» - Проектная деятельность	Общеинтеллектуальное Общеинтеллектуальное Социальное
Технология	- Мастерская умелых рук «Чудеса аппликации» - Кружок «Волшебный клубок»	Общекультурное
Музыка	- Музыкальная студия «Серебряные нотки»	Социальное, общекультурное
Физическое воспитание	- Курс «Её величество – игра» - Курс «Уроки Неболейки»	Спортивно-оздоровительное
Основы религиозных культур и светской этики	Кружок «Здравствуй, человек!»	Общекультурное Социальное Духовно-нравственное
Изобразительное искусство	Художественная студия «Веселая палитра»	Общекультурное, социальное, духовно-нравственное

Говоря о психолого-педагогических условиях развития творчества, важно подчеркнуть, что отсутствие поддержки или игнорирование творческих проявлений ребенка со стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения и творческих форм мыслительной деятельности могут «перевесить» положительное влияние специально организованного обучения в школе. Поэтому

просвещение родителей, приобщение их к работе по созданию креативной среды в семье и творческой модели воспитания – это еще одно важное условие развития детского творчества. М.Р. Львов в своей книге «Школа творческого мышления» писал: «Детское творчество неисчерпаемо. Его питательная среда – порыв к добру и красоте, а еще чувство тайны, которую очень хочется открыть. Творчество всегда самодеятельно, хотя и нуждается в чуткой помощи тактичного, все понимающего взрослого. Командные методы в творчестве не срываются, здесь успех достигается на основе увлеченности. Главный стимул творчества – огромная радость, которую оно дает и ученику, и учителю».

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология Текст Л.С. Выготский.- М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб: СОЮЗ, 1997 г.
3. Крыжановская Е.И., Лутошина О.А., Молчанова Т.К. Языковая школа как центр развития творческого мышления учащихся (из опыта работы школы №1272 г. Москвы). М.: Ритм, 2005. – 80 с.
4. Кузовлев В.П. Воспитание активной позиции учащихся в овладении культурой умственного труда. В сб. «Формирование творческой активности ученика и студента». Омск, 1978.
5. Кузовлев В.П. Основные пути совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов [Текст] / ж. Начальная школа. – 2006. №7. С.4 – 10
6. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /МАН педагогического образования. – М.: Академия, 2001.-272 с.
7. «Научите человека фантазии...» // Вопросы психологии. 1998 №5 с. 82.
8. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений /С.А. Смирнов. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. -512 с.
9. Сараева Т.П. Развитие творческих способностей при системно-деятельностном подходе в обучении [Текст]/ Психология образования в политкультурном пространстве. Елец: ЕГУ им И.А. Бунина, 2012.-№ 20. –С.60-68
10. Фасилитация творчества. Вопросы психологии. 2007 № 6, с. 68.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования Текст. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. №373.
12. Rogers C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1996. С.351.

ответах на вопросы по теме «Синтез белка» и характера текущего психического состояния в плане следующих компонентов: активация, тонус, самочувствие, спокойствие-тревога, возбуждение. Далее следовала работа с программой (20-25 минут), после чего давался тест по той же теме с измененными вопросами уровня сложности, как в первом тесте, и тот же тест-опросник. При сопоставлении результатов тестирования до и после работы с программой выявлялось значение повышения уровня мышления при ответах на вопросы и изменения психического состояния. При этом сравнивалось количество правильных ответов на тест по теме «Синтез белка» до и после работы с программой и значение баллов, определяющих характер каждого компонента психического состояния. Полученные результаты подвергались математико-статистической обработке.

2) Микросемантическое исследование мышления.

На этом этапе исследование проводилось в индивидуальном порядке. Испытуемым предлагалось решить задачу или ответить на усложненный вопрос по теме «Синтез белка», рассуждая вслух (например, на определение аминокислотной последовательности участка белка, кодируемой определенным участком гена ДНК). Экспериментатор записывал все рассуждения для последующего микросемантического анализа (А.В. Брушлинский).

В ходе эксперимента и обработки данных были получены следующие результаты:

1) Результаты базового исследования

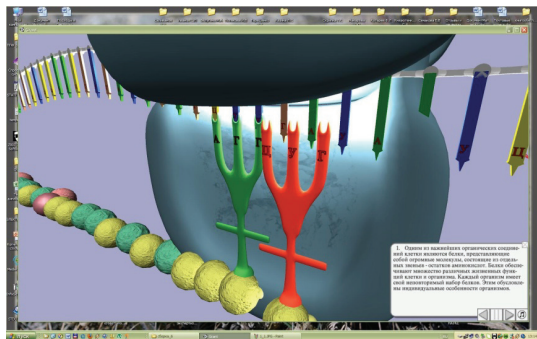
В результате проведенного исследования и математико-статистической обработки данных было замечено повышение уровня мышления учеников после работы с программой по сравнению с до нее в 1,3 – 2 и более раза. Составление диаграмм распределения количества правильных ответов, данных определенным числом испытуемых до и после работы с программой, а также подсчет критерия Манна-Уитни (для 1 группы (20 испытуемых) -U=305, $p \leq 0,05$, для второй группы, равной по показателям обученности, (20 испытуемых) – U=312, $p \leq 0,05$) подтвердили значимость различий между результатами тестирования до и после работы с программой.

После обработки данных по изменениям психического состояния были обнаружены следующие средние величины повышения некоторых компонентов психических состояний: активация – на 12 %; тонус – на 13 %; самочувствие на 13%; спокойствие-тревога – на 5 % (в сторону спокойствия); возбуждение – на 12%. Математико-статистическая обработка данных при помощи программы «Статистика 6» показала значимость корреляций возрастания каждого параметра психического состояния испытуемых: при возрастании одного параметра возрастает и другой.

2) Результаты микросемантического исследования мышления

Под влиянием виртуальной обучающей программы характеристики мыслительного процесса изменялись следующим образом:

вой природы; возможность навигации в виртуальном пространстве клетки (см. изображение 1). Продукт создан в мере, достаточной для полного усвоения соответствующей темы в рамках курса биологии средней общеобразовательной школы и выполнения заданий ЕГЭ всех уровней сложности. В программе есть звуковое сопровождение, раскрывающее основные моменты темы. Программа воспроизводится на большинстве современных ПК, а также при помощи шлемов ВР (например, при помощи шлема ВР Z 800 3D Visor, имеющимся на базе нашей кафедры).



Изображение 1. Синтез белка (кадр из виртуальной обучающей программы «Синтез белка»)

Экспериментальное исследование, проведенное в за период 2012-2013 гг. с использованием описанной программы, имело задачи выявить особенности влияния программы на способность учеников 9-11 классов средних общеобразовательных школ отвечать на вопросы по теме «Синтез белка» школьного уровня, выполнять усложненные задания по той же теме, изучение изменения характеристик мыслительного процесса при решении этих заданий после работы с программой, а также влияние программы на психические состояния испытуемых. Исследование включало в себя базовое исследование (90 чел.) и микросемантическое исследование мышления (90 чел.). В качестве испытуемых были взяты в основном школьники Смоленской области 15-17 лет.

Далее дается характеристика содержания каждого этапа исследования.

1) Базовое исследование.

До работы с программой испытуемые по заданию экспериментатора выполняли тест, содержащий 10 вопросов по теме «Синтез белка», требующих проявления мыслительной активности (например, Сколько триплетов кодирует 18 аминокислот в белке в процессе его биосинтеза? Какой антикодон соответствует кодону ЦГА? и т.п.), а также задания теста-опросника «Актуальное состояние» (Куликов Л.В.) с целью определения исходного уровня мышления при

Ташбаева Ляззат Мугаловна

*старший преподаватель университета «Туран-Астана»,
г. Астана*

ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Исследованию агрессивности и агрессивного поведения уделяется значительное внимание во всех основных психологических направлениях.

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения. Подростковый период онтогенеза – это остро протекающий переход к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития. [32, с. 52]

Самое раннее и наиболее известное теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии, – это положение, согласно которому агрессивное поведение по своей природе инстинктивное. Согласно этому подходу, агрессия возникает потому, что люди генетически «запрограммированы» на подобные действия. Эту точку зрения разделяли ученые психоаналитического и этологического подходов.

Основоположником психоаналитического подхода является З.Фрейд. Благодаря трудам Фрейда агрессия и агрессивность были превращены в объект научного анализа. Источником агрессивного поведения в психоаналитической трактовке выступает Танатос – инстинктивное влечение к смерти и разрушению. В этом контексте агрессия рассматривалась просто как реакция на блокирование либидонозных импульсов. Первоначально агрессия как таковая не трактовалась Фрейдом как неотъемлемая часть жизни.

Первым исследователем психоаналитической школы, заговорившим об изначальной природе человеческой деструктивности, была С.Шпильрейн. Её идея заключалась в следующем: чтобы создать новое, надо разрушить то, что ему предшествовало, то есть во всяком акте созидания содержится процесс разрушения. Инстинкт самовоспроизведения содержит в себе два равных компонента – инстинкт жизни и инстинкт смерти. Для любви и творчества влечение к смерти и разрушению не является чем-то внешним. Напротив, влечение к смерти является неотторжимой сущностью влечения к жизни.

