



**SYSTEM APPROACH AS METHOD OF COGNITION
OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PROCESSES**

**Resolution of the VI session of sectoral psychological
Congress of the IASHE in the field of the Psychology,
within the framework of which the
analytical discussion was held**

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ**

**Резолюция VI сессии отраслевого психологического
Конгресса МАНВО, в сфере психологических наук, в
рамках которой проведена аналитическая дискуссия**

**«SYSTEM APPROACH AS METHOD OF COGNITION OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PROCESSES»**

Resolution of the 6 session of the sectoral Congress of the IASHE in the field of Psychology, within the framework of which the analytical discussion was held

Official translation from Russian into English is provided by Akimov V.

**«СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ»**

Резолюция 6 сессии отраслевого Конгресса МАНВО в сфере психологических наук, в рамках которой проведена аналитическая дискуссия

Scientific edition by J.D., Full Professor Valentin Pavlov;
DClinPsych., Ph.D. Stefan Georgievski; Psy.D., Professor, Grand Ph.D. Valentina Dolgova

Design: Yury Skoblikov, Helena Grigorieva

ISBN: 978-1-909137-70-7

“Psycho-physiological, psychological and pedagogical problems of relations between children and parents at the stage of preschool interaction”: resolution of the 6 session of the sectoral Congress of the IASHE in the field of Psychology (London, June 01 – June 30, 2014) / International Academy of Science and Higher Education; the Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University (CSPU; Chelyabinsk, Russia) – London: IASHE, 2015. - 52 p.)

Published and printed by the International Academy of Science and Higher Education (IASHE),
1 Kings Avenue, London, N21 1PQ, United Kingdom.
Phone: +442032899949, E-mail: office@gisap.eu, www: <http://gisap.eu>.

No part of this leaflet may be used or reproduced in any way without the permission of the publisher.



RESOLUTION

Resolution of the VI session of sectoral psychological Congress of the IASHE, within the framework of which the analytical discussion was held. Subject of the discussion: «System approach as method of cognition of psychophysiological, psychological and pedagogical processes».

I. TECHNICAL INFORMATION

Sectoral Congress: Psychology

Curator: Chelyabinsk State Pedagogical University

Session №: VI

Session Dates: June 1, 2014 – June 30, 2014

Nominal Session Venue: 1 Kings Avenue, London, N21 1PQ

Session holding form: remote-interactive discussion, held via the website <http://www.gisap.eu>

Session Subject: «System approach as method of cognition of psychophysiological, psychological and pedagogical processes»

Introduction by the Curator

Current excessively high speed of development of science and practice leads to discovery and accumulation of an ensemble of new facts and data from various fields of science and therefore makes the necessity of their systematization, analysis and synthesis urgent. This is from one side. From another perspective, the expansion of scientific knowledge gives birth to difficulties in its adoption and reveals only partial efficiency of the whole range of methods used in the examination of processes and events occurring in the world around us.

In this regard a lot of things depend on the extent of development of the human being related sciences. At the end it is the human let acts as the driving force of development of the civilization, culture and science. It is the personality that acts as the subject and the object of changes taking place. Among the directions of the human-related sciences the very important ones are those assuming the studying of personal psychic development and mental health, education and upbringing - things that determine the success of future human civilization and the society. By now the significant volumes of scientific data in psycho-physiology, psychology and pedagogy have been accumulated. And this information is being constantly widened. All this makes us look for such a method of cognition that could help us successfully distinguish primary from the secondary, reasonable enough knowledge from assumptions requiring further testing. We also need a method allowing us to comprehensively study any event or the process and build the clear scientific representation of it.

The systems approach corresponds to the above-mentioned requirements. It is the scientific cognition method applied in different branches of scientific knowledge.

Application of the systems approach in the field of neural and psycho-physiology to the functional structures of the central nervous system was implemented in researches conducted by P.K. Anokhin and his scientific school.

His functional systems theory allowed revealing hierarchical levels in the comprehensive organization of the central nervous system, as well as their elements and connections between them, where the specific result (the target function) of the system's activity acts as the system-forming factor. In turn this allowed to study different sub-systems with their heterogeneous elements (action acceptor, afferent synthesis, decision-making etc.), which can't be considered apart from the unified functional system. Here, according to the systems approach, the hierarchy of sub-systems must be formed as the hierarchy of results - this reveals the mechanism of hierarchical levels connection.

Thanks to this example it becomes obvious that application of the systems approach to examination of psycho-physiological processes is advantageous. Distribution of the systems approach in other scientific branches has confirmed its universal nature.

It is well-known that the psyche, being the property of the nervous system, cannot be reduced to it, as its contents are not produced by the brain itself. Its source is the external world. All this makes examination of the psyche to be quite a comprehensive

task. The problem of studying the mental processes is successfully solved due to application of the systems approach.

Effectiveness of the systems approach application to pedagogical processes has also been proven. Any comprehensive pedagogical event and process presented as the system, reveals many aspects that can be corrected, transformed, improved. Their development may be forecasted. The use of the systems approach in examination of pedagogical processes has led us to the point where we can present them as pedagogical systems, many of which in fact exist in the modern educational sphere.

Undoubtedly, the scientific cognition is taking place not only with the use of the systems approach. Other approaches are widely used as well, such as activity-based, synergetic, qualimetric, subject-activity related, axiological, integrative, program-target related, acmeological etc. Every one of these brings the scientific cognition to new discoveries, significantly expanding and deepening knowledge about the studied objects.

During the stated Congress we offer the discussion of opportunities and limitations of the systems approach, as the method of scientific cognition in relation to psycho-physiological, psychological and pedagogical processes. The subject of the Congress may be interesting to the specialists in the field of medicine, psycho-physiology, rehabilitology, psychology and pedagogy.

During the discussion we would like to offer the systematization of our statements in relation to the following urgent matters:

Methodological aspects of implementation of the systems approach to examination of psycho-physiological, psychological and pedagogical processes.

Practical opportunities in implementation of the systems approach to examination of psycho-physiological, psychological and pedagogical processes.

Goal-setting of the research, forming, correctional and developing work in the psychology and pedagogy.

Systemic analysis and modeling of the psycho-physiological, psychological and pedagogical processes.

II. CONGRESS PARTICIPANTS

1. Valentina Dolgova, Professor, Doctor of Psychology, Dean of the Psychology Faculty, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.
2. Nadezhda Kryzhanovskaya, Associate professor, Candidate of Pedagogics, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.
3. Natalya Ushakova, educational psychologist, Chelyabinsk
4. Natalya Borodina, educational psychologist, Chelyabinsk
5. Izaliya Usynina, educational psychologist, Chelyabinsk
6. Irina Kazantseva, educational psychologist, Chelyabinsk
7. Kseniya Brynskikh, educational psychologist, Chelyabinsk
8. Oksana Kravets, educational psychologist, Chelyabinsk
9. Vladimir Tkachenko, Associate professor, Candidate of Pedagogics, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.



10. Aleksandra Parysheva, educational psychologist, Chelyabinsk
11. Natalya Arkaeva, Associate professor, Candidate of Pedagogics, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.
12. Aleksandra Shkuratova, educational psychologist, Chelyabinsk
13. Elvira Kuznetsova, educational psychologist, Chelyabinsk
14. Elena Korobeinikova, educational psychologist, Chelyabinsk
15. Pavel Akshintsev, educational psychologist, Chelyabinsk
16. Tatyana Frolova, educational psychologist, Chelyabinsk
17. Andrei Rozhkov, educational psychologist, Chelyabinsk
18. Irina Leonidova, educational psychologist, Chelyabinsk
19. Aleksandr Sitdikov, educational psychologist, Chelyabinsk
20. Anna Baklanova, educational psychologist, Chelyabinsk
21. Elena Nazarova, educational psychologist, Chelyabinsk
22. Aleksandr Uroshnikov, educational psychologist, Chelyabinsk
23. Irina Smirnova, educational psychologist, Chelyabinsk
24. Bogdan Studenikin, educational psychologist, Chelyabinsk
25. Elizaveta Malova, educational psychologist, Chelyabinsk
26. Kseniya Timii, educational psychologist, Chelyabinsk
27. Kuznetsova Darya, educational psychologist, Chelyabinsk
28. Polina Dmitrieva, educational psychologist, Chelyabinsk
29. Valentina Yakovleva, educational psychologist, Chelyabinsk
30. Mariya Arsenkina, educational psychologist, Chelyabinsk
31. Irina Lobanova, educational psychologist, Chelyabinsk
32. Yuliya Zubairova, educational psychologist, Chelyabinsk
33. Aleksandra Starkova, educational psychologist, Chelyabinsk
34. Anastasiya Zvereva, educational psychologist, Chelyabinsk
35. Mariya Kormilitsina, educational psychologist, Chelyabinsk
36. Elmira Ibragimova, educational psychologist, Chelyabinsk
37. Ekaterina Garipova, educational psychologist, Chelyabinsk
38. Elena Yakupova, educational psychologist, Chelyabinsk
39. Kseniya Kashanova, educational psychologist, Chelyabinsk
40. Lyudmila Andreeva, educational psychologist, Chelyabinsk
41. Olga Ginder, educational psychologist, Chelyabinsk
42. Marina Eliseeva, educational psychologist, Chelyabinsk
43. Rida Akhmetova, educational psychologist, Chelyabinsk
44. Elena Samoiloova, educational psychologist, Chelyabinsk
45. Vasilina Chatkina, educational psychologist, Chelyabinsk
46. Evgeniya Myasnikova, educational psychologist, Chelyabinsk
47. Tatyana Gornyakova, educational psychologist, Chelyabinsk
48. Mariya Prokhorova, educational psychologist, Chelyabinsk
49. Maksim Vorobei, educational psychologist, Chelyabinsk
50. Natalya Bulygina, educational psychologist, Chelyabinsk
51. Elizaveta Sogrina, educational psychologist, Chelyabinsk
52. Nikita Arkhipov, educational psychologist, Chelyabinsk
53. Anastasiya Kabanova, educational psychologist, Chelyabinsk
54. Irina Chebatারেva, educational psychologist, Chelyabinsk
55. Dmitrii Timonin, educational psychologist, Chelyabinsk
56. Nadezhda Abdrakhmanova, educational psychologist, Chelyabinsk
57. Kirill Zayakin, educational psychologist, Chelyabinsk
58. Anna Popova, educational psychologist, Chelyabinsk
59. Tatyana Manlybaeva, educational psychologist, Chelyabinsk
60. Valeriya Shayakhmetova, Associate professor, Candidate of Pedagogics, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

1. SYSTEMS APPROACH IN THE CONTEXT OF MAIN CONCEPTS

Course of the discussion:

1. Systems approach in the structure of modern researches
2. Systems approach in psychological and pedagogical researches

3. Systems approach in psychological and physiological researches
4. “The Tree of Goals” in examination of psychological and pedagogical correction processes in relation to behavior and psychic properties
5. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of behavior and psychic properties
6. Peculiarities of the systems approach in implementation of the innovative environment of the modern school

1. Systems approach in the structure of modern researches

Systems approach isn't something fundamentally new in matters of studying the world and its problems - it is based on the natural scientific approach, the roots of which are hidden deep in past centuries.

The central position in the systemic research is occupied by two opposite approaches: analysis and synthesis.

The analysis assumes division of something integral into parts. It is very useful in cases when it's necessary to determine the parts (elements, subsystems) the system consists of. For the analysis knowledge is acquired. However the properties of the system as the whole cannot be understood using this process. The task of synthesis is building the integral from its parts. The understanding can be reached through synthesis.

Several main stages may be indicated in examination of any problem:

- 1) The research goal-setting;
- 2) Problem determination (determination of the system): determination of the main, significant, leaving the less significant and non-significant behind;
- 3) Description: presentation of fundamentally different events and factors using the unified language (formalization level);
- 4) Determination of criteria: determination of what is “good” and “bad” in matters of assessment of the acquired information and comparison of alternatives;
- 5) Idealization (conceptual modeling): introduction of the rational idealization of the problem, simplification of it down to the allowed limit;
- 6) Decomposing (analysis): division of the integral into parts without losing the properties of the integral;
- 7) Composing (synthesis): unification of parts into the integral not losing the properties of parts;
- 8) Problem solving.

The main sign of the systems approach is existence of the dominating role of the complex (not simple) integral - and not its parts. Under the traditional research approach the thought is moving from the simple towards the complex, from parts towards the whole, from elements towards the system. Under the systems approach everything is opposite - the thought is moving from the complex to the simple, from the integral towards the components, from the system towards the elements. Here the efficiency of the systems approach will be higher when the system it is applied to is more complex.

The systems approach is defined by five main principles: *integrity, hierarchical pattern, structure-building, multiplicity and the systemic nature.*

Currently two opposing trends can be observed in the development of sciences:

1. Differentiation - as the pool of knowledge becomes deeper and new problems emerge, particular sciences are separated from more general sciences.
2. Integration - as certain sections of adjacent sciences and their methods become generalized and develop, more general sciences emerge.

At the basis of differentiation and integration principles one can find 2 fundamental principles of materialistic dialectics:

1. Principle of qualitative originality of various forms of movement of matter determining the necessity to study separate aspects of the material world;
2. Principle of material unity of the world, determining the necessity to acquire integral idea of any objects of the material world.



As a result of manifestation of the integrative trend a new scientific activity sphere has emerged: system researches aimed at solution of complex large-scale comprehensive problems.

2. Systems approach in psychological and pedagogical researches

Ludwig von Bertalanffy is considered to be one of the founders of the systems approach. He was an Austrian biologist living in the USA from the middle of the previous century. He studied isomorphism of laws in different segments of scientific cognition. A.A. Bogdanov, G. Simon, P. Drucker and A. Chandler have also been engaged in formation of main principles of the system approach.

Within the cultural tradition naturally emerged ideas of the integral, system nature of the pedagogical process - from P.F. Kapterev to M.A. Danilov, as well as the realization of these ideas in pedagogical systems - from A.S. Makarenko and S.T. Shatsky to V.A. Sukhomlynsky.

Participants of the forum have discussed main characteristics of the pedagogical system as the specific object:

1. The diverse and dynamic relations of the social phenomenon with the public macro-systems determining it;
2. Indissoluble unity of the objective and the subjective;
3. Complex internal structure where the cause-and-effect relationship is only one of types of interdependences;
4. Ability to react to the process of cognition, forecasting and projecting of the system;
5. In the correlation between quantitative and qualitative changes the qualitative ones play the main role;
6. Pedagogical problems don't have any unambiguous decision, therefore *they are ambiguous*;
7. Self-organization;
8. Value orientation;
9. Focus etc.

Just like any system the pedagogical one is characterized by:

1. Material carriers - teachers and students, their groups, organizations.
2. Different processes - upbringing, educational, pedagogical etc.
3. Ideal objects - concepts, norms, forms, conceptions etc.
4. Objects including different substrates - the upbringing system of the school includes the material substrate, processes and ideal objects.

In the present-day works the emphasis is often made on the cybernetic aspect of the systems approach: if previous approaches to management were directed "inside the organization", the systems approach is first of all focused "outside" - on the behavior of the organization in the big system, and afterwards - on things predetermining such behavior.

If we consider the pedagogical system as the informational system, then the behavior of the system may be described as the informational exchange inside the system and with the external environment as well. In this case the system controlling process may be presented as the information processing process: collection, processing-interpretation, presentation of the managerial decision. And then in order to control the system it is necessary to know how to regulate the information flows.