Ввиду острого конфликта между сохранением жизни и ее разрушением, другие механизмы служат цели направлять энергию Танатоса вовне, в направлении от Я. Таким образом, Танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других.

Получается, что агрессивное поведение – не только врожденное, берущее начало из «встроенного» в человека инстинкта смерти, но так же и неизбежное, поскольку, если энергия Танатоса не будет обращена вовне, это вскоре приведет к разрушению самого индивида. Но существует вероятность, что внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию, может вызвать разрядку разрушительной энергии и таким образом уменьшить вероятность более опасных действий. Вывод заключается в следующем: агрессивность как неотъемлемая характеристика человека требует усмирения. [53, с. 51]

Для А. Адлера агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организующим его деятельность. Универсальным свойством живой материи Адлер считает соревновательность, борьбу за первенство, стремление к превосходству. Однако эти базовые влечения становятся аутентичными только в контексте правильно понятого социального интереса. Агрессивное сознание порождает различные формы агрессивного поведения – от открытого до символического. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает символические формы, связанные с причинением боли и унижением. Всякая ответная реакция является естественной сознательной или бессознательной реакцией человека на принуждение, вытекающей из желания индивида ощущать себя субъектом, а не объектом. [1, с. 36]

В русле психоаналитического подхода причиной возникновения агрессивного поведения занимался и Д. Доллард. Он разработал фрустрационно-агрессивную теорию. Эта теория возникла в противовес концепциям инстинкта: здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию – попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия. [10, с. 233]

Но было замечено, что люди довольно часто испытывают фрустрацию, но не обязательно при этом ведут себя агрессивно, и наоборот. Сторонники фрустрационной теории согласились с этим и несколько видоизменили свою позицию. Представителем такой модифицированной формы теории обуславливания агрессии фрустрацией является Л. Берковиц. Агрессия, по его мнению, – функция сложного взаимодействия между врожденными склонностями и усвоенными реакциями. Он ввел новую переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, – гнев, как эмоциональную реакцию на фрустрирующий раздражитель. Берковиц признавал также, что агрессия не всегда является доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может подавляться. В концептуальную схему «фрустрация-агрессия» Берковиц ввел три существенных поправки:

1. фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним;

ями виртуальной реальности (VR) и имеющими, по нашему мнению, значимые перспективы для реализации ИКТ в обучении школьников.

Под VR обычно понимают созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие. VR может обеспечиваться за счет следующих устройств: мониторов компьютеров; шлемов-дисплеев, позволяющих видеть стереоскопическое изображение виртуального мира; манипуляторов (специальных перчаток и целых костюмов VR, позволяющих человеку действовать в VR); стереоаудиосистем, дающих объемное звучание [4]; комнат VR, представляющих собой проекционные системы, на все стороны которых проецируется трехмерное изображение.

В целом, для отличия подлинных технологий VR от их частичных аналогов (с неполным погружением в виртуальную среду) следует использовать критерии (характеристики) VR, выделенные рядом исследователей (В.В. Селиванов, 2009; Insko, 2003; Huang et al., 1998 и др.): «создание средствами программирования трехмерных изображений объектов, максимально приближенных к реальным, моделей реальных предметов, подобных голографическим»; «возможность навигации (субъект в виртуальном пространстве может передвигаться, посмотреть на объект с различных сторон, «полетать» во вселенной, «передвигаться» внутри биологической клетки и т.п.)»; «сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени (действия субъекта, например, его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.)» [2, с. 135]; обеспечение состояния присутствия [5; 6].

В современных школах технологии VR могут применяться в основном за счет мониторов персональных компьютеров, проективных и интерактивных досок. Применение дорогостоящих средств – очков VR, шлемов VR и других – возможно лишь в перспективе, либо в школах, имеющих значительное дополнительное финансирование. Однако, по нашему мнению, применение технологий VR в школьном обучении на базе указанных имеющихся средств может дать существенные образовательные результаты. Об этом говорят также наши экспериментальные данные, полученные при реализации проекта под руководством проф. Селиванова В.В. **«Влияние обучающих программ, созданных средствами виртуальной реальности, на мышление и психические состояния человека» на кафедре общей психологии СмолГУ. Нами совместно с программистом В.П. Титовым была создана программа по биологической теме «Синтез белка», отвечающая основным требованиям подлинной VR.**

Указанная программа разработана с помощью различных программных пакетов для создания 3-D объектов (3-D Studio Max, Quick Time VR, Maya и др.), для анимации использовался мультиплатформенный инструмент для разработки трёхмерных приложений «Unity». Программа содержит красочные трёхмерные объекты, изображающие соответствующие микрообъекты, участвующие в клеточных процессах биосинтеза белка; фон, соответствующий клеточной среде; анимацию с объектами, моделирующую реальные процессы жи-

основных принципов и правил отношения к живой природе, реализация установок здорового образа жизни, формирование познавательных мотивов, интересов, интеллектуальных умений) и предметные (овладение умениями выделения существенных признаков объектов и явлений, их классификации, сравнения, овладение методами биологической науки, объяснение роли биологических знаний в жизни человека, освоение приемов оказания первой медицинской помощи при различных чрезвычайных происшествиях, овладение навыками оценивания природных объектов с эстетической точки зрения и др.) [1].

Реализация целей современного биологического образования требует непрерывного совершенствования методической системы преподавания каждого учителя биологии, повышения уровня его самообразования, овладения современными образовательными технологиями. Среди последних в настоящее время выделяют здоровьесберегающие, игровые, проектные, технологии сотрудничества, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и др.

ИКТ занимают особое место в системе современных образовательных технологий, применяемых при обучении биологии в средней школе. Под ИКТ понимают широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. Важнейшими современными средствами реализации данного класса технологий является компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией (в качестве последних используются в основном средства, обеспечивающие доступ в Интернет). Благодаря использованию ИКТ в учебном процессе обеспечиваются индивидуализация работы учащихся, повышение продуктивности самоподготовки учащихся, усиление мотивации к обучению, активизация процесса обучения и его гибкость. В целом, ИКТ позволяют полнее достигать образовательных целей в процессе обучения.

В рамках ИКТ к настоящему времени создано множество цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), среди которых выделяют электронные энциклопедии, «репетиторы», мультимедийные средства обучения, позволяющие в интерактивном режиме осуществлять лабораторные работы и экскурсии, изучать конкретные темы уроков. Перечисленные средства по существу создают виртуальную среду обучения, часто применяющуюся в практике преподавания биологии в современной школе. Данная среда обеспечивается за счет двухмерных и трехмерных изображений объектов, звукового сопровождения, выполнения некоторых интерактивных заданий в виртуальной среде (ответы на вопросы, решение задач и др.).

Хотя указанные ЦОР формируют виртуальную среду обучения, говорить о создании ими полной виртуальной реальности, конечно же, нельзя. Полноценную виртуальную реальность возможно обеспечить при помощи особого вида современных программных средств, называемых соответственно технологи-

2. даже при состоянии готовности агрессия не возникает без надлежащих условий;

3. выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

В более поздних работах отмечается, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, из которых лишь одна играет ведущую роль. [13, с. 111]

Противоположную позицию по пониманию агрессии занимает Э. Фромм, представитель неофрейдизма.

Э. Фромм в своей книге «Анатомия человеческой деструктивности» показывает, как точные научные данные нейрофизиологии, психологии животных, палеонтологии и антропологии опровергают гипотезу о том, что в человеке от рождения заложен спонтанный само развивающийся инстинкт агрессивности.

Во-первых, Э. Фромм анализирует результаты исследования проблемы отношений между функцией мозга и поведением индивида. Ряд исследователей, таких как Хьюэлл Л., Зилгер Д. утверждают, что импульсы агрессии и бегства «контролируются» разными участками мозга. Так, например, экспериментально установлено, что, стимулируя определенные участки мозга, можно усилить аффект гнева (и соответствующую модель поведения), а можно и затормозить. [55, с. 71]

Важно, по мнению Э. Фромма, исследовать социальные условия, нарушающие равновесие рефлекса.

Э. Фромм анализирует различные типы агрессии и деструктивности, а также их предпосылки.

Э. Фромм под агрессией понимает все те действия, которые причиняют (или намерены причинить) вред другому человеку, животному или неживому объекту. Следовательно, под эту категорию подпадают нередко весьма разнообразные типы реакций и импульсов; поэтому Э. Фромм выделяет, строго различает агрессию биологически адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни.

Во-первых, он развивает идею «доброкачественной агрессии». Биологически адаптивная агрессия – это реакция на угрозу витальным интересам индивида; она заложена в филогенезе. Она свойственна и животным, и человеку. Такая агрессия носит взрывной характер, возникает спонтанно как реакция на угрозу; а следствие ее – устранение либо самой угрозы, либо ее причины.

Биологически неадаптивная, злокачественная агрессивность (то есть, другими словами, деструктивность, жестокость) вовсе не является защитой от нападения или угрозы; она не заложена в филогенезе. Этот вид агрессии специфичен только человеку. Эта агрессия приносит биологический вред и социальное разрушение.

Э. Фромм, анализируя феномен агрессии, также использует такие термины как «псевдоагрессия», «игровая агрессия», «агрессия как самоутверждение», «оборонительная агрессия».

Под понятием «псевдоагрессия», Э. Фромм понимает те действия, в результате которых может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения. Яркий пример псевдоагрессии – случайное ранение человека.

Игровая агрессия необходима в учебном тренинге на мастерство, ловкость и быстроту реакций. Она не имеет никакой разрушительной цели и никаких отрицательных мотиваций (гнев, ненависть). Например, фехтование, стрельба из лука являются формами проявления игровой агрессии.

Основная идея Э.Фромма сводится к тому, что объяснение жестокости и деструктивности человека следует искать не в унаследованном от животного разрушительном инстинкте, а в тех факторах, которые отличают человека от его животных предков. Главная проблема состоит в том, чтобы выяснить, насколько специфические условия существования человека ответственны за возникновение у него жажды мучить и убивать, а так же от чего зависит характер и интенсивность удовольствия от этого.

В этом смысле понять феномен агрессии можно, лишь учитывая социальный фактор развития. [13, с. 141]

К.Лоренц, представитель этологического подхода, считает, что агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у всех живых существ. Лоренц предполагал, что этот инстинкт развился в ходе длительной эволюции, в пользу чего свидетельствует три его важные функции. Во-первых, борьба рассеивает представителей видов на широком географическом пространстве, и тем самым обеспечивается максимальная утилизация имеющихся пищевых ресурсов. Во-вторых, агрессия помогает улучшить генетический фонд вида за счет того, что оставить потомство сумеют только наиболее сильные и энергичные. В-третьих, сильные животные лучше защищаются и обеспечивают выживание своего потомства.

В теории социального научения, ее автором является А.Бандура, агрессия представляет собой поведение, усвоенное в процессе социализации посредством наблюдения соответствующего способа действий при социальном подкреплении. Образец поведения рассматривается как средство межличностного воздействия. Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению.

В своей работе Бандура рассматривал агрессию в ряде параметров:

Зависимость. Фрустрация детской потребности в зависимости, происходящая вследствие недостатка или отсутствия нежной заботы и привязанности со стороны родителей приводит к чувству агрессивности. Это разрушение зависимости имеет значение для процесса социализации.

PEDAGOGICZNA PSYCHOLOGIA

Сорочинский П.В.

Смоленский государственный университет, Россия

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Работа выполнена в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012–2014)

Современный этап развития российского государства требует от институтов среднего общего образования реализации цели максимального интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека [3]. Такое требование обусловлено быстрыми темпами развития науки и современных технологий различных направлений, возрастающей сложностью социально-политических отношений, обострением конкуренции на рынке труда, изменчивостью социальных и экономических условий жизни и деятельности индивида, расширением возможностей для личностного роста и духовного совершенствования человека.

Общей целью обучения и воспитания в средней школе остается формирование всесторонне развитой гармоничной личности. Образование как результат обучения и воспитания включает в себя совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и различных компетенций определенного объема и сложности [3]. Образование помогает современному выпускнику средней школы приобрести целостное научное мировоззрение, определить свои склонности к тем или иным учебным предметам, развить способности к осуществлению различных видов деятельности, определить собственное профессиональное и социальное будущее, занять собственную, обоснованную позицию по отношению к различным предметам и вопросам человеческого бытия.

Одним из важнейших компонентов современного образования является биологическое образование, имеющее свои специфические цели, которые разделяются по уровню на глобальные (социализация обучаемых, приобщение к познавательной культуре как системе познавательных (научных) ценностей), мета-предметные (овладение составляющими исследовательской и проектной деятельности, умения работать с различными источниками биологической информации, способности выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, личному и общественному здоровью, умения аргументировать свою точку зрения), личностные (знание

➤ проявами прямої фізичної агресивності та емоційним каналом емпатії ($r = -0,43$), фрустрацією ($r = 0,37$), фактором прихильності ($r = -0,35$) та диспозиціями фактора «екстравертованість» домінуванням ($r = 0,31$) та товариськістю ($r = -0,34$);

➤ нестриманістю опитних і емоційним каналом емпатії ($r = -0,35$), самооцінкою ($r = 0,31$), фрустрованістю ($r = 0,47$), факторами прихильності ($r = -0,45$) та самоконтролю ($r = -0,35$);

➤ вербальною агресивністю (за Л.Г. Почебут) і фрустрованістю ($r = 0,49$), факторами прихильності ($r = -0,49$) та самоконтролю ($r = -0,43$);

➤ фізичною агресивністю й емоційним каналом емпатії ($r = -0,51$), установкою, що сприяє емпатії ($r = -0,42$), емпатію ($r = -0,40$), самооцінкою ($r = 0,34$), фрустрацією ($r = 0,38$) та фактором прихильності ($r = -0,36$);

➤ предметною агресією та раціональним каналом в емпатії ($r = 0,33$);

➤ емоційною агресією та фрустрацією ($r = 0,62$), факторами прихильності ($r = -0,45$) та самоконтролю ($r = -0,33$) та самокритикою ($r = 0,39$);

➤ самоагресією й раціональним каналом емпатії ($r = 0,35$), проникаючою здатністю емпатії ($r = -0,34$), самооцінкою ($r = 0,61$), фрустрованістю ($r = 0,35$), фактором «емоційна стійкість» ($r = 0,36$) і допитливістю ($r = 0,38$);

➤ агресивністю досліджуваного в цілому та раціональним каналом в емпатії ($r = 0,35$), установкою в емпатії ($r = -0,32$), проникаючою здатністю в емпатії ($r = -0,32$), самооцінкою ($r = 0,48$), соціальною фрустрованістю ($r = 0,62$), факторами прихильності ($r = -0,46$) та самоконтролю ($r = -0,34$).

Отже, агресивні підлітки схильні до переживання фрустрації та провини, не є емпатійними (за винятком раціонального каналу в емпатії, який допомагає приховати агресію), не прихильні до інших людей, не товариські, не схильні до співробітництва, навпаки, до домінування, мають завищену самооцінку, напружені, нездатні до самоконтролю в поведінці; опитані з проявами самоагресії фрустровані, надто самокритичні, емоційно врівноважені, допитливі, активно користуються раціональним каналом в емпатії; усе вищесказане підтверджує висунуту в роботі гіпотезу.

Література:

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 352 с.
2. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Агрессивность как реакция на фрустрацию зависимости. Фрустрация, которая создается при пренебрежительном и негативном отношении к ребенку, часто рождает страх и агрессивность. Агрессивность, в данном случае, приносит ему временное облегчение и в то же время может заставить окружающих обратить на него внимание.

Развитие агрессивности. Агрессивность по своей сути полностью инструментальна, это средство получения желаемого или избавления от неприятного

Ограничения, требования и дисциплинарные методы. В младенчестве и раннем детстве все потребности ребенка удовлетворяются, и от него почти ничего не требуется. По мере того, как он овладевает моторикой и все больше становится способен управлять своим поведением, его родители начинают ограничивать и направлять его активность. Определенные ограничения необходимы, чтобы обеспечить его безопасность.

Идентификация и интериоризация контроля. Для успешной социализации необходимо постепенное замещение внешних санкций и требований внутренними контролем и управлением.

Развитие совести рассматривалось как постепенное замещение контроля, основанного целиком на страхе перед последствиями, интериоризированной системой ценностей, которая должна предупреждать нарушения социальных норм, даже если нет опасности разоблачения.

Проанализировав теоретические источники, рассмотрев различные подходы к определению агрессии, причин ее возникновения и объяснению агрессивного поведения, можно сделать вывод, что не существует единого мнения на определение агрессии и причин ее возникновения. Ни одна из теорий не может дать полный ответ на эти вопросы, но позволяет объяснить определенный аспект проблемы, выделяя свои причины возникновения, свои методы диагностики и коррекции агрессивного поведения.

Литература:

1. Психология эмоций. Тексты. / В. К. Вильнас и Ю. Б. Гипенрейтер. – М.: Изд-во Московского Университета. 1984. – с.142.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург. 1999. – с. 86.
3. Вильянс, В.К. Психологические механизмы мотивации человека. -М.: 1990. – с.93.
4. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск: 1996. – 64.
5. Заврвжин, С.А. Агрессивные фантазии у детей в детском и подростковом возрасте. // Вопросы психологии 1993 №5
6. Челепева, Л.Н. Агрессивность и особенности самосознания личности подростка. Автореферат дисс. на соискание уч. ст. к. псих. н. Краснодар. 2001.- с.3.
7. Александров, А.А. Современная психотерапия. – СПб.: 1997. – с.26.

OGYLNA PSYCHOLOGIA

Жубаназарова Н.С. психол.ғ.к., доцент,
аль-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Манатауова Эльмира 4 курс студенті
Қазақстан, Алматы қ.