In the most general form the pedagogical system may be presented as the closed structure possessing the function (social order) and predetermining the qualitative transfer "entrant-bachelor". Just like any system, the pedagogical system has "feedback" - education efficiency control.

In further this model may be decomposed into more detailed units in accordance with the vector and tasks of the research.

For example, we can take the personal logical structure model (where personality is decomposed into sides in accordance with the cybernetic rules, the sides are decomposed into properties, properties - into the diagnosed qualities) as the initial model in order to decompose aims of the pedagogical process.

However today there are also imperfections in the systems approach to the analysis of pedagogical process and problems. These imperfections are caused by the formal transfer of precise

methods of analysis and synthesis of systems to the pedagogical objects. This doesn't contribute to getting deep inside the pedagogical events, and also leads to the inefficient or unreliable results.

The reason for this is in fact that pedagogical events and processes are connected with the human factor. Therefore in order to effectively use methods of system analysis in pedagogical researches it is necessary to observe the following recommendations:

1. Using different (formalized and non-formalized) methods of the research;
2. The human factor must be obligatorily taken into account in formalized description of pedagogical situations.

3. Systems approach in psychological and physiological researches

Modern psycho-physiology as the science about physiological bases of psychiatric activity and behavior is the field of knowledge combining the physiological psychology, physiology of HNA, "normal" neuro-psychology and the systemic psycho-physiology. As the systems approach got inside the physiology of HNA and psychology, the research logic has been radically changing. First of all it affected the examination of physiological grounds of behavior.

Within the framework of the systems approach behavior is the integral process organized in a certain way. This process is directed first of all on adaptation of the organism to the environment, and then its active transformation. The adaptive behavioral act connected with changes of internal processes always has the purposeful nature providing the organism with the normal vital activity. Currently the functional system (FS) theory by P.K. Anokhin is used as the methodological base for the psycho-physiological description of the behavior.

The functional system (FS) is the organization of activity of elements of different anatomic affiliation having the nature of inter-assistance, directed on achievement of the efficient adaptive result.

Functional systems have different specializations. Some of them provide breathing, others are responsible for movement, nutrition etc. FS's may belong to different hierarchical levels and may have different degrees of complexity. FS's have different origins: some of them are natural to all representatives of the certain species (and even other species) - for example the FS of sucking. Others are individual and being formed in the process of mastering the experience that builds the grounds for education.

Achievement of the adaptive result in the FS (fig. 1) is possible through the specific mechanisms. For the most important among them are:

- 1) Afferent synthesis of all the information coming into the neural system;
- 2) Making a decision with the simultaneous formation of the result forecasting apparatus as the afferent model of the action result acceptor;
- 3) The action itself;
- 4) Collation of the action result acceptor and parameters of the performed action on the basis of the afferent model feedback;
- 5) Correction of behavior in case of misalignment between real and perfect (modeled by the neural system) action parameters.

The number of possible behavioral situations is not limited for any living organism. This is why the same nerve cell, muscle, part of any organ or the whole organ may be included into several functional systems where they fulfill different functions.

Therefore, while studying the interaction of the organism and the environment the integral, dynamically organized FS acts as the unit of analysis.

Starting from its first steps the FS theory has been acknowledged by representatives of naturally-scientific focused psychology.

The most reasonable opinion concerning the significance of a new stage in the development of the domestic physiology was expressed by A.R. Luria (1978). He thought that the FS theory promotes the new approach to the solution of many problems in the field of organization of physiological bases of behavior



and psyche. Due to the FS theory the following changes in the understanding of physiological bases of behavior were possible:

1) Stimulus has no longer being considered as the only causative agent of behavior; ideas of many factors determining the behavior have emerged, including ideas about the models of the required future or the image of the expected result;

2) The opinion was expressed concerning the significance of the reverse afference for the future of the performed action (i.e. all the further behavior depends on success of the action made);

3) The idea of a new functional apparatus was introduced - the one carrying out the collation of the initial image of the expected result and the effect of the real action - the action result acceptor.

The FS theory helped us to reject the trend when the complex forms of mental activity were reduced to the isolated elementary physiological processes. It also allowed creating the new teaching about the physiological basis of active forms of mental activity.

4. "The Tree of Goals" in examination of psychological and pedagogical correction processes in relation to behavior and psychic properties

The Tree of Goals is the organized, built according to the hierarchic principle set of goals of the socio-economic system, program, plan, in which the general aim, the subordinate sub-aims of the first, second and further levels are determined. The term "tree" assumes the use of the hierarchic structure, acquired through division of the general goal into sub-goals, and them, in turn - into more detailed components which can be called sub-aims of lower levels or functions (starting from the certain level).

The Tree of Goals is the connected graph. Its apexes are interpreted as goals and arcs or lines - as ties between goals. At the same time the concept of the goal on different levels has different contents: from the objective social-economic needs and desired vectors of development on the top level of the tree down to the solution of specific practical tasks and implementation of certain events on the lower levels. The main requirement to the tree is the absence of cycles. Apart from in the method is quite universal. The tree of goals is the main instrument connecting the high level goals with specific mechanisms of their achievement on the lower production level through the range of intermediates.

The Tree of Goals concept was offered by C. W. Churchman and R. L. Ackoff in 1957. It is the structuring instrument used to form elements of the general target program of the company development and to correlate it with the specific aims of different levels and spheres of activity.

The method of building the tree is "from the general to the particular". The goal decomposing into smaller goals is stopped at the moment when the further process becomes not reasonable within the main goal consideration framework.

The Tree of Goals building algorithm:

1. Determining the general aim;
2. Division of the general aim into sub-aims (sub-aims of the first level);
3. Division of the sub-aims of the first level into sub-aims of the second level;
4. Division of the sub-aims of the second level into more detailed components (sub-aims of the third level).

The following actions are made in the Tree of Goals building process:

- Analysis of goals (their compatibility, complementarity, ability to compete) and determination of the final structure of the tree;
- Determination of the relative importance of goals in relation to their logic ties and expert assessments;
- Determination of final numeric indexes of goals in accordance with the processed expert assessments;
- Assessment of the available resources and their preliminary distribution for achievement of certain goals;
- Rejection of all goals being beyond the limits of resources and having low expert marks.

Main principles of goal-setting and formation of the Tree of Goals:

1. The goal is predetermined by the fully developed need and

the possibilities to achieve it. When any kind of need emerges the aspiration to satisfy it is quite natural. To determine the goals it is necessary to know the requirements and to analyze possibilities in meeting these requirements. The goal should always be a real.

2. The goal must be specific and final for the executives. Apart from formulation the goal must have the quantitative expression or have the corresponding criteria of its achievement. It must be set for the certain period of time.

3. The goal-setting is carried out in several stages. At first the goal is set in accordance with already existing or forecasted needs. After this the resources needed to achieve it are found. At last, as soon as all available resources are determined, the goal and the period of its achievement are specified more accurately. The goal-setting scheme: the goal - mechanism of its achievement - the goal.

4. Goals of the lower-level systems must be compatible with goals of higher-level systems. They must be aimed at achievement of the latter, i.e. the lower-level system goals together form the higher-level system goals. Therefore the goal of association may be achieved when the sub-aims forming it are achieved by departments of the association.

5. It would be better if the highest possible level of correspondence was achieved between the tree of management objects and the tree of goals. The goals system structure must correspond to the structure of the industrial system (management objects), then every goal will be achieved by the certain department. In this case the purposefulness of activity of every industrial system element is improved.

6. The tree of goals may be built through the decomposing (division) of the zero-level goal (main goal) into major and particular goals, or by the composing higher-level goals from lower-level goals. There are always several variants of integration and differentiation of goals. The preferred variant is the one corresponding to the management objects tree to the highest extent.

The Tree of Goals allows presenting the full picture of interconnections between future events up to acquisition of the list of specific tasks. It also allows acquiring information about their relative importance. It ensures the work on bringing goals to their direct executors through building of the correspondence between the organizational structure of management and the structure of goals.

Participants of the Congress have discussed more than 60 projects in the sphere of goal-setting in the research, forming, correctional and developing work in psychology and education.

5. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of behavior and psychic properties

The Tree of Goals is built before the modeling process. The modeling process (creation of models) allows the researcher to consider not the whole infinite set of features characterizing the object or the event, but only their certain part, preserving the similarity between the model and its prototype.

Psychological modeling.

1. Construction of models of some psychological processes' flows with the purpose of formal testing of their efficiency.
2. Re-creation of mental activity in laboratories in order to study its structure. This assumes providing the test subjects with various means which may be included into the structure of activity.

According to Novikov modeling is the main theoretical research method. At the first stage of the theoretical research the new basis is built (or the already existing basis is expanded), i.e. the perfect object is described - model of reality.

On the second stage the imaginary or mathematical imitation modeling is organized in order to study the patterns of functioning and development of the model, as well as the correspondence of behavior of the model to the real object.

On the third stage the theory or the revealed patterns are used in order to build, project and apply new knowledge in practice.

Forming is the objective and natural process in the course of which the person acts not only as the object of influence, but also as the subject of activity and communications. Personality, as well



as everything specifically human in the psyche, is formed and revealed in the course of active interaction with the external and object-related environment through adoption or appropriation of the socially developed experience by the individual.

It is important to note that the concept of “modeling” has at least three meanings:

- 1) The method of studying objects through models of these objects;
- 2) The process of development of these models itself;
- 3) The cognitive activity form (first of all thinking and imagination).

The psyche (with its psycho-physiological mechanisms), identity, activity, communication and behavior act as the modeled objects in the psychology in the most general aspect.

Depending on the nature of the acquired knowledge the models (and modeling as well) may fulfill the following functions:

On the empirical level: 1. Reconstruction function (re-creation of qualitative specificity of the object); 2. Calculation function (acquisition of qualitative characteristics of the object); 3. Descriptive function (ensuring the clearness and readability).

On the theoretical level: 1. Interpretation (explanation, generalization and full description). Usually the accent is made on the explanation, but the model must “allow describing the numerous particular cases in the brief form of the general pattern - the cases which may be logically derived from it and not requiring the special description. The function of generalization of the big amounts of data persuasively acts on the final stages of the research when the viability of the model has already been proved by the numerous experiments”.

2. Forecasting function (forecasting the behavior of the prototype-object);

3. Criterion function (testing the validity and adequacy of knowledge about the object);

4. Heuristic function (promoting the generation of new ideas and hypotheses concerning the studied object and other objects of reality related to it).

On the practical level:

1. Cognitive-illustrating;
2. Educational;
3. Entertaining-playing.

The specificity of modeling in the psychology is also based on the uniqueness of the language of the psychological science. This uniqueness is in subjectivity and therefore in ambiguity and uncertainty of psychological terminology. The subjectivity of terms is predetermined by the area of interest of psychology. And this circumstance makes the comprehensive problem of reconciliation of languages (and therefore knowledge) from different fields of science even more difficult.

6. Peculiarities of the systems approach in implementation of the innovative environment of the modern school

Application of the systems approach in implementation of the innovative environment of the modern school gave birth to the discussion of such categories as the “new things” in pedagogy, classification of pedagogical innovations, conditions for creation of something new, novelty criteria, the extent of readiness of the “new things” for their mastering and use, traditions and innovations, stages of creation of “new things” in pedagogy, creators of the “new things”. Here the development of the categorical field of the theory of new things in pedagogy (the new things, the all things, innovations, inventions etc.) has major significance.

Being the part of the human culture innovative activity exists and develops as the most important way of functioning of the society, as the main form of implementation of specifically human activity - inclusion of people into interaction with the external environment and implementation by them of their own requirements, interests and goals (V.E. Davydovych, Yu.A. Zhdanov, M.S. Kagan, E.S. Markaryan and others).

Innovative activity builds the core of the generally human culture (*from Latin* cultura - cultivation, culturing; upbringing, education; development - historically specific level of

development of creative powers of the society and the human, the set of material and spiritual values; level, degree of development, achieved in any field of knowledge or activity) [V.I. Dolgova, 1997].

The analysis of literature has revealed two main directions in explanation of the considered concept:

- This term is usually used to indicate certain events and actions in the field of technics, technology or organization of economic activity;

- Innovations are not only reduced to the sphere of technical or technological activity, but also can affect all sides of public and spiritual life.

The conclusion that the innovative activity is the penetrating feature of all the social system is very important for our discussion.

Improvement of the Russian education is the good example of the second direction.

2. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR AND MENTAL PROPERTIES OF PRESCHOOLERS

Course of the discussion:

1. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of senior preschoolers’ attention.
2. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.
3. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of junior preschoolers’ adaptation to the preschool educational facility.
4. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of senior preschoolers’ anxiety.
5. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of children’s psychological readiness for studying at school.

1. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of senior preschoolers’ attention.

The main aim is to carry out the psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers’ attention properties.

1. To study the senior preschoolers’ attention properties correction.

1.1. To study the state of the problem in the pedagogical-psychological literature.

1.2. To determine psychological peculiarities of the senior preschoolers attention manifestation.

1.3. To develop the model of psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers’ attention properties.

2. To study the researches on the state of the senior preschoolers’ attention properties.

2.1. To study the organization of the experimental research.

2.2. To study the characteristics of the selection and the research results analysis.

3. To study the empirical-experimental research on the psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers’ attention properties

3.1. To study the program of psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers’ attention properties.

3.2. To analyze the results of the empirical-experimental research.

3.3. To work out psychological-pedagogical recommendations concerning correction of the senior preschoolers’ attention properties for educators and parents.

2. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

The main aim is to theoretically substantiate and empirically test the efficiency of implementation of the program aimed at psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.



1. To study the speech of senior preschoolers with mental retardation.

1.1. To study characteristics of speech as the higher psychic function in the psychological-pedagogical literature.

1.2. To consider age-related peculiarities of development of speech in senior preschoolers with mental retardation.

1.3. To simulate the psychological and pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

2. To organize empirical-experimental research on the problem of development of speech in senior preschoolers with mental retardation.

2.1. To describe stages, methods and techniques of the research.

2.2. To characterize the selection of the research and to analyze the stating experiment results.

To analyze the results of the experimental-empirical research on the problem of psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

3.1. To implement the psychological-pedagogical correction program.

3.2. To analyze the forming experiment results.

3.3. To work out psychological-pedagogical recommendations concerning correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

3.4. To work out stages in implementation of results of psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

Goal-setting is the first stage in the process of modeling the psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation.

The second stage in the modeling process is the diagnostic stage. The aim of the diagnostic unit is to organize the empirical-experimental research on the speech of senior preschoolers with mental retardation.

Empirical methods (stating or forming experiments) as well as the following techniques may be used:

- Senior preschoolers' vocabulary examination technique by M.A. Povalyaeva.

- Senior preschoolers' vocabulary assessment technique by I.A. Smirnova.

- Coherent mono-logical speech development level determination technique by M.A. Povalyaeva.

The correctional work is the third stage. Psychological correction is the activity aimed at rectification of the psychological development peculiarities not corresponding to the optimal model. Psychological correction is based on specific means of psychological influence. It is also the activity aimed at formation of person's psychological traits necessary in order to improve personal socialization and adaptation to the changing living conditions.

The next stage is the analytical one. Its aim is to compare and analyze the achieved results after implementation of the psychological-pedagogical correction.

The efficiency of work aimed at correction of the speech of children within this group depends on objective and human factors. Objective factors: the kid's defect severity degree, clearness of the stated goals, process organization accuracy, process initiation time, professional and personal experience of the psychologist. Human factors: child's and parents' installations on the psychological correction, their attitude to the correction and to the psychologist.