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚИТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі таңдағы білім берудің барлық сатыларындағы түбірлі өзгерістер оқыту процесіндегі жаңаша көзқарасты, білім берудің жаңа тиімді технологиясының, белсенді оқыту әдістерінің кеңінен енуін туындатып отыр. Еліміздің болашағы өскелең ұрпақтың рухани байлығы мол, білімді, кәсіби біліктілігі жаңалыққа сай жоғары дәрежеде болуын қажет етіп отырғаны белгілі.

Оқушылардың білім сапасына қазіргі таңда қойылар талаптың өсуі білімді игеру көрсеткіштері құрылымының өзгерісінде көрініс табуға, әрі осы мәселенің дидактиктер мен педагогтар зерттеулерінде көп қарастырылуы да септігін тигізіп отыр. Осы мәселеге орай, білім сапаларының көрсеткіштерін анықтауды мақсат ететін түрліше көзқарас, қатынастарды бөліп көрсетуді жөн көрдік.

Өркениетті қоғам мен құқықтық мемлекеттің қалыптасуы өскелең ұрпақтың рухани байлығы мен мәдениеттілігін, еркін ойлау қабілеті мен шығармашылығын, кәсіби біліктілігі мен білімділігін, қоршаған ортаға деген сүйіспеншілігін талап етеді. Ғылым және техникадағы алға даму прогресі білім мазмұнын үнемі толықтырып және жаңартып отыруға, ол білімді теориялық және практикалық әрекеттің барлық аймағында пайдалануға итермелейді. Бұл жағдайда тек білімді меңгеруді ғана емес, сонымен қатар, оқу жұмысының тәсілдерін меңгеруді, мәселелік жағдайларда шешім табудың арнайы тәсілін жалпы өмірде пайдалана білуді қамтамасыз ететін оқу іс – әрекетінің қалыптасуы ерекше маңызды.

Соңғы жылдары білім берудің мазмұнын жетілдіру және оның теориялық деңгейін көтеру үшін, ғылыми –техникалық жетістіктерге жету үшін көптеген маңызды жұмыстар жүргізілуде. Оқу іс-әрекеті білімді меңгерудің тиімділігіне әсер етеді. Егер оқушылар меңгеретін оқу материалы мазмұнының шеңберінде білімді меңгерудің арнайы тәсілдерін бойларына игерсе, сонымен бірге, меңгерудің сапалы түрде жаңа, биік деңгейіне бағыттталып, дайындалады. Бұл дегеніміз оқушылардың интеллектілік дамуында да алға жылжу болатынын көрсетеді. Оқыту мен даму бір-бірімен тығыз байланысты. Оқу іс-әрекетінің ұйымдастырылуы тұлғаның қалыптасуына және дамуына әсер етеді.

За методикою В.В. Бойко виявлено: за загальним показником емпатії в групі майже порівну розподілилися три рівні: середній (29,41 %), нижче середнього (35,29 %) та дуже низький (35,29 %); тобто, емпатія у даній вибірці розвинута недостатньо; за середніми показниками шкал у структурі емпатії, дещо переважає інші проникаюча здатність в емпатії (середня – 3,35 балів), хоча й інші шкали, зокрема, інтуїтивний канал в емпатії (3,29 балів), установка в емпатії (3 бали), раціональний канал (2,94 балів) та ідентифікація (2,82 балів), не набагато менше розвинуті; виключення тут становить емоційний канал емпатії (2,18 балів), де середня менша за інші.

За методикою «Вербальна діагностика самооцінки особистості» у досліджуваній вибірці переважаючим рівнем самооцінки є низький – у 88,235 % учнів, у решті підлітків – середній рівень самооцінки – у 11,76 %; середній показник – 64,94 балів – відповідає низькому рівню самооцінки.

У переважній більшості вибірки дуже низький рівень соціальної фрустрованості, у 76,47 % підлітків; низький рівень показника, як і високий, зафіксовано у одного учня – по 5,88 %; ще у 11,76 % досліджуваних нижче середнього рівень соціальної фрустрованості;

Результати опитувальника «Велика п'ятірка» показують: за середніми, найвищий показник фактора 5 (відкритість) – 56,47 балів, найнижчий – фактора 4 (емоційна стійкість) – 46,29 балів; за фактором 1 «екстраверсія» у групі переважає високий рівень показника, у 58,82 % учнів, ще у 35,29 % – середній; фактор доброзичливості у переважній більшості дев'ятикласників на високому рівні прояву – в 70,59 % учнів, у 11,76 % – середній, у решти, 3 учнів, – 17,65 % – низький, тобто проявляється інший полюс фактора – відособленість; фактори добросовісності та відкритості у 76,47 % опитаних проявляються на високому, в решти – 23,53 % – на середньому рівні; за фактором емоційної стійкості у вибірці є учні з низьким його показником – 17,65 %; у 23,53 % опитаних – високий показник, у решти – 58,82 % – середній; за фактором 5, відкритості, у більшій частині вибірки, 76,47 %, – високий, у решти, 23,53 %, – середній рівень прояву показника; у цій вибірці середні показники за усіма факторами у дівчат нижчі, ніж у хлопців.

Проведений нами кореляційний аналіз виявив статистично значиму кореляцію між такими показниками:

➤ прямою вербальною агресією і фрустрованістю особистості ($r = 0,36$) та переживанням почуття провини ($r = 0,42$); та негативна кореляція зі співробітництвом ($r = -0,46$) і артистичністю ($r = -0,36$);

➤ непрямою вербальною агресивністю й раціональним каналом емпатії ($r = 0,35$), ідентифікацією в емпатії ($r = 0,59$), емпатією ($r = 0,40$), самооцінкою ($r = 0,31$), соціальною фрустрованістю ($r = 0,52$), факторами прихильності ($r = -0,35$) та самоконтролю ($r = -0,36$), напруженістю ($r = 0,32$);

➤ непрямою фізичною агресивністю та фрустрацією ($r = 0,31$), факторами прихильності ($r = -0,44$) та самоконтролю ($r = -0,41$);

тять загрозу чи завдання шкоди; нанесення навмисних образ; спробу нанесення фізичних і психічних травм.

Науково обґрунтованими і цікавими для батьків, педагогів, психологів є характеристики форм агресивних реакцій, виділених А. Бассом і А. Дарки: фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи; вербальна агресія – вираз негативних почуттів через форму і зміст словесних звертань до інших осіб; непряма агресія – використання проти інших осіб пліток, жартів, прояв неспрямованих та неупорядкованих вибухів люті; негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитету та керівництва, яка може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог; роздратування – схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні проявити різкість, грубість; підозрілість – схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, впевненість, що навколишні мають намір зробити шкоду; образа – незадоволеність кимсь або всім світом за дійсні або вигадані страждання; аутоагресія – почуття провини, ставлення і дії до себе та навколишніх, які виникають з можливого переконання самого досліджуваного, що він є поганою людиною [1].

У цій роботі ми перевіряли гіпотезу про існування залежності між особистісними характеристиками та схильністю підлітка до проявів агресивності. Для досягнення мети дослідження використовувався комплекс методик: «Агресивна поведінка» (Є.П. Ільїн, П.А. Ковальов); опитувальник агресивності Л.Г. Почебут; діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко; «Вербальна діагностика самооцінки особистості»; для діагностики рівня соціальної фрустрації Л.І. Вассермана (Модифікація В.В. Бойко) (РСФ); тест «Велика п'ятірка» (Р. МакКрае, П. Коста). Вибіркою послужив 9 клас (n = 17) Чернівецької ЗШ № 3.

Аналіз даних методики «Агресивна поведінка» (Є.П. Ільїн, П.А. Ковальов) показує: у вибірці переважають показники прямої фізичної агресії, середня – 5,06 балів; другу позицію займають показники вербальної прямої та непрямої агресії – по 4,59 балів; на останній позиції середній показник непрямої фізичної агресії – 4,41 балів; середній показник нестриманості на середньому рівні прояву – 14,06 балів; порівняння проявів агресивності за статтю показує, що різниця помітна лише за показником вербальної агресії – дівчата її проявляють частіше та більше, ніж хлопці.

За методикою Л.Г. Почебут «Опитувальник агресивності» виявлені такі показники: переважає прояв вербальної агресії, де середня вища за середній показник – 4,65 балів; на другій позиції – показник самоагресії (3,94 балів), наступний – показник фізичної агресії (3,82 балів); далі – емоційна (3,53 балів) агресія, на останній (3,06 балів) позиції – предметна агресія; загальний середній показник агресивності, 19,12 балів, відповідає середньому рівню прояву; переважають середні рівні як агресивності, так і адаптованості (у 70,59 % опитаних), ще 17,65 % підлітків надмірно агресивні у поведінці, проте гірше адаптовані, решта – добре адаптовані й мало агресивні – 11,76 %; за шкалою вербальної агресії, переважає високий рівень прояву – в 47,06 % вибірці; за рештою шкал – середній.

Бастауыш мектеп жасындағылардың жетекші іс-әрекеті оқу болып табылады. Бұл балаға нақты талаптар қояды, оны орындау кезінде баланың психикасының сапалы өзгеріске ұшырауы мүмкін. Психологиялық жаңа құрылымдар бастауыш мектеп жасындағылардың оқу іс-әрекетінің қалыптасуына байланысты пайда болады.