The results unit is the final stage in the model of the psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers with mental retardation. Its aim is to prove that the program of pedagogical correction focused on development of speech of senior preschoolers with mental retardation was in fact efficient. The model of the psychological-pedagogical correction of speech of senior preschoolers consists of five main units: purpose-unit, diagnostic unit, correctional unit, analytical unit and results-unit.

3. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of junior preschoolers' adaptation to the preschool educational facility.

As for the model of psychological-pedagogical correction of junior preschoolers' adaptation to the preschool educational

facility, it consists of three units: purpose-units, stating unit and forming unit.

The main aim is to theoretically substantiate and experimentally test the junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility.

1. Theoretically substantiate processes of psychological-pedagogical correction of junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility.

1.1. To examine the state of the problem of junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility in the psychological and pedagogical literature.

1.1.1. To analyze literature devoted to psychological-pedagogical conditions of junior preschoolers' adaptation to the preschool educational facility.

1.1.2. To characterize stages, methods and techniques of the research.

1.2. To determine peculiarities of junior preschoolers' adaptation.

1.2.1. To reveal age-specific peculiarities.

1.2.2. To reveal psychological peculiarities of junior preschoolers' adaptation.

1.3. To substantiate junior preschoolers' adaptation theoretically.

1.3.1. To develop the model of junior preschoolers' adaptation formation.

1.3.2. To develop the program of junior preschoolers' adaptation formation.

2. To test the junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility in the experimental way.

2.1. Stating stage in the research on the junior preschoolers' adaptation.

2.1.1. To characterize the selection of the research on the senior pupils' self-esteem.

2.1.2. To implement the primary diagnostics of the junior preschoolers' adaptation.

2.1.3. To analyze the results achieved during the examination of the junior preschoolers' adaptation.

2.2. Forming stage in the junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility.

2.2.1. To implement the program focused on the junior preschoolers' adaptation to conditions of the preschool educational facility.

2.3. Control stage in the junior preschoolers' adaptation formation.

2.3.1. To analyze results of the empirical-experimental research focused on the junior preschoolers' adaptation formation.

2.3.2. To develop recommendations concerning the junior preschoolers' adaptation formation.

4. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of senior preschoolers' anxiety.

Participants of the Congress have discussed four variants of the model in relation to the subject.

First model of the psychological and pedagogical senior preschoolers' situational anxiety correction is represented by the following structural components: purpose component (determination of goals and tasks in correction of situational anxiety), diagnostic component (organization of diagnostic procedures related to the problem of the research), correctional component (implementation of the program focused on lowering the senior preschoolers' situational anxiety), analytical component (assessment of efficiency of the program focused on lowering the senior preschoolers' situational anxiety).

The purpose component is represented by the unity of goals and aims, comprehensive solution of which would ensure the decreasing of senior preschoolers' situational anxiety with the help of implementation of the psychological-pedagogical correction program. The diagnostic component is represented by the research on the level of senior preschoolers' situational anxiety. The correction component includes the solution of the following tasks: improvement of self-esteem, elimination of fears and development of senior preschoolers' communicative skills. Contents of the correction program must be aimed at protection



and strengthening of the child's health, child's physical and mental development, correction of development violations. This means that the upbringing and educational program must solve health-improving, developing and correctional tasks.

The second variant of the model:

I. Purpose component:

1. To study the psychological-pedagogical problem of the senior preschoolers' situational anxiety correction in the psychological-pedagogical literature.

1.1. To study the phenomenon of the senior preschoolers' situational anxiety in the psychological-pedagogical literature.

1.2. To reveal peculiarities of manifestation of the senior preschoolers' situational anxiety.

1.3. To build the model of psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers' situational anxiety.

2. The present of the organization of the empirical-experimental research on the level of situational anxiety shown by senior preschoolers.

2.1. To determine stages, methods and techniques of the research.

2.2. To characterize the selection and to carry out the analysis of the experiment's stating stage results.

3. Organize the empirical-experimental research on the psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety.

3.1. To build the program of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety.

3.2. To analyze the results of the forming stage of the experiment.

3.3. To conclude recommendations concerning the psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety for parents and educators.

3.4. To build the technological map of practical implementation of the research results.

II. Correction component

The aim is to implement the program focused on correction of the senior preschoolers' situational anxiety.

Tasks: self-esteem improvement, elimination of fears, development of communicative skills.

Methods: relaxation exercises, concentration exercises, games and game-related situations, body-therapy, art-therapy, functional music.

III. Analytical component: to test the efficiency of the program focused on psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety.

Techniques: "House. Tree. Person." (J. Buck); "Children's anxiety test" (R. Tammle R., M. Dorkey); "Family drawing" (R. Burns, S. Kaufman).

The following methods and techniques have been used in the correctional work with kids: relaxation, concentration, game-therapy, body-therapy, art-therapy, functional music.

The third version of the model.

The main aim is to theoretically substantiate and experimentally implement psychological-pedagogical correction of senior preschoolers.

1. To study the problem of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' anxiety theoretically.

1.1. To analyze the educational and psychological literature related to the situational anxiety problem.

1.2. To define peculiarities of manifestation of senior preschoolers anxiety.

1.3. To develop the model of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers situational anxiety.

2. To study the situational anxiety of preschoolers.

2.1. To choose methods and techniques of the research.

2.2. To characterize the selection and to analyze the stating experiment results.

3. To carry out the experimental-empiric work on correction of senior preschoolers' situational anxiety.

3.1. To work out the program of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety.

3.2. To analyze the correctional work results.

3.3. The work out psychological-pedagogical recommendations concerning prophylaxis and correction of senior preschoolers' situational anxiety.

3.4. To design the technological map of the research results implementation.

Methods and techniques:

1. Theoretical: analysis of literature related to the problem of study, generalization, goal-setting, modeling;

2. Empirical: stating and forming experiments; psychological testing: "The Little Steam Locomotive" technique (by S.V. Veliyeva); the child's anxiety level assessment (by A.I. Zakharov); questioning: kids' anxiety determination questionnaire (by G.P. Lavrentyeva, T.M. Titarenko).

3. Mathematical and statistical: Wilcoxon's T-criterion.

The research was also carried out using these techniques.

In order to select techniques and test subjects the work with the educator and the psychologist has been organized. The work included: upbringing and cultural-educating events; individual conversations with kids; conversations with educators and psychologists.

The program assumes 10 classes a week, 30 minutes each. Classes were organized in the game form, guided by the psychologist.

This model of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' situational anxiety includes three units: diagnostic, correctional and analytical interaction.

The fourth version of the model assumes three components.

The main aim is to theoretically substantiate and experimentally organize psychological-pedagogical correction of senior preschoolers.

1. To study the problem of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers theoretically.

1.1. To analyze psychological-pedagogical literature related to the situational anxiety problem.

1.2. To detect peculiarities of the senior preschoolers' anxiety manifestation.

1.3. To work out the model of psychological-pedagogical correction of senior preschoolers' anxiety.

2. To study the situational anxiety of preschoolers.

2.1. To select methods and techniques of the research.

2.2. To characterize the selection and to analyze the stating experiment results.

3. To implement empirical-experimental work focused on correction of the senior preschoolers' situational anxiety.

3.1. To work out the program focused on psychological-pedagogical correction of the senior preschoolers' situational anxiety.

3.2. To analyze the results of the correctional work.

3.3. To develop psychological-pedagogical recommendations concerning prophylaxis and correction of the senior preschoolers' situational anxiety.

3.4. To work out the technological map of the research results implementation.

The following methods and techniques have been used:

1. Theoretical: analysis of literature related to the problem of study, generalization, goal-setting, modeling;

2. Empirical: stating and forming experiments; psychological testing: "The Little Steam Locomotive" technique (by S.V. Veliyeva); the child's anxiety level assessment (by A.I. Zakharov); questioning: kids' anxiety determination questionnaire (by G.P. Lavrentyeva, T.M. Titarenko).

3. Mathematical and statistical: Wilcoxon's T-criterion.

All the models were built taking into account principles of the general and the correctional pedagogy:

- Principle of the developing education is implemented on the basis of the statement about the leading role of education in the child's development in the intentionally created social situation of the child's closest environment taking into account "the zone of the child's closest development".

- The age genetic task consideration principle. Implementation of this principle allows taking into account general patterns of the child's development in relation to its age and the closest social surroundings. According to this principle at every age-stage of



the child's life psychological new-formations promoting the step-by-step development of the child's identity and activity must be taken into account and formed.

- The correction and compensation interconnection principle is one of the leading principles in terms of development of correctional-pedagogical technologies and individually-differentiated approach to the child depending on the character, structure and extent of expression of any development deviations admitted.

- Consideration of actual and potential levels of the child's development assumes the assessment of real capabilities of the child as well as its ability to study, implemented in cooperation with the adult.

- Activity-related principle determines approaches to the contents and structuring of the education considering the leading activity natural for every age period - activity not only giving birth to psychological new-formations, but also creating conditions for fixation of certain skills in typical kinds of children's activity.

Development of programs in correspondence with the above-mentioned principles should promote the social vector of pedagogical interactions and the socialization of the child.

5. Modeling the processes of psychological and pedagogical correction of children's psychological readiness for studying at school.

The main aim is to develop the psychological readiness for the school.

1. To disclose the psychological readiness for education in the school as the psychological-pedagogical problem.

1.1. To study the psychological-pedagogical literature related to the subject of the research.

1.2. To determine peculiarities in formation of the senior preschoolers' readiness for school.

1.3. To build the model of formation of the senior preschoolers' readiness for school.

2. To study the level of the senior preschoolers' psychological readiness for school.

2.1. To select and to describe methods and techniques of the research focused on psychological readiness for school.

2.2. To determine the level of the preschoolers' readiness for school-based education (stating stage).

3. To implement the empirical-experimental research focused on formation of psychological readiness for the school-based education.

3.1. To work out the program of the senior preschoolers' psychological readiness for school formation.

3.2. To organize the secondary research focused on the psychological readiness for school after the implementation.

3.3. To work out recommendations for educators and parents.

The following pedagogical conditions are the necessary elements of the model: diagnostics and assessment of preschoolers' readiness; implementation of the individually-differentiated approach on the basis of this data; ensuring the interaction of pedagogical, psychological and medical departments of the preschool educational institution; organization of interaction of all preschool educational institution departments with parents; promotion of succession in the work of the preschool educational institution and the school.

In order to solve the problem of succession in the work of the kindergarten and the school the three-vector work must be organized:

- Informational-educating activity (joint pedagogical councils concerning the problems of readiness, practical seminars devoted to the programs focused on preparation of children for school);

- methodological activity (getting to know methods and forms of educational-upbringing work in the kindergarten and the school through mutual visiting of lessons and classes by teachers with their further discussion; joint educational councils focused on the advanced experience exchange);

- practical activity (preliminary meetings of teachers and their future pupils in the process of joint classes; the educators' supervision over their former pupils during their studying in the first grade).

The considered theoretical bases and principles of building the system of senior preschoolers' preparation for the school-based education have allowed defining two sub-systems within its structure: functional and organizational. In turn these are formed from the interconnected components.

Functional sub-system includes: contents; forms, methods and means of organization of the senior preschoolers' preparation for school; psychological-pedagogical diagnostics of the level of the children's readiness for the school-based education.

The organizational sub-system includes: organizational structure of the kindergarten (groups, pedagogical team etc.); managing bodies responsible for creation of optimal conditions for the educational process flow (providing playgrounds, toys, equipment etc.); personnel support (organization of educational seminars, qualification improvement courses etc.); methodological support (literature, development and implementation of the newest forms and methods of the senior preschoolers' preparation for the school-based education).

3. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR AND MENTAL TRAITS OF JUNIOR PUPILS

Course of the discussion:

1. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' attention.

2. Modeling the processes of formation of universal educational actions in the junior school age.

3. Modeling the processes of formation of junior pupils' image thinking.

4. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' memory characteristics.

5. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' anxiety and fears.

6. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' aggressive behavior.

1. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' attention.

The use and development of psychological functions has the huge role in the systemic educational process. Without application of these functions the achievement of positive result in activity is impossible.

Function is an external manifestation of characteristics of any object in the certain system of relations. In this case we are talking about application of certain functions in the pedagogical practice. Internal functions: memory development; attention development; creativity development; the cognitive interest development.

External functions: personal self-development in the educational environment; personal spirituality development; formation of the character and moral responsibility on the basis of the analysis of the present positive personal features and character traits; providing the possibilities for personal growth in interaction with others; creation of conditions for self-development of creative individuality and disclosure of spiritual potential. External psychological functions are secondary in comparison with the necessity to develop memory, attention and the cognitive interest of students at organization of the educational space. The attention and memory development level play the most important role in the development of psychological functions of junior pupils.

Attention is the orientation and concentration of consciousness on some real or perfect object of activity, event or experience. Functions of attention are: selection of significant influences corresponding to the present activity and ignoring of other non-significant competing objects; carrying on performing the activity until the stated goal is reached; activation of the necessary and deceleration of not necessary at the moment physiological and psychological processes.

There are five attributes of attention: concentration, stability, volume, distribution and switching. The listed attributes may be



manifested in all kinds of attention - involuntary, voluntary and post-voluntary.

Among violations of attention attributes we can define the following: distractibility (involuntary shift of attention from one object to another); absent-mindedness - inability to concentrate on anything specific for a long time. The absent-mindedness can be manifested in: a) inability to concentrate; b) excessive concentration on one object of activity.

Model of psychological-pedagogical correction of the junior pupils' attention.

1. To organize theoretical examination of the problem of the junior pupils' attention stability and switching formation.

1.1. To examine psychological-pedagogical literature related to the problem of the junior pupils' attention stability and switching formation.

1.2. To work out the "Tree of Goals" related to the formation of stability and switching of attention of junior pupils.

1.3. To develop the model of formation of stability and switching of junior pupils' attention.

2. To determine the actual development level of stability and switching of junior pupils' attention.

2.1. To apply the technique "Repeat my words" by L.S. Tsvetkova in order to determine the actual development level of the aural-verbal attention stability.

2.2. To apply the technique "Correction sample" by T. Burdon in order to determine the visual attention.

2.3. To apply the technique "Rings" by E. Landolt in order to determine the actual level of the attention switching development.

2.4. To analyze the results of the primary psycho-diagnostic research.

3. To develop and to implement the correctional-developing program aimed at formation of stability and switching of junior pupils' attention:

3.1. To improve the positive emotional tone of participants.

3.2. To improve self-confidence and success achievement motivation, to form the interest in high results of activity.

3.3. To stimulate the cognitive activity and curiosity of the correctional-developing program participants.

3.4. To promote the participants' understanding of own goal and significance of work aimed at formation of stability and switching of attention. To create and to keep the high level of participants' motivation to active creative participation in the work.

3.5. To form the stability and switching of attention:

3.5.1. To form skills and abilities in maintaining the stable visual aural-verbal attention.

3.5.2. To form skills and abilities in maintaining the stable visual attention.

3.5.3. To form skills and abilities in attention switching.

3.5.4. To form skills and abilities in voluntary regulation of behavior and activity.

3.6. To form attention as the personality trait.

3.7. To form watchfulness as the personality trait.

4. To test the effectiveness of implementation of correctional-developing program aimed at formation of stability and switching of junior pupils' attention:

4.1. To apply the technique "Repeat my words" by L.S. Tsvetkova in order to determine the actual development level of the aural-verbal attention stability of junior pupils after the correctional-developing work.

4.2. To apply the technique "Correction sample" by T. Burdon (letter-version) in order to determine the actual development level of the visual attention stability of junior pupils after the correctional-developing work.

4.3. To apply the technique "Rings" by E. Landolt in order to determine the actual development level of the attention switching shown by junior pupils after the correctional-developing work.

4.4. To analyze the results of the control psycho-diagnostic research.

4.5. To develop recommendations for educators and parents concerning the development and formation of junior pupils' attention.

2. Modeling the processes of formation of universal educational actions in the junior school age.

Pupils master the universal educational actions (personal, regulative, general cognitive and logic; communicative, sign-symbolic actions) within the system of various educational subjects.

Achievement of the "ability to study" assumes the systematic mastering of all components of educational activity including:

1) cognitive and educational motives;

2) the purpose of studying;

3) the educational task;

4) educational actions and operations (orientation, transformation of materials, control and assessment).

"The ability to study" acts as the significant factor in improvement of effectiveness of the pupils' mastering of subject-related knowledge, skills as well as formation of competences, the world image and value-meaning grounds of personal moral choice.

Criteria of assessment of the universal educational actions formation level: correspondence to age-psychological normative requirements, correspondence of properties of universal actions to the previously stated requirements, the pupils' educational activity formation level reflecting the development level of meta-subject actions fulfilling the pupils' cognitive activity management function.

3. Modeling the processes of formation of junior pupils' image thinking.

The main goal: to create psychological-pedagogical conditions for successful development of image thinking of the junior school age children.

Tasks:

1. To develop not only the image thinking, but also other cognitive processes.

2. To develop this spatial representation and attitude.

3. To develop behavior self-regulation skills.

4. To develop the ability to listen to other people, to follow the train of thought and to know how to build own thoughts and fantasies into the context of narration.

The junior pupils' image thinking formation model is divided into three units: diagnostic, forming and the events effectiveness assessment unit.

The following techniques may be applied:

1. The "Schematization" technique by R.I. Bardina used to determine the level of development of the highest forms of image thinking;

2. The "Divide into groups" technique used to test the image thinking;

3. The "Nonsense" technique used to examine the image thinking.

4. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' memory characteristics.

The main goal: theoretically substantiate and experimentally organize the formation of junior pupils' picturesque memory.

1. To examine the theoretical bases of the junior pupils' picturesque memory formation.

1.1. To study the related literature.

1.2. To study the essence of the junior pupils' picturesque memory formation.

1.3. To study the methods of the junior pupils' picturesque memory formation.

2. To implement the advancing inception.

2.1. To create the junior pupils' picturesque memory formation model.

2.2. To fix and to deepen the knowledge and skills acquired at the previous stage.

2.3. To provide conditions for successful implementation of the junior pupils' picturesque memory formation model.

3. To implement the frontal correction.

3.1. To mobilize pupils for the correctional work.

3.2. To fix the knowledge and skills acquired at the previous stage.



3.3. To provide conditions for the successful frontal correction implementation.

3.4. To make a whole class master the correction program.

4. To ensure the improvement of the work on the junior pupils' picturesque memory formation.

4.1. To improve knowledge and skills formed at previous stages.

4.2. To provide conditions for improvement of the program.

5. To ensure the distribution of the advanced experience in the junior pupils' picturesque memory formation.

5.1. To generalize the experience of work on the subject of research.

5.2. To provide recommendations concerning the junior pupils' picturesque memory formation.

This model also has three units.

Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' picturesque memory.

Participants of the Congress have discussed three variants of the junior pupils' picturesque memory psycho-pedagogical correction model.

For example, among them there was the following "Tree of Goals" - *Goal-setting of psychological-pedagogical correction of the junior pupils' picturesque memory.*

The main goal: to organize the successful psychological-pedagogical correction of the first-graders' picturesque memory.

1. To determine the initial and post-correction level of the first-graders' picturesque memory.

1.1. To apply the technique called "The Picturesque Memory" before and after the correction.

1.2. The technique. Assessment of operative visual memory.

1.3. The technique. Assessment of operative aural memory.

2. To organize the psychological-pedagogical correction of the first-graders' picturesque memory.

2.1. To correct the first-graders' ability to build presentations and create images.

2.2. To correct the ability to use visual memorization.

2.3. To develop skills in memorizing, preservation and reproduction of the image materials.

3. To analyze the efficiency of the psychological-pedagogical correction carried out.

3.1. To organize the comparative analysis of level characteristics of the picturesque memory before and after the correctional program implementation.

3.2. To detect peculiarities of the first-graders' (participants of correction) picturesque memory correction.

3.3. To develop psychological-pedagogical recommendations concerning of the first-graders' picturesque memory correction. To bring these recommendations to the target group (parents, educators).

This model of psychological-pedagogical correction of the junior pupils' memory characteristics consists of the diagnostic unit, correctional unit and the psycho-correctional event effectiveness assessment unit.

The main aim of diagnostic unit is to test the junior pupils' memory characteristics. This unit is implemented using the diagnostic techniques like: "10 Words Learning Technique" by A.R. Luria, "Recall the Figures" technique; "The Indirect Memory Diagnostics" method.

The second unit is implemented through organization of classes devoted to correction of junior pupils' memory characteristics. It assumes the use of psychological-pedagogical program of the memory characteristics correction called "Eidetics". The program includes exercises aimed at mastering the memorization techniques, games promoting the attention improvement, as well as exercises promoting the memory characteristics development.

The psycho-correctional event effectiveness assessment unit is implemented using the following techniques: "10 Words Learning Technique" by A.R. Luria, "Recall the Figures" technique; "The Indirect Memory Diagnostics" method.

5. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' anxiety and fears.

Participants of the Congress were able to discuss six models of psychological-pedagogical correction of anxiety and fears

shown by junior pupils (including the students of the shelter). All of them are available in the archive.

For example, tasks of one of them:

1. Decreasing the anxiety of junior pupils.

2. Improvement of relations in a group of coevals, improvement of interpersonal relations.

3. Achievement of the ability to express empathy, understand experiences, states and interests of each other.

4. Improvement of parents' understanding of own child, peculiarities and patterns of its development.

5. Establishment and development of partnership and cooperation relations between the parents and the child.

6. Development of skills in adequate and equal communication, the ability to prevent and solve interpersonal conflicts.

Goals of every stage in correction of junior pupils' situational anxiety have also been developed.

The diagnostic stage: determination of the junior pupils' anxiety level before conduction of the forming stage. The following techniques have been used at this stage:

1. Anxiety test by Tammle R, Dorky M, Amen V. Technique "Choose the right face". Projective diagnostics of children.

2. Anxiety scale. Spielberger-Khanin anxiety test (the anxiety assessment technique by Ch.D. Spielberger and Yu.L. Khanin).

3. Test-questionnaire related to parents' attitude by (A.Ya. Varga, V.V. Stolin). PAQ technique.

The purpose of the forming stage: implementation of the junior pupils' situational anxiety correction program.

The forming stage includes three units:

The first unit is the psychological education for parents. It includes three directions.

1. It assumes consideration of the following questions: the role of family interrelations in emergence and fixation of anxiety; influence of the way of expressing parents' claims to the child, expressing when and why close adults are happy or not happy with the child, the form they express their feelings - on formation of the child's feeling of safety and self-confidence.

2. Influence of the adults' emotional states on the emotional states of children of different age.

3. The significance of development of self-confidence in life of children and adolescents.

The main task: to help parents understand that they play the most important role in the prophylaxis of anxiety and its overcoming.

Implementation of the program plan with parents:

- Mini-lecture "Working with parents of the anxious child".

- Practical class "Working with the anxious child".

The second unit - psychological education for educators.

Here, first of all, the significant attention is paid to explanation of influence the anxiety as the stable personality trait may exert on the development of the child, success of its activity and its future. Educators must objectively assess the role of clear, consequent and stable (predictable) enough requirements as well as the specific feedback (of course at the observance of the main principle - the general respect to the child as the identity) in the prophylaxis and overcoming of anxiety.

Educators must pay special attention to the formation of the correct attitude of pupils to their mistakes. It is well-known that "orientation on the mistake", often developed by the educators' attitude to mistakes as to the unacceptable and disciplinable thing, is one of the main forms of school and test anxiety. Recommendations concerning the work with the anxious children are discussed and developed on psychological and pedagogical conferences. Among them we can see the following: serious, emotionally difficult conversation with the child must be private, not public; the educator shouldn't be anxious and shouldn't transfer personal anxiety to students; the educator must teach children to adequately perceive reality and not to be anxious about events yet to happen; the educator must know how to argument the assessment and the mark; the educator must accept the right to make a mistake; the educator must teach children to reflect; parents must be taught the specific ways of overcoming the heightened children's anxiety, parents must also be taught to



assist their children in mastering the mechanisms of overcoming the anxiety (individual or group consultations).

The third unit is the direct work with children. It is focused on development and strengthening of self-confidence, own criteria of success, as well as the ability to behave in difficult situations and situations of failure.

Tasks:

1. Improvement of relations in a group of coevals, improvement of interpersonal relations.
2. Achievement of the ability to express empathy, understand experiences, states and interests of each other.
3. Improvement of parents' understanding of own child, peculiarities and patterns of its development.
4. Establishment and development of partnership and cooperation relations between the parents and the child.
5. Development of skills in adequate and equal communication, the ability to prevent and solve interpersonal conflicts.

The analytical stage: determination of the program implementation effectiveness.

6. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of junior pupils' aggressive behavior.

Here let us skip the "Tree of Goals" being the result of the first (target) unit and let us discuss the other four.

The diagnostic unit includes the selection of methods and techniques of psycho-diagnostic research, conduction, processing and analysis of results of empirical-experimental research.

Techniques: Bass-Darky Questionnaire "Aggression and hostility scale", E.E. Wagner's "Hand Test", "Self-assessment of mental states" (H. Eysenck).

The correction unit assumes the development and implementation of the program aimed at psychological-pedagogical correction of junior pupils' aggressive behavior.

Methods: conversations, discussions, game-therapy, arts-therapy, psycho-gymnastics, relaxation.

The assessment unit includes the assessment of the program implementation effectiveness and conduction of the final psycho-diagnostics.

Techniques: Bass-Darky Questionnaire "Aggression and hostility scale", E.E. Wagner's "Hand Test", "Self-assessment of mental states" (H. Eysenck), Student's t-test.

The results unit determines the desired parameters.

4. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF TEENAGERS' BEHAVIOR AND MENTAL TRAITS

Course of the discussion:

1. Modeling the psycho-pedagogical correction of deviant and divergent behavior of teenagers.
2. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of conflict and aggressive behavior of teenagers.
3. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of teenagers' success achievement motivation and leader's qualities.
4. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of teenagers' situational anxiety.

1. Modeling the psycho-pedagogical correction of deviant and divergent behavior of teenagers.

The deviant behavior is always connected with some contradiction between human actions, deeds, types of activity and norms, rules of behavior, ideas, installations and values widespread in the society or in groups. Norms are the mechanism keeping the social system in the state of viable balance in conditions of inevitable changes. In natural and social sciences the norm is understood as the limit, the final extent of the allowed in matters of preservation and changing of systems.

Borders between the positive and negative deviant behavior are flexible in time and in the space of societies. Besides, various

"normative subcultures" (from the scientific communities and the artistic Bohemia to communities of drug addicts and criminals) exist simultaneously.

The statistically-adaptive approach is considered to be the most acceptable at differentiation between the norm and deviation. Here the norm is: 1) something average, stable, not rising above the mass; 2) something the most adapted to the environment.

The psychiatric approach has come to the psychology from the medicine. It considers behavior from the point of view of the search and detection of the illness and psychopathology symptoms. Here the norm is the absence of the pathology, and the deviant behavior assumes the presence of clear or latent psychopathology. Within the psychiatric approach the deviant forms of behavior are considered as pre-illness personality traits, promoting the formation of certain psychiatric disorders and illnesses.

The deviant behavior may be considered as the one not corresponding to the age stereotype and tradition, but being the result of the whole range of reasons. The existence of the standard, fixing the typical traits of the child of the certain chronological age, allows considering every certain child as the variant more or less deviating from the main type. Taking into account the standard - the child of the mass type of age development - L.S. Vygotsky has emphasized the retarded child, the child-primitive with the arrested development of social-cultural origin and the child-disorganizer (as the "unmanageable", as well as the "gifted"). The teenager with the deviant behavior is usually a child-disorganizer.

The psychological approach considers the deviant behavior in connection with the intra-personal conflict, destruction and self-destruction of the identity, blocking of the personal growth and degradation of the personality.

It should be noted that from the standpoint of the teenager some age-related and person-related peculiarities allow considering the behavior, regarded by adults as the deviant, to be the normal game situations reflecting the aspiration to unusual situations, adventures, earning the acknowledgment, testing the limits of the allowed. The search-related activity of the teenager promotes the expansion of limits of the individual experience. In the time of growing up is difficult to draw a clear line between the normal and the pathologic behavior.

One should understand the deviant behavior as the system of actions deviating from the accepted in the society legal, moral, aesthetic norms manifesting in the misbalance of psychic processes, low level of adeptness, violation of the self-actualization process and avoiding the moral control over on behavior.

The teenager's deviating behavior as the category is the interaction with the micro-social environment violating his or her development and socialization due to absence of the adequate consideration of the teenager's individuality by the environment and manifested in his or her behavioral counteraction to moral and legal social norms.

The determining factors of the deviant behavior of teenagers include the social and psychological conditions of life, factors of group influence, direct physiological influence of psycho-active substances causing the state of pleasure or satisfaction.

Pathopsychological approach to problems of deviation is based on the concept by F. Rice concerning various types of accentuation of character in the adolescence. He has determined that the risk of deviations in behavior is higher in teenagers of unstable and hyperthymic types. They are characterized by the aspiration to adventures and risk, thrills and new experiences. Schizoid teenagers are interested in mechanisms promoting the autistic fantasizing or serving as the "communicative stimulants".

Epileptoid accentuation predetermines the high risk of self-distracting behavior - pathologic impulse is developing quickly and manifesting heavily. The conform type of accentuation is manifested by teenagers easily getting under influence of others and assessing installations of non-formal groups non-critically. Teenagers with hysteriod traits "may become victims of own claims for originality" showing others that they "care



about nothing”, that they can “overdrink” everyone and “try everything”.

The main reasons predetermining the high degree of social norms violation probability in the system are:

- Social inequality. This is expressed in low, sometimes poor, level of life of the majority of citizens, especially the youth; the division of the society into rich and poor, unemployment, inflation, corruption etc.

- Moral-ethical factor of deviant behavior is expressed in low moral-ethical level of the society, lack of spirituality, the psychology of consumerism, alienation of the personality. Life of the society with the market economy looks like the bazaar where everything can be sold and bought. Selling and buying workforce as well as the body is the normal things. Degradation and dissolution of morals is expressed in the mass alcoholism, vagrancy, distribution of drug addiction, bursts of violence and delinquency.

- The neutral or favorable environment for the deviant behavior. A lot of deviants come from the adverse families. Unfavorable conditions of life and upbringing in the family, problems in mastering knowledge and the related failures in the educational process, inability to build relations with people around and conflicts emerging on this basis, various psychophysical deviations in the state of health - all this usually leads to the crisis of the spirit and the loss of the sense of existence.