Қазақстандық психология ғылымын ілгері жылжытқан профессор С.М. Жакыповтың еңбегіне тоқталмай кетуге ешбір болмайды. Өйткені біздің жұмысымыз толығымен осы ғалымның «Танымдық іс – әрекет психологиясы» атты еңбегіне негізделген. Мұнда кейбір психологиялық мазмұнды нақтылау қажет, біз білім сөзімен нені белгілейміз. Білім бұл сөз арқылы бекітілген түсінік жүйесі. Әр түрлі түсініктің екі жағы бар: объективті – мәні және субъективті – мағынасы болады. Демек, ішкі білімді беру психологиялық тұрғыдан бірлескен екі өзара байланысқан процесс, яғни білім беру және мағына беру деген ойдан оқу процесіндегі білімнің мағынасына терең мән берудің жөні бар екені белгілі болып отыр [1, 92 б.].

Сонымен бастауыш сынып оқушыларының оқу процесін қалыптастыра отырып танымдық іс-әрекеттерінде дамытуға болады. Танымдық ұғымның, танымдық іс-әрекеттен айырмашылығы оқушының оқу – тәрбие процесіндегі әрекетінің танымдық іс-әрекетпен тығыз байланыстылығында. Оқу – тәрбие процесімен қатар танымдық іс-әрекеттерде жүйелі деңгейде дамып жетіліп отырады.

П.Я. Гальпериннің пікірінше «Біздің қоғамда балаға ұғымдарды қалыптастырудың басты жолы – ол мектептегі оқу процесі мұндай оқытудың жаңа ұғымдардың мазмұны оның мәнді белгілері әуел бастан-ақ тура беріледі [2, 39 б.]. Түсініктердің табиғаты өте күрделі объективті дүниенің субъективті бейнесі ретінде адам басындағы түсініктерді тікелей зерттеу мүмкін емес. Адамның түсініктері сөзбен туындауы мүмкін емес көптеген зерттеулер көрсеткендей бір зат жайлы нақты түсінікті қалыптастыру үшін ол заттың құрылысын жұмыс істеу негізін, себебін білу керек екендігінде. Бала өзінің түсінігін толықтыру үшін оны ылғи өзгертіп нақтылап отыруы қажет. Түсініктердің негізгі қайнар көзі – объективті болмыс. Оқыту мен тәрбие процесінде осы объективті болмысты зерттеу мен қабылдауға бағыттай отырып оқытушы баланың түсініктерін қалыптастырып дамытады.

В.В. Давыдов айтуы бойынша оқу міндетін қою оқушылардың материалды игеру тәсілдерін меңгеріп, оны басқа міндеттерді шешу кезінде қолдана білуден тұрады. Бұл оқу іс-әрекетінің негізгі мақсаты болып табылады [3, 16 б.].

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей түсініктермен ұғымдар өзара тығыз байланысты болғанда ғана олар жан-жақты қалыптастырылады. Айқын түсініктер нақты ұғымдарды қатынастыруға көмектеседі, ал дұрыс және толық ұғымдар жеке күрделі түсініктерді түсінуге негіз болады. Қабылдау процесін қажетті жаққа бағыттай отырып, оның тереңдеуіне себепкер болып балада күрделі түсініктерді қатынастырудың жағдайын жасаймыз.

Қазіргі кезде әр мемлекет өз егемендігін алған әр ұлттың өз тілі негізгі болып, басқа тілдер жанама тіл болып отырған кезде – оқу процесінің негізгі құрылымы да өзгерістерге ұшырайды. Мұғалімнің қызметі оқушылардың танымдық іс-әрекетінің қалыптасуын, олардың бір – біріне әсерін, өзара әрекет етуін ескеруге мәжбүр етеді. Сонымен оқушылар танымдық оқу іс-әрекеті деңгейінің интеграциялануына байланысты білім шеберлігі арта түсіп, өз ұлтының тілімен, мәдениетімен, әдебиетімен, болмыс тіршілігімен таныса түседі. Соның нәтижесінде әр сыныпта олардың өзіне, өзгеге деген қызығушылығы артып танымы кеңейеді.

Ал Ю.К. Бабанский көрсеткен «Оқу мен оқыту бірлігі – оқыту процесінің заңдылығы болып табылады»– деген тұжырымы дидактикалық сананың белсенділік, өз бетіншелік принциптерінен туындайды. Мұндағы айтылып отырған «оқу» мен «оқыту» ұғымдары оқытушы мен оқушының қызметі тұрғысынан түсіндіріледі.

Л.С. Выготскийдің идеясын дамыта отырып, Д.Б. Эльконин әрбір психологиялық жасқа мынандай негізгі сындарды қарастырды:

- Әлеуметтік даму жағдайы. Бұл баланың қоғамға араласуымен қатынастық жүйесі.

- Осы кезеңдегі баланың жетекші іс-әрекеті негізгі болады. Мұнда тек қана іс-әрекеттің түрін қарастырмаймыз, оның құрылымына да назар аударамыз (мектеп жасында жетекші іс-әрекет оқыту).

- Негізгі жаңа білімдердің дамуы. Мұнда әлеуметтік жағдайдың жаңа жетістіктерін көрсету маңызды.

- Дағдарыс – бұл бір кезеңнен екінші кезеңге өтудегі қиындықтармен байланысты. Мұнда осы кезеңдегі дағдарыстың психологиялық мәнін ашып, ішкі даму жағдайын түсіну қажет.

Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың дидактикалық оқыту процесіндегі концепциялар классификациясы көбіне ұқсас келеді. Оқыту теориясы мен игеру белгісі бойынша Ю.К. Бабанский берілген заңдылықтардан оқытушының жетекшілік ролінен оқытуда алатын оқушылардың саналылығы, өз бетімен жұмыс істей алатындығы әрі белсенділік қасиеттері байқалады. Оның пікірінше оқу процесінде арнайы жүйелілік психологиялық зерттеуді қажет ететін оқыту процесінің дидактикалық психологиялық ескертпесіне енгізіледі – деді [4, 162 б.].

Психологиялық жүйе ретінде оқыту процесінің тиімділігін айқындайтын фактор оқушылардың танымдық процестерінің қалыптасуы мен дамуына оқу процесін өз бетінше меңгеруге бейімділігін байқаймыз. Жүйелі тәсілдің мазмұны мен болмысын біржақты анықтау қиын. Жан – жақтылық мақсатпен оқыту процесін игеруде жүйелік тәсілдің принциптерін пайдаланамыз, әрі оқыту процесінің жүйелі психологиялық талдауын жүргіземіз.

Оқыту процесінде оқушылардың танымдық іс-әрекетінің маңызды мәселелерін қалыптастыру және дамуын оқыту процесінің тиімділігін анықтайтын факторларды жоққа шығару мүмкін емес. «Қазіргі кездегі білім берудің қайнар көздерінің талдауы көрсеткендей, жүйелік амалдың мағынасы мен мазмұнын

Қорытындылай келе, белгілі жауынгер Б.Момышұлының «Жауынгерлік тәрбие әскери киімде емес, жорегекте жатыр» деген аталық сөздерінде үлкен мән жатқанын баса айтқымыз келеді. Отбасы – ана-ата – мектеп үштік ұғымы біріккенде сапалы білім мен саналы тәрбие болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Әл-Фараби. Философиялық трактаттар. – Алматы, 1973.

2. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. – Алматы, 1994.

3. Құнанбаев А. Шығармалар жинағы. – Алматы, 1991.

4. Жылқыбаева А.Ш. Салт дәстүрлердің тілдегі көрінісі. – Өскемен, 2004.

5. Фрумкина Р. Психолінгвистика. – М: 2001.

К.філол.н. Чуйко Г.В., Нечипоренко М.В.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Напружена, нестійка соціальна, економічна, екологічна, політична обстановка, що склалася в даний час у суспільстві, зумовлює зростання різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці зростаючого покоління. Серед них особливу тривогу викликають не тільки прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність дітей, але і їхній цинізм, жорстокість, агресивність. Агресія – одна з тем, вивчення якої цікавить не тільки спеціалістів різних галузей психології, а також соціологів, працівників правоохоронних органів, педагогів, філософів. Агресивна поведінка – одне з центральних питань розуміння людської природи.

У психологічній науці відсутнє єдине визначення поняття «агресія». Однак більшість авторів вважають, що агресія – це форма поведінки, яка спрямована на заподіявання фізичної або психологічної шкоди живій істоті, а агресивність – тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається в процесі розвитку її в суспільстві.

Дослідженням агресивної поведінки займалися відомі психологи: А.Адлер, А.Бандура, А.Басс, Дж.Доллард, Р.Берон, Л.Берковіц, К.Лоренц, З.Фрейд, Е.Фромм, П.В. Симонов, Л.М. Семенюк, І.А. Фурманов, О.Б. Бовть, ін., проте дана проблема не втрачає актуальності.

Згідно психологічного словника, «агресія (від лат. *aggredi* – нападати) – це індивідуальна чи колективна поведінка, дія, спрямована на нанесення фізичної чи психологічної шкоди, збитку чи на знищення іншої людини чи групи людей» [2, с.9]. Виходячи із цього, її можна розглядати як: будь-яку поведінку, що міс-

Мектептегі, отбасындағы, сыныптағы кездесетін қайшылықты жағдаяттарды шешуге арналады. Өз пікірлерін білдіруге ата-ана мен баланы,

оқушы мен оқытушыны шығаруға болады.

Психологиялық тренинг

Ата-аналармен жұмыс жүргізудің белсенді түрі. Тренингке кемі 2 отбасы қатыса алады. Нәтижесінде әрбір отбасы өзіне пікірі мазмұндас 12-15 адамнан тұратын топ құра алады. Психологиялық тренингте ата-аналарды психологиялық, педагогикалық тұрғыдағы жаңалықтарымен таныстыруға болады, кеңес беріп, ой қозғап, тұжырымды пікір қорытуға әбден болады. Тәрбие негізі уықтарын берік қадауға педагогикалық семинарлар да өзінің көп көмегін тигізеді. Педагогикалық семинарға ата-аналар да қатысады, онда олар отбасылық тәрбиенің әдіс-тәсілдері туралы мағлұматтар айтылады. Яғни бұдан шығатын қорытынды семинарға да ата-аналар жан-жақты дайындықпен қатысуы қажет. Бала тәрбиесіне сондай-ақ шығармашылық кештер өзінің көп көмегін тигізеді. Бұндай кештер мектеп және сыныптар арасында озық ойлы және ерекше қабілетті, танымал ата-аналарды үлгі тұту, насихаттау мақсатында ұйымдастырылады.

Онда да сөз болатын негізгі мәселе баланы қарым-қабілетіне қарай бейімдеп жұмсау. Әрбір балаға өзінің ерекшелігіне қарай бір жұмыс берілуі тиіс. Өйткені, біріншіден, әрбір адам кез келген жұмысқа жарамды бола бермейді. Және басқа адам емес, кейде тек сол адам, басқа бірер жұмысқа емес, тек сол жұмысқа жақсырақ жарамды болады: екіншіден, бұл жұмыста білгір және шебер болып шығады; үшіншіден, көп жұмыстарды бір мезгілде орындап шығу көп уақыт алады. Сондықтан, баланы жұмыспен баулуда әр түрлі жұмыстарды қатар орындауды талап етпей, бір жұмысты тиянақты орындап бітіруді талап еткен дұрыс.

Біз ХХІ ғасырда бала тәрбиесін аспаннан алмаймыз, өткен ата-бабаларымыздың қалдырып кеткен салт-дәстүр, әдет-ғұрып, мақал-мәтелдерімен байланыстырып тәрбиелеуіміз керек. Ата-ана болғандықтан бала үшін жауап беруі міндетті. Әр баланың жақсы тәрбие алып, жақсы азамат болып өсуіне әкешеше өз ықпалын тигізуі керек. «Отан – оттан да ыстық» деген даналықтың астарында отансүйгіштік, патриоттық, адалдық қасиеттерге тәрбиелеп, мән-мағынасын, астарлы ақиқатын айту керек. Қазақтың мақал-мәтелдерінің, аталы сөздерінің тәрбиелік мәні зор. Мұндағы ақыл-кеңестер қысқа да нұсқа, әрі тұжырымды болды. Халық даналығы ата-анаға ұрпақ тәрбиесі жөнінде өзінен бұрынғылардың моральдық-психологиялық, медициналық, өнер-сайыскерлік ой-пікірлерін де шоғырландырып, бүкіл халықтың тәлімдік тәжірибесін мирасқа қалдырып отырды. Мақал-мәтелдер белгілі бір шешіммен істің дұрыстығын анықтайтын логикалық қызметтің эталоны тәрізді адамның ой-әрекеттерінде маңызды роль атқарып отырады. Мысалы: *«Ата-ана бұлақ, бала жағасындағы құрақ», «Жаста оқыған оқуың – тасқа жазған мен бірдей, егде тартқанда оқыған оқуың – мұзға жазғанмен бірдей», Білімді бесіктен тесікке дейін ізден»* деген мақалдар осы айтылғандардың нақты айғағы.

анықтау өте қиын. Егер жүйелілік амалдың түпнұсқасын бөлуге тырысса оның жеке мазмұнын шындықты интегралды өлшеу деп санайды»- деп қарастырады В.П. Кузмин. Пәнді тұтас, жүйе, кешен ретінде зерттеу танытуды ашудың орталық міндеті ретінде, оны жүйе жасайды және оның интегралды қасиеттері мен заңдылықтарын құрайды.

Е.Б. Шиянова өзінің ғылыми зерттеуінде «Әр түрлі психологиялық дидактикалық принциптер білімді ұйымдастырудың негізі болып табылады. Оның ішіндегі маңыздысы оқу материалдарын меңгеру бойынша, белсенді іс-әрекет ретінде ұйымдастыру принципі болады. Оны ұйымдастыру жағдайы: материалдың сипаттамасы мен құрылымына, жаттығулардың типіне, оқушылардың меңгеруге дайындығына тағы басқада оқытудың әр түрлі даму тиімділіктеріне байланысты»-деп тоқталады.

С.М. Жақыповтың «Оқыту процесінің психологиялық құрылымы» атты монографиясында көрсетілген принциптердің негізінде оқыту жүйесінің психологиялық мазмұнын ашу оқыту процестерінің жүйелілік, психологиялық талдауы жүргізілгенін түсіндіреді. Бірінші принцип объектіні бүтін және тұтас жүйе ретінде зерттеуді қарастыру негізгі принципі болып табылады.

В.П. Беспалько бөліп көрсеткен меңгеру деңгейлері психологтар, әрі дидактиктер тарапынан да сынға көп ұшырады. Әдебиеттердегі орын алған сын келесіні түсіндіреді: бұл деңгейлер сыртқы әрекет түрлері бойынша бөлінген, олар ішкі (психикалық) әрекет түрлеріне қатыссыз; және де бұл деңгейлер жеке психологиялық сипаттамаларға да емес, тіпті жеке психикалық әрекет түрлеріне де жатпайды, өте күрделі және біршама белгісіз комплекске қатысты болады; ұсынылған деңгейлер кезектестігі арнаулы негіздемені қажет етеді; сынақ-есептерін таңдау үшін критерийлердің жоқтығы тән, яғни меңгеру деңгейлерін анықтауға арналған сынақтар оқу материалының сипаттамасы оқушылардың әрекет деңгейіне қатысты негізделмеген. Қазіргі қалыптасқан білімнің сапалы сипаттамасы проблемасы жөніндегі дидактика және әдіснама саласының тағы бір ерекшелігін айта кету қажет. Зерттеушілердің барынша осындай күрделі объект «білімді» толық түрде сипаттамаларын іздестіруге ұмтылуы білімді игергендік көрсеткіштер құрамының артуына, олардың шектен тыс жіктелуіне әрі бөлшектенуіне әкеліп соғады. Осыншама ауқымды көрсеткіштерді жіктеу зерттеу мақсаттарында мүмкін табысты болар, бірақ оларға деген практикалық бағдарлануды қиындағады. Педагогикалық әдебиеттерде мектептегі бақылаудың бөлшектік жүйесі оқу үрдісінің тексеруге тәуелді болуына әкеліп соғатындығын жиі кездестіруге болады. Осыған орай, жетекші дидактар мен педагогтар арқылы білім сапасының көрсеткіштерін біріктіруді іздеу мәселесін және соған сәйкес тексеру тәсілдерін де өзекті етіп отыр (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, В.С. Цетлин т.б.).

Ресей психологтары, яғни оқыту проблемасымен шұғылданатындар білімнің екі жағын, екі түрін ерекше бөледі:

Біріншіден, білім деп дәлелдер сомасын, оқылатын сала заңдарының санын, яғни ғылымның нақты материалын есептеді. Білімге қойылар талаптар ғылыми мәліметтер бірлігі ретінде дидактикалық қарым-қатынас шеңберіндегі көрсеткіштерде – бұл білімнің толықтығы, тереңдігі, жүйелілігі бейнеленеді.

Білімнің екінші жағы ойлаумен тікелей байланысты және білімге сүйенетін ойлау әрекетінің тәсілдерінде бейнеленеді.

Соңғы жағдайда білім ғылым материалы ретінде осы білімнің меңгерілуі әрі қолданылуының ойлау әрекеттік терминдерінде қорытындыланады.

«Білімнің психологиялық сипаттамасының бөлініп шығуы білімнің өзінің мазмұны және құрылымы сияқты теориялық ұғымдарда ғана емес, әрі оның психологиялық заңдылықтарын иеленуіне де сүйенеді».

Л.В. Занков «Түрлі дидактикалық жүйе бойынша жұмыс істейтін бастауыш сынып мұғалімдерінің психологиялық ерекшеліктері» мақаласында қалыптасқан оқыту жүйесі кіші бастауыш кезеңін оқушының жеке тұлғасының дамуындағы мейлінше жемісті, табысты кезең деп қарайды.