Modeling of processes of psychological-pedagogical correction of teenagers’ deviant behavior has the following main goal: theoretically substantiation and experimental conduction of psychological-pedagogical correction of the teenagers’ deviant behavior. The program is implemented in three units (here let us present the fragment of the Tree of Goals of the second unit and the section “methods and techniques”).

2.1.2.2. Characterize the empirical methods and techniques:

2.1.2.2.1. Stating experiment;

2.1.2.2.2. Forming experiment;

2.1.2.2.3. Testing;

2.1.2.2.4. The method of diagnostics of the inclination to the deviating behavior (IDB) by A.N. Orel;

2.1.2.2.5. Bass-Darky method;

2.1.2.2.6. Teenage variant of the Cattell test, age 12–18;

2.1.2.2.7. Wilcoxon’s T-criterion.

2. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of conflict and aggressive behavior of teenagers.

According to the “Tree of Goals” project discussed on the Congress, the general aim of this work is implementation of successful psychological-pedagogical correction of teenagers’ conflict and aggressive behavior.

Aim 1: Determination of the initial and psycho-correctional level of teenagers’ conflict behavior.

1.1. Application of the technique “Strategies of behavior in the conflict” by K. Thomas, modified by A.G. Gretsov before and after correction of the teenagers’ conflict behavior.

1.2. Application of the technique “Conflictness self-assessment” by S.M. Emelyanov for teenagers before and after correction of the teenagers’ conflict behavior.

1.3. Application of the technique “Aggressive behavior” by E.P. Ilyin and P.A. Kovalev before and after correction of the teenagers’ conflict behavior.

Aim 2: Conduct psychological-pedagogical correction of teenagers’ conflict behavior.

2.1. Correct conflict behavior of teenagers by developing their skills in adaptive reacting.

2.2. Develop the teenagers’ skill in competent expression of own emotions and suppression of aggressive reactions.

2.3. To form teenagers’ skills in constructive solution of interpersonal conflicts.

Aim 3: The analysis of effectiveness of the conducted psychological-pedagogical correction of teenagers’ conflict behavior.

3.1. To make a comparative analysis before and after the implementation of the correctional program.

3.2. To disclose peculiarities of the conflict behavior correction.

3.3. To develop psychological-pedagogical recommendations on the teenagers’ conflict behavior correction and bring them to the target group.

Psychological correction is a system of actions and events aimed at correction of imperfections in the psychology or behavior of the person using the special means of psychological influence.

Main principles of psycho-correctional work are the following:

1. Principle of unity of diagnostics and correction. This principle is implemented in two aspects.

First of all, before the launch of the correctional work there must be the stage of target complex diagnostic examination. On this basis the primary conclusion is made and goals and tasks of the correcting-developing work are formulated.

Secondly, implementation of the correcting-developing activity of the psychologist requires constant control over dynamics of changes in the personality, behavior, activity, dynamics of emotional states of the client, his or her feelings and experiences in the process of correctional work.

2. Development normativity principle. Development normativity should be understood as the consequence of ages and age stages of ontogenetic development going one after another.

While assessing the correspondence of the child’s development level to the age norm and formulating goals of correction we should bear in mind the following characteristics:

1) Peculiarities of social situation of development (for example change of the type of educational or upbringing institution, circle of the child’s communications including coevals, adults, family environment etc.).

2) The level of completeness of psychological neoformations on the present age development stage.

3) The child’s leading activity development level and its optimization.

3. Principle of correction “top-down” (L.S. Vygotsky). In the center of the psychologist’s attention there is a tomorrow’s day of development. The main content of correctional activity is creation of the “zone of closest development”.

4. Principle of correction “bottom-up”. While implementing this principle the exercises and trainings aimed at development of already existing psychological skills are considered as the main content of the correctional work.

5. The principle of the systemic nature of psychological activity development. This principle emphasizes the necessity to take into account prophylactic and development tasks in the correctional work. The systemic nature of these tasks reflects the interconnection between various sides of the personality and heterochronism (i.e. irregularity) of their development.

Because of the systemic nature of the psyche, consciousness and activity of the personality all aspects of personal development are interconnected and interdependent. While determining aims and goals of the correctional-developing activity one shouldn’t be limited only by problems actual today. It is necessary to proceed from the closest forecast of development. Timely preventive measures allow avoiding various deviations in development and therefore the necessity to use the whole system of special correctional events.

Implementation of the principle of the systemic nature in the correctional work promotes the orientation on termination of reasons and sources of deviations in the psychological development. Success of this way of correction is based and results of the diagnostic examination. The result of this examination is the presentation of the cause-effect relations system and the hierarchy of relations between symptoms and their reasons.

When determining the strategy of correctional work it becomes obvious that the principle of the system nature of development is tightly connected with the correction principle “top-down”: the systemic nature of the analysis of actual development level achieved by the child by the moment of the examination is conducted from the standpoint of the central line of development, established hierarchy of forms of psychic activity at every age stage determining the zone of the closest development and prospects.



6. The activity-related principle of correction. This principle determines the object of correctional efforts, selection of methods and ways of reaching the goal, the tactics of the correctional work, ways and mechanisms of implementation of the stated goals.

Model of psychological-pedagogical correction of senior teenagers' aggressive behavior consists of four sequentially interconnected units.

The theoretical unit is focused on studying the problem of aggressive behavior in psychological-pedagogical works, especially the aggressive behavior of senior teenagers. Such methods as the analysis of literary sources, generalization and modeling are used in this unit.

The diagnostic unit assumes examination of the senior teenagers' aggressive behavior using such methods as questioning, testing, stating experiment and the following techniques: "Diagnostics of indicators and forms of aggression by A.B ass and A. Darky", "Personal aggression and conflictness" (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev), projective technique "Non-existing animal". After this the analysis of results is conducted.

The correction unit assumes implementation of the program of psychological-pedagogical correction of senior teenagers' aggressive behavior. It consists of 10 classes.

Tasks of the program:

1) Informing teenagers about peculiarities of aggressive behavior, factors affecting the formation of aggressive behavior and ways of "fighting the aggression".

2) Lowering the emotional tension, development of self-regulation.

3) development of the ability to understand emotional states of other people and the ability to adequately express own emotional state.

Such methods as the game therapy, psycho-therapy, business game and discussion are used in this unit.

The correctional influences effectiveness assessment unit assumes examination of the aggressive behavior of senior teenagers after the secondary diagnostics using the same techniques: "Diagnostics of indicators and forms of aggression by A.B ass and A. Darky", "Personal aggression and conflictness" (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev), projective technique "Non-existing animal". After this the research results are analyzed and the hypothesis is verified using the mathematical statistics method - Wilcoxon's T-criterion.

Such methods as the questioning, testing, stating experiment and Wilcoxon's T-criterion calculation are used in the unit.

3. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of teenagers' success achievement motivation and leader's qualities.

In the center of this topic's discussion there was the analysis of psychological diagnostics using three methods: test-questionnaire of the achievement motivation calculation (modification of the test-questionnaire by A. Mekchrabyan). Modification of the test was offered by M.Sh. Megomed-Eminov; the technique developed by T. Ehlers determining the personal success achievement motivation as well as the similar technique of the same author concerning the failure avoidance motivation; "Test-questionnaire of the success achievement motivation and the fear of failure" MAS, A.A. Rean.

In accordance with the stated goal and results of diagnostics the following tasks have been determined for the psychological correctional unit: development of strong desire and the skill in independent statement of goals of activity, develop aspiration to achievement of the independently stated goal, develop the ability and the desire to choose tasks of average or a little over average complexity.

The forming influences are combined into four groups:

1) formation of the achievement syndrome, i.e. prevailing of the person's aspiration to success over aspiration to avoid failure; 2) self-analysis; 3) development of the optimal goal-setting tactics in specific types of behavior and in life in general; 4) interpersonal support. Each of these groups is made of the range of more specific influences.

For example the formation of the achievement syndrome assumes:

a) teaching how to create projective stories with clearly expressed subject of achievement; b) teaching how to behave just the way the person with the highly developed achievement motivation behaves (preferring tasks of average complexity and avoidance of easy and very difficult tasks; preferring situations with personal responsibility for the success; avoidance of situations where the goal is set by others; preferring situations with the feedback etc.); c) studying the specific examples from own everyday life and everyday lives of people possessing highly developed achievement motivation; analysis of these examples using the system of categories used in the achievement motivation diagnostics.

The Tree of Goals in formation of senior teenagers' leader's qualities includes the following components

The main goal: theoretical substantiation and experimental verification of the program aimed at formation of senior teenagers' leader's qualities.

1. Carry out the theoretical analysis of the problem of the senior teenagers' leader's qualities formation.

1.1. To analyze the concept of leadership in the psychological-pedagogical literature.

1.1.1. To study approaches to the understanding of leadership in the domestic and foreign science.

1.1.2. To study types and styles of leadership.

1.2. To analyze peculiarities of the senior teenagers' leader's qualities formation.

1.2.1. To consider the concept of leader's qualities.

1.2.2. To consider the classification of leader's qualities.

1.2.3. To reveal peculiarities of formation of leader's qualities.

1.3. To build the model of the senior teenagers' leader's qualities formation.

1.3.1. To study psychological peculiarities of the senior adolescence.

1.3.2. To study the conditions of the senior teenagers' leader's qualities formation.

1.3.3. To develop and to characterize components of the model of the senior teenagers' leader's qualities formation.

2. To conduct the stating experiment and to analyze its results.

2.1. To characterize the organization of the research of the senior teenagers' leader's qualities formation.

2.1.1. To characterize stages of the research.

2.1.2. To characterize methods of the research.

2.1.3. To characterize selection of the research.

2.2. To implement the stating experiment on the senior teenagers' leader's qualities formation.

2.2.1. To conduct diagnostics of leader's qualities of the tested using the selected techniques.

2.2.2. To analyze the results of the stating experiment.

3. To implement the forming experiment and to analyze its results.

3.1. To develop the program aimed at the senior teenagers' leader's qualities formation.

3.1.1. To develop the plan of the program.

3.1.2. To select the methodological materials in accordance with the developed program units.

3.2. To implement the program aimed at the senior teenagers' leader's qualities formation.

3.2.1. To implement program unit "Me and us. Studying myself and others".

3.2.2. To implement program unit "The leader. Who is he?"

3.2.3. To implement program unit "Leader as an effective communicator".

3.2.4. To implement program unit "Organization of a group for the joint problem solving".

3.2.5. To implement program unit "Readiness to solve a problem and the ability to settle conflicts".

3.3. To analyze the results of the forming experiment.

3.3.1. To conduct secondary diagnostics using the selected techniques.

3.3.2. To analyze the results of the secondary diagnostics.



3.3.3. To compare results of the primary and the secondary diagnostics.

3.3.4. To make conclusions concerning the effectiveness of the program aimed at formation of the senior teenagers' leader's qualities.

3.4. To offer recommendations concerning formation of the senior teenagers' leader's qualities.

3.4.1. To characterize conditions of formation of the senior teenagers' leader's qualities.

3.4.2. To develop recommendations for educators.

3.4.3. To develop recommendations for parents.

4. Modeling the processes of psycho-pedagogical correction of teenagers' situational anxiety.

Participants of the Congress have discussed five models of psycho-pedagogical correction of teenagers' situational anxiety including the correction of interpersonal relations of junior teenagers with intellectual insufficiency.

The correction unit of these models includes the game, exercises, relaxation, art-therapy, psychological gymnastics, self-exploration exercises.

Work in the correctional group is implemented on the basis of the following principles: "here and now", activity, confidentiality, sincerity, openness and self-cognition principle.

In the system psychological-pedagogical correction of teenagers' situational anxiety must be based on three interconnected and interdependent components (E.I. Rogov):

1) teaching the teenager to use techniques and methods allowing to control own nervousness and high anxiety;

2) expansion of the teenager's functional and operative capabilities, formation of necessary skills, knowledge and abilities etc. leading to the improvement of efficiency and educational activity;

3) reconstruction of peculiarities of the pupil's identity, first of all the self-assessment and motivation. At the same time it is necessary to organize the work with the pupil's family and his or her teachers so they could fulfill their part of the correction.

The model of psycho-pedagogical correction of senior teenagers' situational anxiety discussed at the Congress includes four units: diagnostic, correctional, assessment, forecasting. Each unit has its own tasks and forms of work.

Unit 1. Diagnostic (getting familiarized with the personal file of the pupil; determining the level of situational anxiety using the techniques).

Unit 2. Correctional (correction of the child's self-assessment; assisting the child in solution of psycho-injuring situations; building the effective ways of the child's relations with others; improving the social status of the child in the group; developing the child's competence in matters of normative behavior; developing and improving communicative functions, will-based regulation of behavior; creating the atmosphere of acceptance and kindness in the group).

Unit 3. Assessment (analyzing the changes in the child's situational anxiety level after the psychological-pedagogical correctional influences).

Unit 4. Forecasting (forecasting the necessity of further work on correction of the situational anxiety level with the child).

The following forms of work are offered when conducting the correctional work with pupils with high level of situational anxiety:

1. Testing (school anxiety test by Philips, Ch.D. Spielberger and Yu.L. Khanin questionnaire, personal anxiety scale by O. Kondash).

2. Individual and group training. The training includes the range of exercises: "re-interpretation" of anxiety symptoms; focusing on the certain state; positive memories; understanding of own role; control over voice and gestures; teaching to use face muscles purposefully; lecture on the significance of rhythmical breathing; "imaginary training"; rehearsal of anxious situations; "re-formulation of the task".

3. Analytical-synthetic activity - analysis of senior teenagers' testing results, determination of the optimal level of their situational anxiety.

4. Analytical-forecasting activity.

The important stage in the work with adolescents is the work on development of their criteria of own success. They often face difficulties with assessment of success. In this regard they consider many quite successful situations to be unsuccessful. In such cases it is useful to discuss objective indicators of success in a certain situation with the child - to "decide" which results should be considered a successful. After this these criteria must be comprehensively written down and applied to different situations. In further it is good to turn back to these criteria every time in discussions and make the pupil assess own results.

5. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR AND PSYCHIC TRAITS OF SENIOR PUPILS

Course of the discussion:

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of social-psychological competence of senior pupils
2. Modeling the psychological-pedagogical correction of senior pupils' self-esteem
3. Modeling the psychological-pedagogical correction of senior pupils' empathy
4. Modeling the psychological-pedagogical correction of situational anxiety of pupils of the 9th grade in terms of preparation to SFA
5. Modeling the psychological-pedagogical correction of situational anxiety of senior pupils in terms of preparation to USE

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of social-psychological competence of senior pupils

The main goal is to formulate social-psychological competence of senior pupils, as the factor of professional self-determination.

1. To carry out theoretical examination of the problem of formation of the senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

1.1. To study psychological-pedagogical literature related to the problem of formation of the senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

1.2. To elaborate the "Tree of Goals" information of the senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

1.3. To develop the model of formation of the senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

2. To determine the actual level of development of the senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

2.1. To apply the technique "Career-guidance questionnaire for senior pupils" in order to collect data concerning life plans, professional preferences and motives in selection of the profession by senior pupils.

2.2. To apply the technique "Professional readiness" by A.P. Chernyavskaya in order to determine the level of readiness of senior pupils to make the adequate professional choice.