Баға, жүйесінде қолданылған күнде де бір белгі немесе, оқыту нәтижесін сырттай безендіру құралы ретінде болады. Мұғалім өз жұмысының табыстылығын үлгерімнің жалаң көрсеткіштері бойынша емес, оқушылардың дамуындағы алға жылжушылыққа қарап бағалап, қорытады.

Ал, оқыту үрдісі тиімділігінің критерийі біріккен-диалогты танымдық әрекеттің нәтижелілігі болады, ол қол жеткен аралық мақсаттар санының жалпы санға қатынасы арқылы анықталады.

Сонымен, біріккен-диалогты танымдық әрекет кез-келген оқыту үрдісінің мақсаты, әрі ең жоғарғы тиімділікке жету шарты болады. Оқыту үрдісінің тиімділігін анықтайтын факторларды, оларды талдаудың үш деңгейі арқылы (метод деңгей, макродеңгей, микродеңгей) бөлді.

Сондықтан да, оқытудың белсенді әдістері деп аталатындар (іскерлік ойындары, элеуметтік-психологиялық тренингтер т.б.) өте тиімді деп есептеледі де, олардың ұйымдастырылуының психологиялық негізі болып біріккен-диалогты танымдық әрекет алға шығады.

Ғалым пікірінше, оқып-білім алушының дайындаған білімдер қоры сабақта психологиялық жағынан, оқып-білім алушылардың танымдық әрекетінің пәні, заты болады, басқаша айтқанда оның шын мәніндегі мотиві деп есептеледі.

Осылайша, кез-келген сабақта білім-берушіден білім алушыға беріледі деген принцип жүзеге асып қана қоймай, ең алдымен танымдық әрекет ұйымдасады.

Бастапқы кезеңде танымдық әрекеттің формасы монологты болып, оқып-білім алушылардың таным процесіне енулеріне орай диалогты формаға айналып, мазмұны жөнінен танымдық болады. Білім қоры білім берушіден оқып-білім алушыға ауысады және оқып-білім алушы иеленген білім қоры оқытудың нәтижесі сапасында алға шығады.

3. Бала тәрбиесі үшін қабылданған барлық қаулылардың орындалмағанына жауапты.

4. Балаға адамгершілік тәрбие беру үшін, өз жанұясында бірлік пен татулықты ұстануға жауапты. Үйдегі тыныштық баланың мектептегі мәселелерін тиімді шешудің бірден бір жолы;

5. Мектептен кейінгі баланың білім мен тәрбие алуына бақылау жасауына жауапты;

6. Кәметтік жасқа жеткенге дейінгі баланың салауатты өмір салтына сай тәрбие алуына жауапты.

Сонда ғана бүгінгі оқушы мемлекетіміздің ертеңгі үлкен азаматы, кәсіп иесі. Сондықтан да бала тәрбиесіне асқан жауапкершілікпен қарап, жас ұрпақты назардан тыс қалдырмаған жөн. Оны жұмыс жүргізу формасы ретінде де көрсетуімізге болады.

Барлық мүмкіндігі бар, үлгілі отбасылар:

Жүргізілетін жұмыс формасы: шығармашылық кештер, ата-аналар тренингі.

Балалары нашар оқитын отбасылар тобы. Яғни бала тәрбиесіне көңіл бөлмейтін, селқос, немқұрайды қарайтын, ішімдікке әуес отбасылар.

Жүргізілетін жұмыс формасы: тақырыптық кеңес, психологиялық тренинг.

Тұрмыс жағдайының қиындығы бала тәрбиесіне әсер ететін отбасылар тобы. Баланың тәртібі, таппынысы жақсы, бірақ отбасының материалдық тапшылығы бала психологиясына кері әсер ететін отбасылар.

Жүргізілетін жұмыс формасы: пікірталас клубы, педагогикалық семинар

Материалдық жағдайы өте жақсы отбасылар тобы. Балаға тәрбие берудегі бағыт-бағдары талапқа сай отбасы.

Жүргізілетін жұмыс формасы: ата-аналар университеті, отбасылық тәжірибе презентациясы.

Осындай қорытындыдан келіп, ата-аналармен жүргізілетін жұмысты ұйымдастырудың жаңа формалары қалыптасады. Мектептің бала тәрбиелеудегі саясатын отбасының дұрыс түсінуі, ата-аналармен педагогикалық ынтымақтастықта түрлі формадағы жұмыстар жүргізе отырып, баланың тұлға ретінде дамуына жағдай жасау. Осы орайда ата-аналар мектебі қалыптасады. Қоғам қайраткері М.Дулатов айтқандай «Мектептің басты мақсаты – жалғыз білім үйрету емес, біліммен бірге жақсы тәрбиені қоса беру», – деп айтқан.

Балаларға сапалы тәрбие мен білім беру тұрғысында түрлі клубтарды құру оң нәтиже береді. Атап айтқанда:

Пікірталас клубы:

Бала тәрбиесіне байланысты өзекті тақырыптарды қамтиды. Әр түрлі көзқарастағы ата-аналардың пікірлерін талдайды, дәлелдейді. Ата-аналардың дүниетанымын кеңейтуді мақсат етеді.

Ата-аналар клубы:

Халқымызда «Әкеге қарап ұл өсер, шешеге қарап қыз өсер» немесе «Ұяда не көрсен, ұшқанда соны ілерсін» деген нақыл сөздер тегін айтылмаған.

Ата-ана өзінің мінезі, дағдысы, сөзі, іс-әрекеті арқылы баласына үлгі көрсетеді. «Сіздер баланы тек сөйлеген кезде ғана, оған ақыл айтқанда немесе бұйрық берген кезде ғана тәрбиелейміз деп ойламаңыздар, – деп жазады белгілі педагог А.С. Макаренко, «Сіздер оны өмірлеріңіздің әрбір минутында, тіпті өздеріңіз үйлеріңізде жоқ уақыттың өзінде тәрбиелейсіздер, сіздер қалай киінесіздер, сіздер басқалармен қалай сөйлесесіздер немесе басқа адамдар туралы қалай қуанасыздар және ренжисіздер, сіздер достарыңызбен қандай қарым-қатынаста боласыздар, сіздер қалай күлесіздер, газет-журнал оқисыздар – осылардың бәрінің бала үшін маңызы бар». Бала әрқашанда ата-анадан мейірімділікті, сүйіспеншілікті, жүрек жылуын қажет етіп, ата-ананы өмірдің тірегі деп санайды. Дүниенің ең тамаша туындысы – тамаша тәрбие алып шыққан адам болып табылады. Адамның жеке басының алғашқы қалыптасуы отбасынан басталады. Оның ер жетіп өсуі, бойындағы алғашқы адамгершілік белгілері отбасында қалыптасады, сондықтан да туған үйдің жылуы – оның көкірегінде көп жылдар бойы сақталып, мәңгі есінде болады. Отбасы – бала тәрбиесінің ең алғашқы ұжымы. Баланың тәрбиелі болып өсуіне берекелі отбасының тигізетін әсері мол. Ал берекелі отбасының ата-анасы өзінің міндеті мен жауапкершілігін жақсы білуі тиіс:

1. Мәдениетті адам тәрбиелеуге және өз баласын таза өмір сүруге бейімдеуге міндетті;

2. Жүйелі білім алуына көмектесуге міндетті;

3. Ұдайы ата-аналар жиналысына қатысуға, оқытушымен кездесуге, баласының мектептегі өмірімен танысуға міндетті;

5. Баланың өміріне, денсаулығына зиян келтіретін темекі, арақ, т.б. улы заттарды қолданбауға, олардың балаға зиянды екенін түсіндіруге міндетті;

6. »Баланы жетіге келгенше тыйма, жетіден он төртке келгенше білім беріп қина, он төрттен кейін үлкен азамат деп сыйла» деген қағиданы берік сақтауға міндетті.

Отбасында ата-ана баланың жеке басын танып білуге де міндетті.

1. Бала туралы жалпы мағлұматтарды;

2. Оқуға қабілеті мен әрекетін;

3. Баланың еңбекке әрекеті мен бейімін;

4. Баланың арнайы қабілеті

5. Баланың тәртібін

6. Баланың темпераменті мен мінезіндегі ерекшеліктерін.

Осы орайда отбасындағы ата-аға жауапкершілік те туындайды.

1. Балаға арамза әрекет жасағаны үшін жауапты;

2. Мұғалімге, мектептің педагогикалық ұжымына балағаттау және әдепсіз қарым-қатынас жасағаны үшін жауапты;

Білім дегеніміз – баршаға аян, сөздер шарасы арқылы бекіген ұғымдар, түсініктер жүйесі болады. Кез-келген ұғымның екі жағы: объективті – маңызды және субъективті мәні, болады.

Білімнің жалпылама көрсеткіші жекелеген нақты-практикалық міндеттерді шешуде қолданылатын қалыптасқан әрекет тәсілдері арқылы сипатталады. Ерекшеленген принциптің даму мүмкіндігі, оның қайта құрылуы жаңа міндеттер тобына қолдануға болады және білімнің жүйелік мазмұн көрсеткішін құрайды. Соңғы екі көрсеткіштер сипаттамасына тоқталық, бірақ дидактикадағы бөлінуіне орай. Дидактикада білімнің жүйелілігі деп, белгілі тәртіпте оқушылардың білімін анықтау мүмкіндігін айтады.