2.3. To apply the technique "Examination of the level of empathy tendencies" by I.M. Yusupov in order to determine the level of development of senior pupils' ability to express empathy.

2.4. To apply the technique "Social intelligence" by J. Guilford (adapted by E.S. Mikhaylova) in order to determine the level of development of senior pupils' social intelligence.

2.5. To apply the technique "The method of expert assessment of non-verbal communication" by A.M. Kuznetsova in order to determine the level of development of the senior pupils' ability to perform non-verbal communications.

2.6. To reveal the nature and tightness of interconnection between indexes of social-psychological competence and professional self-determination of senior pupils.



2.7. To analyze results of the primary psycho-diagnostic research.

3. To build, substantiate and approbate the program aimed at formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination:

3.1. To improve the ability of senior pupils to perform introspection; expanding the capabilities in understanding own self and other people.

3.2. To improve the senior pupils' communicative skills; to develop their skills in constructive interaction with people around.

3.3. Elaboration of skills in statement and achievement of significant goals; optimization of the level of claims.

3.4. To promote activation of group communications, optimization of social-psychological climate and improvement of the group unity level.

4. To test the efficiency of implementation of the program aimed at formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

4.1. To apply the technique "Professional readiness" by A.P. Chernyavskaya in order to determine the actual level of senior pupils' readiness to make an adequate choice of the profession after the work on formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination

4.2. To apply the technique "Examination of the level of empathy tendencies" by I.M. Yusupov in order to determine the actual level of development of the senior pupils' ability to express empathy after organization of the forming work.

4.3. To apply the technique "Social intelligence" by J. Guilford (adapted by E.S. Mikhaylova) in order to determine the actual level of development of senior pupils' social intelligence after organization of the forming work.

4.4. To apply the technique "The method of expert assessment of non-verbal communication" by A.M. Kuznetsova in order to determine the actual level of development of senior pupils' ability to perform non-verbal communications after organization of the forming work.

4.5. To analyze results of the control psycho-diagnostic study.

4.6. To elaborate recommendations for parents and educators concerning formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination.

The purposeful work on formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination, assumes the creation of the whole range of special psychological-pedagogical conditions. The most significant among them are:

1) goal-setting (formation of the "Tree of Goals");

2) elaboration and implementation of the model of formation of senior pupils' social-psychological competence, as the factor of professional self-determination:

- creation of internal conditions - formation of the senior pupil's motivation to improve the level of own social-psychological competence, formation of active and responsible attitude of the senior pupil to the selection of own life and professional way;

- formation of external conditions - purposeful organization of interaction between the senior pupil, adults and coevals, ensuring the socially supporting environment and the psychological-pedagogical accompaniment of the process of positive changes.

2. Modeling the psychological-pedagogical correction of senior pupils' self-esteem

The main aim: theoretically substantiate and experimentally test the psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

1. Theoretically substantiate the examination of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

1.1. To study the state of the problem of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem in the psychological-pedagogical literature.

1.2. To study peculiarities of inadequate senior pupils' self-esteem.

1.3. To theoretically substantiate the model of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

2. To organize the research of inadequate senior pupils' self-esteem.

2.1. Stages, methods and techniques of the research.

2.2. To study the characteristics of selection and analyze results of the ascertaining experiment.

3. Experimentally study the psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

3.1. To develop and implement the program of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

3.2. Analysis of the experiment's control stage results.

3.3. Recommendations concerning psychological correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

Methods and technologies: individual classes, role-playing games, psycho-gymnastic exercises, trainings, discussions, lectures, adaptation games, communication games.

Principles of the correction program implementation are especially significant:

1) correctional, prophylactic and developing tasks are systematic;

2) correction and diagnostics are united;

3) the casual type correction is the priority;

4) correction is action-based;

5) age-psychological and individual traits of the client must be taken into account;

6) methods of psychological influence must be comprehensive;

7) the principle of active involvement of the closest social environment to participate in the correctional program is determined by the role this closest environment plays in the psychological development of the client;

8) grounding on various level of psychic processes organization;

9) the programmed education principle;

10) the increasing complexity principle;

11) the volume and the degree of variety of materials must be taken into account;

12) the emotional complexity of the material must be taken into account.

Units of the model:

1. Goal-unit - includes theoretical substantiation and implementation of the program of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem.

2. Theoretical - includes the analysis of literary sources related to the problem, modeling, selection of methods of assessment of senior pupils' self-esteem.

3. Diagnostic - includes examination of the level of senior pupils' self-esteem formation.

To carry out the diagnostics using the following methods:

- Self-assessment method by T.V. Dembo - S.Ya. Rubinstein;

- The technique by M.O. Orlova;

- The technique by S.A. Budassi.

4. Correction-developing - includes the creation and implementation of the program of psychological-pedagogical correction of inadequate senior pupils' self-esteem; introduction of the concept of "self-assessment" and "adequate self-assessment" to senior pupils; teaching to perceive oneself adequately.

5. Analytical - includes the recurrent diagnostics, analysis and processing of the results acquired with the help of the Wilcoxon's T-criterion.

3. Modeling the psychological-pedagogical correction of senior pupils' empathy

The main aim: theoretically substantiate and implement psychological-pedagogical conditions of formation of senior pupils' empathy.

1. Theoretical substantiation of the problem of studying psychological-pedagogical conditions of the senior pupils' empathy formation.

1.1. Studying the level of development of the problem in psychological-pedagogical literature.



1.2. Studying the concept of “empathy” in psychological-pedagogical literature.

1.3. Studying the age-related peculiarities and conditions of the senior pupils’ empathy formation.

1.4. Development of the model of psychological-pedagogical formation of senior pupils’ empathy.

2. Organization of the research of the F.

2.1. Determination of stages, methods and techniques of the research.

2.2. Characteristics of selection of the research.

2.3. Examination of the senior pupils’ empathy level using the techniques.

2.4. Analysis of results of the ascertaining experiment.

3. Experimental work on implementation of psychological-pedagogical conditions of senior pupils’ empathy formation.

3.1. Development of the program aimed at formation of the senior pupils’ empathy.

3.2. Implementation of the program aimed at formation of the senior pupils’ empathy.

3.3. Analysis of results of the forming experiment.

3.4. Conclusion of recommendations concerning formation of the senior pupils’ empathy.

Stages of the senior pupils’ empathy formation model:

- It was offered to carry out the diagnostics of the senior pupils’ empathy level at the diagnostic and controlling stages using the following techniques: personality potential test by I.M. Yusupov; the empathic abilities level diagnostics method by V.V. Boyko; “the Emotional Feedback Scale” method by A. Megrabyan and N. Epstein. After this we summarize the acquired results.

- At the procedural stage we implement the program of formation the senior pupils’ empathy. The program covers the test-persons of the whole class at the age of 12-15.

- The minimal number of persons in a group is 12. The maximum number of persons is 16. Classes must be organized twice a week at the same time and in the same place. The location is the school class. The program is to be implemented in 10 hours.

- The program assumes organization of trainings aimed at: understanding of the concept of “empathy”; development of the ability to realize and verbalize own emotional state and emotional states of other people; formation of the ability to share feelings and sympathize with the object of empathy; formation of the ability to help the object of empathy.

It is possible to organize four trainings. Every training assumes 1-2 classes with exercises. One class is a 35-60 minutes event organized twice a week.

4. Modeling the psychological-pedagogical correction of situational anxiety of pupils of the 9th grade in terms of preparation to SFA

There are three main models of correction traditionally determined in the practice of psychological-pedagogical correction: general, typical and individual psycho-correction.

The general model of correction is the system of optimal age-related development of the personality in the whole. It includes bland protective-stimulating mode for the child, corresponding distribution of loading taking into account the psychic state and organization of life activity of the child at school, within the family and in other groups.

The typical model of correction is based on organization of specific psycho -correctional influences with the use of various techniques: game-therapy, family therapy, psycho-regulating trainings etc.

Individual model of correction is focused on psychological correction of various violations in the child or the teenager taking into account personal-typological, psychological, clinical-psychological peculiarities. This is achieved in the process of creation of individual psycho-correctional programs aimed at correction of already existing imperfections with consideration of individual factors.

All these three models are interconnected, although having various tasks. Thus, the general model of psychological correction is focused on prophylactic work with the child.

Typical model is focused on optimization and stimulation of psychological development. Individual model is aimed at psychological correction of imperfections in the development of the child taking into account its clinical-psychological and individual-psychological traits.

Units of the model of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of pupils of the 9th grade in terms of preparation to SFA are especially interesting.

1. Theoretical unit is aimed at examination of problems of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of pupils of the 9th grade in terms of preparation to SFA

2. Diagnostic unit - diagnostics of personal features of development, determination of risk factors, formation of the general program of psychological correction.

Methods: ascertaining experiment, testing using the following methods: “Situational and personal anxiety” by Spielberger-Khanin, “Self-assessment of mental states” by Eysenck, Anxiety scale by Kondash.

3. Correctional-developing unit - harmonization and optimization of the client’s development, transition from the negative phase of development to the positive one, mastering methods of interaction with the world and own self, mastering specific ways of activity.

Methods: forming experiment, psycho-therapeutic techniques, the game, group discussion, psycho-gymnastic exercises.

4. Analytical unit - measurement of psychological content and dynamics of reactions, promoting emergence of positive behavioral reactions and experiences, stabilization of positive self-esteem; secondary diagnostics of situational anxiety of 9th grade pupils; determination of changes in indexes of situational anxiety of teenagers using the Wilcoxon’s T-criterion; development of recommendations to parents and educators.

The Three of Goals

The main aim: theoretical substantiation and experimental implementation of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of pupils in terms of preparation to SFA.

In order to achieve the main aim of the Tree of Goals of psychological-pedagogical correction of the 9th grade pupils’ situational anxiety in terms of preparation to SFA three sub-aims of the first level have been determined:

1. To study theoretical approaches in correction of the 9th grade pupils’ situational anxiety in terms of preparation to SFA.

2. To implement the research of the 9th grade pupils’ situational anxiety in terms of preparation to SFA.

3. To carry out empirical-experimental research of psychological-pedagogical correction of the 9th grade pupils’ situational anxiety in terms of preparation to SFA.

Achievement of the sub-aim 1 (first level) assumes the following actions:

1.1. To reveal the problem of situational anxiety in psychological-pedagogical researches.

1.1.1. To define the concept of uneasiness.

1.1.2. To define the concept of anxiety.

1.1.3. To define the concepts of situational and personal anxiety.

1.1.4. To indicate authors who used to work on the problem of situational anxiety.

1.2. To reveal peculiarities of situational anxiety of teenagers.

1.2.1. To determine peculiarities of adolescence.

1.2.2. To determine peculiarities of situational anxiety in adolescence.

1.3. To develop the model of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils in terms of preparation to SFA.

1.3.1. To build the model of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils.

Achievement of the sub-aim 2 (first level) assumes the following actions:

2.1. To select stages, methods and techniques of studying situational anxiety of 9th grade pupils in terms of preparation to SFA.



2.1.1. To select methods of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils.

2.1.2. To select techniques of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils.

2.1.3. To define methods of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils.

2.2. To characterize the selection and to analyze results of the research.

2.2.1. To carry out the diagnostics of situational anxiety using the selected techniques.

2.2.2. To analyze the achieved results of the diagnostics.

Achievement of the sub-aim 3 (first level) assumes the following actions:

3.1. To develop the program of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils in terms of preparation to SFA.

3.1.1. To build up a program of psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils.

3.1.2. To develop psychological-pedagogical exercises in order to decrease situational anxiety.

3.1.3. To organize the complex of exercises with the group of anxious pupils.

3.2. To analyze the results of empirical-experimental research.

3.2.1. To organize the secondary diagnostics of situational anxiety using the selected methods of psychological-pedagogical correction.

3.2.2. To analyze the obtained results.

3.3. To offer recommendations to parents and educators concerning the psychological-pedagogical correction of situational anxiety of 9th grade pupils in terms of preparation to SFA.

5. Modeling the psychological-pedagogical correction of senior pupils' situational anxiety in terms of preparation to USE

Main goal: theoretical substantiation, development and approbation of the model of psychological-pedagogical correction of situational anxiety in the senior school age.

1. To reveal correction of situational anxiety in the senior school age as the psychological-pedagogical problem.

1.1. To reveal the essence of the concept of "situational anxiety" in the psychological-pedagogical researches.

1.2. To disclose features of situational anxiety in the senior school age.

1.3. To substantiate the model of psychological-pedagogical correction of situational anxiety in the senior school age.

2. Theoretically examine the empirical research of features of situational anxiety in the senior school age.

2.1. To consider stages, methods and techniques of the research.

2.2. To consider the characteristics of selection and results of the stating stage.

3. Experimental examination of work aimed at psychological-pedagogical correction of situational anxiety in the senior school age.

3.1. To develop and the probate the program of psychological-pedagogical correction of situational anxiety in the senior school age.

3.2. To analyze the results of the correctional experiment.

3.3. To develop recommendations for educators and parents concerning correction of situational anxiety in the senior school age

Proceeding from the essence of the problem the USE has become, we determined tasks of the correction of situational anxiety at the senior school age: to determine the level of situational anxiety; to create conditions for lowering the level of situational anxiety; to fix the acquired skills for the use in situations of anxiety.

Aims and goals of the developed model determined its content. The first unit is informational-diagnostic. The goal of this unit is to inform senior pupils on the planned program. The initial diagnostics will allow seeing the level of situational

anxiety - the level we are going to work with, the level we are going to correct.

The second unit assumes implementation of the correction program. It assumes the course of classes including games allowing discharging the general anxiety of upcoming exams. Games help to materialize the anxiety and get rid of it as of something unneeded.

The third unit is the final one. Organization of the situational anxiety level diagnostics after implementation of the program would show the level of its success. We will also be able to conclude recommendations for educators and parents on the basis of the work done.

6. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR AND MENTAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS

Course of the discussion:

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of cognitive-professional activity and professionally important characteristics of students.
2. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of value-based and life-meaning orientations of students.
3. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of motives in professional activity and the professional I-concept of students.
4. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of students' psychological protection strategies.

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of cognitive-professional activity and professionally important characteristics of students

Currently the importance of the level of personal preparedness to actions the result of which is not predetermined is becoming higher. In the professional activity and in life we see the emergence of unexpected situations characterized by the high degree of uncertainty more and more often. Modern specialists are required to have qualities and skills allowing to find solutions in the unplanned situations. Only the identity may go beyond the limits of normative, stable state of affairs and accept responsibility for the work done.

Formation of cognitive-professional activity of students is considered by the Congress participants as the process of constant movement and formation having the following methodological ideas at its basis:

1) Cognitive-professional activity is considered as the process of constant movement and development;

2) Cognitive-professional activity of the student is formed in the educational-professional activity;

3) The analysis of formation of cognitive-professional activity must be implemented from the standpoint of systemic, activity-based, personality-oriented and integrated approaches, taking into account psychological-pedagogical conditions of the educational-professional activity organization, as well as personality features of the future educator-psychologist.

The process of formation of invariant professionally important qualities (hereinafter referred to as IPIQ) of students is implemented in five stages. Every subsequent stage is the logical continuation and completion of the previous one.

The first stage is: "*Goalsetting in formation of IPIQ into the practice of professional preparation of future educators-psychologists*".

The second stage is: "*Creation of the positive installation on the formation of IPIQ of students*".

The third stage is: "*Examination of theoretical bases of the object of formation*".

The fourth stage is: "*Content-selective (anticipatory, testing) realization of the object of formation in practice*".

The fifth stage is: "*Frontal implementation of the IPIQ formation program into practice*".



Structurally dividing the systemic approach the following its sides are emphasized: systemic-substrate, systemic-structural, systemic-functional and systemic-historical.

Therefore the analysis of this system, being the specific instrument of the systemic approach, must foresee these four aspects.

1. Morphologic analysis of the IPIQ formation system.

The goal is to decompose the system and determine its integral elements; qualitatively and quantitatively assess the characteristics of elements of the system of psychological-pedagogical IPIQ formation terms taking into account stage-by-stage analysis of all integral components (emotional, communicative, gnostic, motivational, practical and reflexive); determination and modernization of the system of criteria, indexes and levels of formation; development and implementation of the IPIQ formation program ensuring the application of individual and differentiated approaches to students and stimulation of their activity.

2. Structural analysis of the system of psychological-pedagogical terms of formation of the future educators-psychologists' IPIQ.

The goal is to determine the internal organization of the system and its structure.

Purpose ties play the leading integrative role in the system of these conditions. Without them the examined preparation cannot exist.

Purpose ties ensure the formation and development of the IPIQ formation terms and factors system. They combine all elements of the studied system by the unified purpose requirements playing the integrative function in relation to this preparation and being the part of the process of its synthesis.

3. Functional analysis of the IPIQ formation and development terms system.

The goal is to form the IPIQ of the gnostic component.

The information necessary in order to form the IPIQ of this component may be received at lectures and seminars, in the course of performing exercises, at laboratory-practical classes in the room, at practical classes. Analysis of practice and its forward-looking modeling also form the IPIQ of the gnostic component; classes and recommendations assumed by the program provide the basis required in order to form the IPIQ of the gnostic component.

4. Genetic analysis of the IPIQ formation terms system.

The genetic aspect of the system analysis studies the origins of the system, the process of its formation and development.

Condition is the significant component of the complex of objects, their states and interactions. Presence of this component necessarily testifies to the existence of this phenomenon. Conditions express the relation of the object to the surrounding phenomena this object can not function without. Conditions represent the environment the corresponding stage of the discussed process emerges, exists and develops in. Affecting the contents of the stage, conditions are also affected by it.

Formation of the IPIQ requires the development of the training program the result of which would be their formation level improvement.

2. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of value-based and life-meaning orientations of students.

Value-related self-attitude ("I as the value", individualistic vector expressing the interests of the individual) includes all values required for full functioning of the personality (I for myself). It may be compared to, for example, the hierarchy of needs by A. Maslow as it includes values connected with comfortable existence (for example, high salary, entertainment, comfortable house etc.), values connected with social well-being (high status in the society, existence of the family, love and respect from people around etc.), values connected with self-actualization and self-acceptance (self-expression through creativity, search for the meaning of life, achievement of goals etc.).

Nowadays values of individualization and those connected

with acceleration of the process of humanization of education dominate in value-based orientations of the society. Because of this there are prerequisites for formation of the whole complex of values of this direction in the child. This is confirmed by numerous researches of the value-based field of the modern adolescence and youth. But it should be noted that strong domination of this value-related vector characterizes the person as the egocentric concerned only about own interests. The egocentrism may develop into its extreme degree - egoism, when personal interests are limited only by personal self and when goals of such person are not coordinated with goals and desires of other people. Such transformation depends on existence of values directed at value-based attitude to others ("Others as the value") in the personal value-based sphere.

Such relation is predetermined by existence (in the value-based sphere) of the value of Another's personality (person, group, humanity, - must be extended - any other life being...), as the subject having own feelings, thoughts, desires and capabilities. I.e. the person includes others into own self and considers own I as the part of the whole.

Value-related orientations are: a) ethical, aesthetic, political, religious etc. bases - the criteria being the basis and the substantiation of personal or social assessment of the surrounding reality, as well as the differentiated and selective attitude to it and the way of orientation; b) the bases being the grounds for personal or group "building" of the priority degree of the perceived objects, subjects, events. It is clear that value-related orientations are formed, built, developed and changed in the course of accumulation of life experience by the subject in conditions of the changing world. They are expressed in goals, social choices, ideas, ideals and interests of the personality or the group in terms of live interaction. Value-related orientations are quite strictly tied to intellectual-will and emotional spheres of social activity of the person. In many respects they predetermine the content of individual and group activity and communications often being the primary factor in this matter. In the social psychology of groups value-based orientations are directly connected with the problem of group unity expressed first of all in the degree of manifestation of such social-psychological phenomenon of interpersonal relations as value-oriented unity. In the whole range of experimental studies carried out mainly within the theory of action-based intermediacy of personal relations (A.V. Petrovsky) it has been clearly shown that in groups of different social-psychological development level the frequency of conjunction of points of view, ideas and opinions of the community members concerning the significant circumstances of life of this group was not only different, but also based on directly opposite grounds quite often.

In groups with high level of social-psychological development such a coincidence is not connected with destruction of opinions and it doesn't create obstacles on the way of personal self-determination of the individual in the group. In corporate groups situation is usually the opposite. As for the diffusive communities, here we can most often observe the widest dispersion of opinions, sometimes even directly opposite ones. The special technique of determination of the value-oriented unity degree is created and widely used in the domestic social psychology. It helps to study the level of value-oriented unity in specific content groups experimentally.

From the point of view of social-psychological practice contents of value-based orientations of every specific group are undoubtedly interesting, as they allow determining the pro-social or anti-social mood of this society. But anyway the problem of group value-related orientations is most significant for determining the group development level and especially such its index as the group unity level.

T. Newcomb was the first to formulate the idea concerning the possibility to use the index of similarity of value-related orientations of the society members to study the level of group unity. His idea was the "... thought about the necessity of emergence of group members' similar orientations in relation to some values significant for them". At the same time, as noted by G.M. Andreeva, "unfortunately, the undisputed productivity of



this idea appeared to be devalued, because further its development got into the strict scheme of the field theory. The development of similar orientations, i.e. the achievement of consent, was understood as the removal of tension in the field of interaction of individuals - tension carried out on the basis of certain emotional reactions of individuals”.

The next fundamental stage in studying the value-oriented unity as the index of the group unity level and the social-psychological maturity of the group is connected with the concept of action-based intermediacy by A.V. Petrovsky. According to G.M. Andreeva, “the significant point here is the circumstance that the development of unity is carried out not due to communicative practice (as it was stated by Newcomb, for example), but due to the joint activity”. Besides, the group unity is expressed in the unity of value-related orientations of its members and manifested in practical actions of members of the group. Such interpretation of unity necessarily assumes the third step in the analysis, i.e. the transition from determination of unity in value-related orientations to the higher unity level - unity of goals of group activity as the manifestation of cohesion.

Modeling the processes of psychological-pedagogical correction assumes that personal value-related orientations act as the system-forming elements of such a model. At the end the viability of the model in general and functioning of all its components depend on them. These components are:

- 1) Formation and realization of intentions in the course of selection of the University and faculty;
- 2) Searching for the meaning of studying; and fixing the forming professional motives as the intention to carry on studying (or vice versa - leaving the University due to some reasons);
- 3) Detailed elaboration of the image “I as the professional”, for example in 20 years;
- 4) Programming the achievement of success in professional activity;
- 5) Aspiration and the will to work within the profession;
- 6) Intention to implement professional plans in moments of facing difficulties in complex social-economic conditions of life and activity;
- 7) Satisfaction by the achieved professional results.

The meaning of life is the unit of consciousness and activity of the personality, characterizing personal vector, attitude to the world, other people and self. Life-meaning orientations (LMO) are comprehensive psychological new formations manifesting in cognitive, motivated, emotional-will, value-related and behavioral aspects. The leading features of LMO of students-psychologists are determined by age, social-psychological and professional affiliation. In terms of their huge variety we can also define the invariant traits: age-related - independence and communicativeness; professional - sensitiveness, responsibility and originality.

Formation of LMO is a comprehensive, multisided problem. This is why to solve it we should use the systemic approach widely used by the leading researchers.

V.I. Dolgova, and Yu.N. Konarzhevsky consider four aspects of application of the systemic approach to pedagogical objects and events: genetic, morphological, structural and functional.

Application of the systemic approach to formation of the LMO assumes building of the integral system the following demands are realized in:

1. Genetic aspect (to study the origin of the system, the process of its formation and development);
2. Morphological aspect (to determine the structural elements of the LMO);
3. Structural aspect (to define the internal organization of the system, to determine ties between elements);
4. Functional aspect (to reveal the role of the LMO, to reveal the process of their formation).

The model of LMO of students-psychologists in the educational process has been developed on the basis of the systemic analysis. Components of the LMO (cognitive, motivational, emotional-will, value-related and behavioral) are presented in the thesis. 37 elements distributed across five presented components have been revealed in the course of

modeling. Tight positive interconnections have been found between elements inside every component. This reflects the systemic nature, integrity and completeness of the considered phenomenon.

Considering the problem of LMO, pedagogical psychology states the task not to describe its separate components, but to develop the program of their formation. This was the goal of development of psychological-pedagogical problem including three units: diagnostic, theoretical, instrumental - and five modules: cognitive, motivational, emotional-will, value-related, behavioral.

Experimental research has been carried out on the basis of the Psychology faculty of CSPU. The pilot study has been organized in order to determine the presence of the problem in formation of LMO in 2005-2006. Analysis of results has shown that students of the first and the third years of study have the biggest difficulties finding the answer. As the third year of study in the University is characterized as the most critical, it is reasonable to “revise” the crisis of professional selection before it actually emerges, then to organize the correctional work with students in terms of the already happened crisis (V.T. Lisovsky). This is why we have chosen students of the third year of study as the test-subjects for the stating experiment. Following the results of the stating experiment 2 groups have been formed: experimental group (40 persons) and control group (40 persons). Empirical-experimental examination of effectiveness of implementation of psychological-pedagogical program of the LMO formation allowed revealing the presence of statistically significant differences (at $p < 0,05$ or $p < 0,001$). This reflects the systemic nature, integrity and completeness of the considered phenomenon.

According to the results we received in the course of the experimental part of the research, such kind of the program promotes more adequate formation of LMO, and this corresponds to requirements of the modern educational system.

3. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of motives in professional activity and the professional I-concept of students.

In the context of the systemic approach the model of motives formation in the professional activity of students is composed of seven interconnected components:

- 1) needs-emotional (formation and realization of inclinations);
- 2) value-meaning (fixation of the forming motives in value-meaning sphere of the student's identity);
- 3) goal-based (formation of goals - images of the desired results of professional activity with the forecasted parameters);
- 4) program-based (planning of the set of actions united by the general aim and directed at fulfillment of tasks with consideration of real conditions);
- 5) competence-based (readiness to practical actions, abilities, will-related and other professionally important qualities ensuring adequate reaction to professional and life difficulties);
- 6) practical (the set of step-by-step actions ensuring the implementation of professional intentions);
- 7) results-related (feedback signals about performed actions allowing to compare the achieved results with the forecasted parameters and assess the efficiency of implemented actions).

The professional I-concept formation occurs within the multi-staged process of indirect self-cognition. It is connected with the transition from single situational images to understanding own I as the professional through integration of similar numerous images into the integral formation (Vygotzky L.S., Leontyev A.N., Rubinstein S.L., Stolin V.V. and others). Results of the specialist's work significantly depend on the personal professional I-concept formation level. Professional I-concept as the comprehensive mental formation of personal self-awareness acts as the mechanism of influence on the human behavior.

Professional I-concept of the student is the consequence of interaction of two processes extended in time: internally determined personal-professional development (directed self-movement giving birth to motives, goals and tasks) and



external one in relation to the student's identity and the process of education. Within the educational process the student is the bearer of activity, individual, subjective experience. The student is characterized by the aspiration to manifestation and realization of own internal potentials.

Units forming the professional I-concept examination model (on the example of students of the pedagogical college):

The first unit of the model is the "Social order" as the condition predetermining the final result.

The goal-based unit includes the general aim and tasks of the research.

The theoretical unit corresponds to the first stage of the research (search-preparation). It is presented by the set of tasks. This unit predetermines the further logic of the research. It includes the "tree of goals", as well as elaboration of the model of psychological-pedagogical conditions of the student's professional I-concept formation.

Contents of the diagnostic unit are represented by the stating experiment. The psycho-diagnostics is carried out using four techniques: the self-attitude assessment technique by V.V. Stolin, "Who am I" technique by M. Koon, T. McPartland, the professional similarity statuses assessment technique by A.A. Azbel, A.G. Gertsov and the test "Differences between the perfect and real me" (G.M. Butler and G.V. Haigh). These are used to reveal the current state of components of the professional I-concept chosen for examination.

The next unit of the model is the unit of psychological-pedagogical conditions. It reflects external and internal (inside the college) conditions promoting the formation and establishment of professional I-concept of students.

The forming experiment unit is the implementation of the program aimed at formation of the professional I-concept, developed at the first stage of the research. Later at this stage the secondary diagnostics and mathematical analysis of data received during the stating and forming experiments are carried out. The efficiency level of the approbated program is assessed.

The result unit includes the final product of the student's professional I-concept formation manifested in changes of its components.

The cognitive component is presented by self-exploration, self-interest, self-understanding, reflection.

The emotional component includes self-assessment, self-respect and the level of claims.

Conative (behavioral) component is characterized by such components as self-regulation, self-consistency, emotional stability.

The desired final result of the program implementation is the professional I-concept formation level improvement.

4. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of students' psychological protection strategies.

Overcoming psychological differences may be done using two fundamentally different strategies: constructive and destructive. The constructive strategy is expressed in transformation of sense structures of the identity; the destructive one is expressed through psychological protection, refusal to effectively solve critical situations, remove emotional tension and the will to keep illusory integrity of personal structure. The psychological protection is considered as the resource-preserving strategy of the student's activity. Here the emphasis is made not only on the possibility to preserve psychological health, but also to mobilize internal resources when facing the obstacle, and this causes the rebuilding of the psychological structure of identity. Here we're talking about the constructive psychological protection in the pedagogical work.

The constructive psychological protection is characterized by such indexes as adequacy, efficiency and constructiveness.

It has also been established that psychological protection is ensured by protective mechanisms and coping-behavior strategies. Protective mechanisms are unconscious human actions aimed at protection from dangers such person is exposed to from the side of the surrounding reality and own internal world as well.

Coping-strategies are consciously used by the person ways of coping with difficult situations, states and conditions causing them.

"Tree of goals" in the constructive psychological protection strategies formation.

The main aim is the theoretical substantiation and organization of an experimental study of formation of constructive psychological protection strategies of the college students.

Implementation of the general aim assumes three sub-aims of the first level:

1. To study theoretical prerequisites of examination of the college students' constructive psychological protection strategies formation.

2. To organize the research of the college students' psychological protection strategies.

3. To organize the empirical-experimental research of the college students' constructive psychological protection strategies formation.

First sub-goal of the level 1 assumes the following aims and tasks:

1.1. To analyze the problem of psychological protection scientific works.

1.1.1. To define the concept of psychological protection.

1.1.2. To characterize the mechanisms of psychological protection.

1.2. To detect peculiarities of psychological protection of college students.

1.2.1. To determine age-related psychological peculiarities of college students.

1.2.2. To characterize psychological protection strategies of college students.

1.3. To develop and to implement the model of the college students' constructive psychological protection strategies formation.