Ойлаудың себептік проблемаларының бірі психологияның толық тексерілмеген қиын және жеткіліксіз бөлігіне жатады.

Л.С. Выготский былай деп жазады: «ой сананың өзі басқа ойдан пайда болмайды, ол біздің дәлелдік сана саласынан пайда болады, ол біздің елігу мен қажеттілікті, біздің қызығушылық пен оятушылықты, біздің жан ұшыру мен эмоциямызды қамтып алады». Ойдың түбінде жан ұшыру және еркіндік бір-жақты болып тұр [5, 269 б.].

Американдық психолог Дж. Брунер «Танымдық психология» атты еңбегінде балалық шақтағы түсініктердің дамуын зерттеген. Іс-әрекеттің жетекші түрі және оның психикалық процестер қалыптасуындағы рөлі туралы маңызды болжам мен зерттеулер кезінде өмір жолындағы әр түрлі кезеңдегі бала тұлғасы екінші жоспарда қалады. Бұл белгілі бір іс-әрекеттің жетекші түрі екінші түріне ауысуының өңделмегенінен көрінеді. Ойын процесінде бала қаншама түбегейлі зерттелсе, ойын психологиясына теориялық талдау жасау қаншалықты қызғылықты болса, психологтардың баланы ойын іс-әрекетінен, оқу іс-әрекетіне өтуге дайындаулары соншалықты енжар болды. Егер баланың жеке психикалық процестері мен сапалары зерттелсе де, олардың өмір белсенділік формалары мен бейнесіне өтетін үлкендермен өзара әрекет мәніне ие болатын тұлға ретінде отыр.

Л.С. Выготскийдің көзқарасы бойынша бала дамуы (сонымен бірге оның тұлғасы) мәдени дамуға әкелінеді. Сондықтан бұл мәдени теорияда үлкендер рөлі баланың білімді меңгеруіндегі жол көрсетуші ретінде алынып отыр.

А.Н. Леонтьев еңбегінде баланың психологиялық даму кезеңдері сапалы бейнеленіп, олардың ауысу сәттері зерттелген. Сондай-ақ, дамудың әр кезеңдерінде, біріншіден қоғамдық қатынастар жүйесінде баланың алатын орны, екіншіден әр кезең баланың нақты өмірге сол кезеңдегі көзқарасын бейнелейді [6].

Қорыта келгенде оқу процесінде білім алу негізіндегі баланың іс-әрекетін былай түсіндіреміз, бала мәселені шешу үшін алдымен сыртқы материалдың бейнесін елестетеді, әрекеттерді (затты ұстап көру, оның түсін, көлемін ажырату, шамамен өлшеу т.б.) пайдаланады. Сөйтіп баланың іс-әрекетінде болсын, бір нәрсеге өз бетімен бейімделуін үнемі талап ету дамудың ең тиімді тәсілі болмақ.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата, 1992. – 195 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: МГУ, 1988. – 145 с.
3. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности. – В кн.: Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 10-21.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 193 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь: Соч.: в 6 –ти. – М.: Педагогика, 1982, – Т. 2. – С. 5-361.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: Соч.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

Суендыкова Сауле Байсыновна

ОҚО, Сайрам ауданы

№ 49 Ш.Уәлиханов атындағы жалпы орта мектебі

БАЛА ТӘРБИЕСІНДЕГІ АТА-АНАНЫҢ РӨЛІ

Қай ғасырда болсын, тәрбие мәселелері назардан тыс қалып көрген емес. Бала тәрбиесі – мемлекеттің аса маңызды міндеттерінің бірі. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев өзінің Жолдауларында егемен еліміздің азаматтарын қалыптастыруда тәрбие жұмыстарының ерекше рөлі барын баса айтып келеді. Қай халық болмасын үмітін ең алдымен өзінің ұрпағымен тікелей байланыстырады.

«Адамның бір қызығы бала деген, баланы медресеге біл деп бердім, қызмет қылсын шен алсын деп бермедім деп», – Абай Құнанбайұлы айтқандай, адам ұрпағымен қымбат, адам баласының ең қызығы, бақыты, ұрпағының жалғасы.

«Балалы үй базар, баласыз үй мазар», – дегендей бала отбасы жалғастығы, ұрпағы. Ал тәрбие тал бесіктен емес құрсақтан басталады. Оның себебі болашақ ана баланы бесіктен емес, құрсақтан бастап тәрбиелеуі керек. Балаға деген мейірімі, сезімі, махаббаты ананың ыстық ықыласы мен тәрбиесінен берілетін құнды дүние. Бала тәрбиесі ата-ана тәрбиесімен ұштасып жатуы тиіс. Ата-ананың бала тәрбиелеудегі мақсаты – болашақта баланың жеке тұлға болып қалыптасуына, саналы ұрпақ болып өсуіне, дұрыс білім алып жетілуіне, өмірде өз орнын табуына көмек беру. Себебі, білім тәрбие арқылы беріледі. Тәрбие жоқ жерде білім де жоқ. Тәрбие қаншалықты тереңде болса білім де соншалықты тереңде. Болашақ білімді, дарынды, адмгершілігі мол ұрпақ үшін

бұл өте маңызды. Отбасының бала тәрбиесінде алатын орны айрықша. Ал қазақ отбасының өзіндік ерекшеліктері бар.

1. Халықтық сипат алуы: көп балалы болуды қалауы, ауыл қариялары, көрші-қолаң, тума-туыс, құрбы-құрдас және т.б. тәрбиеге баулуы;

2. Ізгіліктілігі: отбасындағы әрбір әрекет, қарым-қатынас, ұлттық мерекелер мен салт-дәстүрлер;

3. Дінмен байланыстылығы;

4. Жеке-даралығы: ұл мен қыз бала тәрбиесі.

Осы аталған қасиеттер тұтас қамтылған жағдайда тұлғалық қасиеттер қалыптасып, кемелдікке жеткізеді.

Әрбір ата-ана өз ұлы мен қызының әдепті, саналы, иманды да ибалы, Отанының білімді азаматы мен азаматшасы болып жетілуін қалайды. Ата-ана перзентінің жақсы азамат болып жетілуі үшін өз отбасында тәрбиелеудің нәзік жақтарының заңдылықтарын білуі қажет. Сыйластық, түсіністік, үлкен жауапкершілік сезімдері бар отбасы – бақытты отбасы. Бақытты отбасында ғана ата-ана және олардың өзара қарым-қатынасы мазмұнды, сенімді болады.

Бала тәрбиесінің алғашқы алтын қазығы – туған ұясы, өз отының басындағы тәрбиесі. Қазақтың: «Баланың бас ұстазы – ата-ана», «Балапан ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» – дегендей, тәй-тәй басып, есі кіріп, тілі шыға бастағаннан-ақ баланы байсалды, ұғымпаз, тілалғыш етіп баулыған дұрыс. Қай заманда болса да бала тәрбиесі – басты байлық, ал ең асыл дүние – оның тәрбиесі. Әрбір мемлекеттің болашағы оның төл мектебінде шыңдалады.

Болашақта ел тізгінін ұстар азаматтар – бүгінгі мектеп оқушылары. Осы қағиданы нақты ұғынған елбасы Н.Ә.Назарбаевтың, «Ұлт болашағы білімді ұрпақ қолында» деп әрдайым айтқан сөзі дәлел. Шын мәнінде бүгінгі жас – ертеңгі елдің мызғымас тірегі, келешек келбеті. Сол себепті олардың білімді, бәсекеге қабілетті, жан-жақты әлеуметтенуі ел дамуындағы аса маңызды фактор болып табылады. Сондықтан да кешеден бүгінге дейін жалғасын тауып келе жатқан ұрпақ тәрбиесі өзекті мәселелердің бірі. Жалпы бала тәрбиесі – берері де, сұрауы да, жемісі де мол тәрбие саласының ең өзектісі. Дана халқымыз «Ағаш түзу өсу үшін оған көшет кезінде көмектесуге болады, ал үлкен ағаш болып өскенде оны түзете алмайсың» деп бекер айтпаған. Сондықтан баланың бойына жастайынан ізгілік, мейірімділік, яғни адамгершілік секілді құнды қасиеттерді сіңіріп, өз-өзіне сенімділікке тәрбиелеуде отбасы мен педагогтар шешуші рөл атқарады.

Бүгінгі ұл – ертеңгі әке, ол әкеге қарап өседі. Бүгінгі қыз – ертеңгі ана, ол шешеге қарап өсіп, бой түзейді. Балаға білім, тәрбие беруде басты тұлға ұстаз болса, оны жалғастырушы, демеуші – ата-ана, қала берді қоғам. Баланы өмірге бейімдеуде мектеп, ұстаз және ата-ананың орны бөлек. Қоғамның алғашқы ұйтқысы отбасында бала үлкендермен араласады. Баланың қоғамдық әлеуметтік дамуы жанұяда өз орнын алуынан басталады. Жас шыбық иілгіш болса, жас адам да сондай, жақсыға да жаманға да бірдей бейімделгіш.