1.3.1. To characterize the following concepts: model, modeling.

1.3.2. To characterize units of the model.

1.3.2.1. To characterize the theoretical unit.

1.3.2.2. To characterize the diagnostic unit.

1.3.2.3. To characterize the forming unit.

1.3.2.4. To characterize the analytical unit.

Second sub-goal of the level 1 assumes the following aims and tasks:

2.1. To characterize stages, methods and techniques of the research.

2.1.1. To characterize stages.

2.1.1.1. To characterize the search-preparing stage of the research.

2.1.1.2. To characterize the empirical-experimental stage of the research.

2.1.1.3. To characterize the control-generalizing stage of the research.

2.1.2. To characterize methods and techniques.

2.1.2.1. To characterize theoretical methods of the research.

2.1.2.1.1. To characterize the analysis, as the theoretical method of the research.

2.1.2.1.2. To characterize the generalization, as the theoretical method of the research.

2.1.2.1.3. To characterize modeling, as the theoretical method of the research.

2.1.2.2. To characterize empirical methods of the research.

2.1.2.2.1. To characterize the experiment, as the empirical method of the research.

2.1.2.2.1.1. To characterize the stating experiment, as the empirical method of the research..

2.1.2.2.1.2. To characterize the forming experiment, as the empirical method of the research..

2.1.2.2.2. To characterize testing, as the empirical method of the research..

2.1.2.2.2.1. To describe the questionnaire by Plutchik, Kellerman, & Conte (Life Style Index).

2.1.2.2.2.2. To describe the technique of psychological diagnostics of coping-mechanisms (Heim test).



2.1.2.2.3. To describe the test by N.G. Osukhova (coping with difficult situations in life).

2.1.2.3. To characterize mathematical-statistical methods of the research: Wilcoxon's T-criterion.

2.2. To characterize the selection and to analyze the results of the stating experiment.

2.2.1. To characterize the selection of the college students.

2.2.2. To characterize the results of the research.

2.2.2.1. To characterize the results of the research made on the basis of the questionnaire by Plutchik, Kellerman, & Conte (Life Style Index).

2.2.2.2. To characterize the results of the research made using the technique of the psychological diagnostics of coping-mechanisms (Heim test).

2.2.2.3. To characterize the results of the research made using the test by N.G. Osukhova (coping with difficult situations in life).

2.2.2.4. To generalize the research results.

Third sub-goal of the level 1 assumes the following aims and tasks:

3.1. To develop and implement the program aimed at the college students' constructive psychological protection strategies formation.

3.1.1. To characterize the aim and tasks of the program aimed at the college students' constructive psychological protection strategies formation.

3.1.2. To build and implement the thematic plan of classes within the program.

3.2. To analyze results of the empirical-experimental research.

3.2.1. To analyze results of the secondary diagnostics using the questionnaire by Plutchik, Kellerman, & Conte (Life Style Index).

3.2.2. To analyze results of the secondary diagnostics using the technique of psychological diagnostics of coping-mechanisms (Heim test).

3.2.3. To analyze results of the secondary diagnostics using the test by N.G. Osukhova (coping with difficult situations in life).

3.2.4. To carry out mathematical-statistical processing of results of the experimental-empirical research implemented using the Wilcoxon's T-criterion.

3.3. To offer recommendations concerning formation of the college students' constructive strategies of psychological protection.

7. MODELING THE PROCESSES OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIOR AND MENTAL ATTRIBUTES OF ADULTS

Course of the discussion:

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of conflict behavior in the pedagogical team.

2. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of activity, state of health and mood of clients of the daytime stay department of the Integrated center of social services for citizens.

3. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of the athletes' achievement motivation.

4. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of the drivers' emotional burnout.

5. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of convicts.

1. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of conflict behavior in the pedagogical team

Let us now present every discussed at the Congress structural unit of psychological-pedagogical model of behavior correction in conflict situations in relation to the pedagogical team: stages, principles, units, methods of correctional work.

The first stage is the preliminary stage. It includes the research subject determination, preliminary problem statement,

analysis of psychological-pedagogical literature, selection of the object and the subject of research, the hypothesis statement.

The second stage is the stage of primary diagnostics. It assumes the experiment's program construction, determination of test subjects, determination of optimal chain of experimental actions, development of methods of fixing and analysis of results, preparation of the necessary equipment. The method of experiment and testing is used at this stage.

The third stage is the developing program implementation. At this stage we can reveal mechanisms, dynamics and patterns of development of behavior in conflict situations in relation to pedagogical teams. Conditions of effective development can also be determined at this stage.

During the final stage the research results are summed up. Contents of this stage allow us to formulate the conclusion - confirmation or refutation of the hypothesis. The final stage also assumes the application of mathematical statistics methods.

Psychological-pedagogical methods and means used in the process of behavior correction in conflict situations in relation to the pedagogical team:

1. Methods improving the cognitive activity of educators: the method of comparison; the method of questions.

2. Methods aimed at emotional activity improvement and psycho-emotional stress removal: games - improve the quality of adoption of materials and promote fixation of feelings; psychogymnastic methods.

3. Correction methods: cooperative studying; psycho-techniques of emotional flexibility development; psychological-pedagogical recommendations concerning correction of behavior in conflict situations in relation to members of the pedagogical team.

2. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of activity, state of health and mood of clients of the daytime stay department of the Integrated center of social services for citizens

Building the "Tree of Goals" promotes the consecutive, purposeful examination of any question in the research-related, forming, correctional and developing work in psychology and pedagogy, including the work on the problem of stimulation of activity as the determinant of emotional stability of clients of the daytime stay department of the Integrated center of social services for citizens (DSD ICSSC).

The main goal is the theoretical justification and experimental determination of interrelations between the development of activity and emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

1. To reveal theoretical prerequisites of determination of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

1.1. To carry out the analysis of psychological-pedagogical literature related to determination of activity as the emotional stability determinant.

1.2. Theoretically determine activity as the emotional stability determinant.

1.3. To build the model aimed at determination of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

1.4. To determine stages of the research.

1.5. To substantiate the selection of the research methods, as well as the diagnostic instruments.

2. To reveal theoretical prerequisites of examination of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

2.1. To explain the concept of activity.

2.2. To explain the concept of the determinant.

2.3. To explain the concept of the emotional stability.

2.4. To indicate age-related peculiarities of clients of the DSD ICSSC.

2.5. To determine interconnection between the activity and the emotional stability.

3. To develop the model of stimulation of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

3.1. To reveal the concept of the model.



3.2. To indicate modeling stages in stimulation of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

3.3. To determine interconnection between activity, state of health and mood.

3.4. To develop the model of stimulation of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

3.5. To build the "Tree of Goals".

4. To develop empirical-experimental research of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

4.1. To indicate stages of the research.

4.2. To substantiate the selection of the research methods.

4.3. To select the diagnostic instruments.

4.4. To characterize levels of activity, state of health and mood of the DSD ICSSC clients.

4.5. To determine levels of activity, state of health and mood.

5. To implement methods of the research, to analyze results.

5.1. To reveal methods and results of the ascertaining experiment.

5.2. To analyze results of the ascertaining experiment.

5.3. To offer recommendations concerning stimulation of activity as the determinant of emotional stability of clients of the DSD ICSSC.

3. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of the athletes' achievement motivation

The main goal is the theoretical substantiation and experimental examination of conditions of formation of the athletes' achievement motivation.

1. To analyze the concepts of the "motive" and the "motivation" in the psychological literature.

1.1. To determine the concepts of the motive and the motivation.

1.2. To analyze the variety of approaches of psychological schools to the concept of motivation.

1.3. To consider the problem of motivation in foreign and domestic psychology.

1.4. To study the classification of motives by T.A. Ilyina.

2. To analyze the personal achievement motivation and its functions in the professional activity of the athlete.

2.1. To study the structure of motives in the sporting activities.

2.2. To study motivation as the structural component of the athlete's professional activity.

2.3. To analyze motivation as the dynamic process.

2.4. To analyze the achievement motivation model by John William Atkinson.

3. To formulate stages, methods and techniques of the ascertaining research.

3.1. To carry out the search for methods and techniques of the research.

3.2. To analyze the concepts of the method, the goal and the experiment.

3.3. To analyze the mathematical statistics method called the Student's Criterion (or the T-criterion).

4. To examine characteristics of selection and analysis of ascertaining experiment examination results.

4.1. To build the characteristics of the test subjects.

4.2. To analyze the results of techniques.

4.3. To search for interconnections between the variables.

4.4. To reveal interconnection between the variables.

5. To design the athletes' achievement motivation formation program.

5.1. To formulate the program in three units: theoretical, analytical, forming.

5.2. To use methods in order to determine the achievement motivation level.

5.3. To organize trainings, lectures and exercises aimed at formation of the success achievement motivation.

5.4. To fix the knowledge acquired by the test subjects.

6. To analyze results of empirical-experimental research of the athletes' achievement motivation formation.

6.1. To confirm the effectiveness of the athletes' achievement motivation formation program on the basis of the results of the technique.

6.2. To confirm the effectiveness of the achievement motivation formation program using the statistical method (Student's T-criterion).

7. To offer recommendations.

7.1. To offer recommendations for coaches.

7.2. To offer recommendations for educators and psychologists.

4. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of the drivers' emotional burnout

Currently there are several models of emotional burnout describing this phenomenon:

One-factor of emotional burnout (Pines & Aronson). According to this model burnout is the state of physical, emotional and cognitive exhaustion caused by long-term emotionally overloaded situations. Exhaustion is the main reason (factor), and other manifestations of disharmony of experiences and behavior are considered as the consequence. According to this model, the risk of emotional burnout is natural not only for representatives of social professions

Two-factor model (D. Van Dierendonck, W. Schaufeli, H. J. Sixma). The emotional burnout syndrome is reduced to the two-dimensional construction consisting of the emotional exhaustion and depersonalization. The first component called the "affective" is related to the sphere of complaints about own health, physical state of health, neural tension, emotional exhaustion. The second one - depersonalization - is manifested in changes in attitude to colleagues or in self-attitude. It is called the "installation" component.

The three-factor model (C. Maslach and S.E. Jackson). The emotional burnout syndrome is the three-dimensional construction including the emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements.

Emotional exhaustion is considered as the main component of emotional burnout. It is manifested as the lowered emotional background, indifference or emotional oversaturation.

The second component (depersonalization) is manifested as deformation of relations with people around. In some cases it may be the improving dependence on others. In other cases it may be the strengthening of negativism, cynicism of installations and feelings in relation to colleagues, clients etc.

The third component of the emotional burnout is the reduction of personal achievements. It may be manifested as the inclination to negative self-assessment, lowering own professional achievements and successes, negativism in relation to professional qualities and capabilities, lowering own professional skills, limitation of own capabilities and duties in relation to others.

The following tasks have been stated and solved in such a research:

1) To determine the emotional burnout syndrome;

2) To explain symptoms of emotional burnout to employees;

3) To determine factors promoting the emergence of the emotional burnout syndrome (inner and outer conditions of EBS);

4) To explain peculiarities of emergence of the emotional burnout syndrome to employees.

The process of changing of the drivers' emotional burnout includes processes of changing of psychological competence, formation of active attitude to life situations, maintaining optimal physical and psychological state.

For this it is necessary to present technologies of prophylaxis and deterioration of the emotional background level to employees. It is necessary to teach them to perform self-regulation and self-support. It is necessary to develop recommendations for senior staff of the enterprise concerning prophylaxis of the emotional burnout of employees.

While selecting methods of correctional work in terms of implementation of the developing program participants advise (on the basis of results of their own experimental-empirical



work) to organize five classes stage-by-stage: orientation (one lesson), reconstruction (three lessons), fixing (one lesson).

Psychological-pedagogical methods and means used in the process of correction of the emotional burnout of employees:

1. Methods improving the cognitive activity of employees: the method of comparison; the method of questions.

2. Methods aimed at emotional activity improvement and psycho-emotional stress removal: games - improve the quality of adoption of materials and promote fixation of feelings; psychogymnastic methods.

3. Correction methods: cooperative studying, trainings, the emotional burnout studying method (V.V. Boyko), the "HAM" techniques (health, activity, mood), empirical data comparison methods - Wilcoxon's T-criterion.

5. Modeling the processes of psychological-pedagogical correction of convicts

In terms of criminal-executive system the systemic approach has been widely used in psychological support of convicts. All methodological recommendations, as well as basic typical

programs of psychological correction of various types of convicts, are built using this approach and are widely used in practice. Nevertheless participants of the Congress have underlined that the achieved results do not always correspond to expectations even in terms of systematic correctional work with convicts.

Despite the policy of humanization of penitentiary system and deeper attention to the problem of re-socialization of convicts indicators of high recurrent delicacy still do not lead to significant results in this area.

Theoretical reasons for this may be found within the systemic approach - analyzing certain components of the Three of Goals.

The violated vertical connection has been determined between the demands shown by the majority of convicts (60-80% depending on the group) as pro-social and not too different from demands of the average citizen and on the other side - the destroyed motivational mechanisms which (according to the theory of motivational conflicts by K. Lewin) may have formed tension in motivational equations and strengthen the power of intention to achieve the level of social norms natural for the wide community by the person.

III. OFFICIAL AWARDS FOR PARTICIPANTS OF THE CONGRESS

Following the results of the VI session of the sectoral psychological Congress of the IASHE, the official diplomas of the International Scientific Congress are awarded to:

Eric Lennard Berne **Golden Diploma** - Valentina Dolgova.

Eric Lennard Berne **Silver Diploma** - Nadezda Krizanovskaya.

Eric Lennard Berne **Bronze Diploma** - Ksenia Brynskikh.

Diploma of the Flaming Science - Aleksandra Parysheva.

On behalf of participants of the VI session of the sectoral psychological Congress of the IASHE within the framework of which the analytical discussion on the following subject is carried out: "System approach as method of cognition of psychophysiological, psychological and pedagogical processes".

The curator of the Congress – the Chelyabinsk State Pedagogical University, the Russian Federation, represented by the doctor of psychological sciences, professor, the Grand Ph.D., Dean of the psychological faculty of CSPU Valentina Dolgova.



РЕЗОЛЮЦИЯ

Резолюция VI сессии отраслевого психологического Конгресса МАНВО, в рамках которой проведена аналитическая дискуссия на тему: “Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов”.

I. ТЕХНИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Отраслевой Конгресс: Психологическая наука

Куратор: Челябинский государственный педагогический университет

№ сессии: VI

Дата проведения сессии: с 01.06.2014 по 30.06.2014

Номинальное место проведения сессии: 1 Kings Avenue, London, N21 1PQ

Форма проведения работы сессии: дистанционно-интерактивная дискуссия, проведения с использованием ресурсов сайта <http://www.gisap.eu>

Тема сессии: «Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов»

Вводное слово куратора

Современные, чрезвычайно высокие, темпы развития науки и практики, с одной стороны, привели к открытию и накоплению множества новых фактов и сведений из различных областей знания и тем самым актуализировали необходимость их систематизации, анализа и синтеза. С другой стороны, рост научного знания порождает трудности его освоения, обнаруживает лишь частичную эффективность ряда методов используемых в познании процессов и явлений окружающего мира.

В этой связи, многое зависит от того, насколько развиваются науки о человеке, поскольку, в конечном счете, именно он является движущей силой развития цивилизации, культуры, науки, является субъектом и объектом происходящих изменений. Среди направлений науки о человеке немаловажными являются познание его психического развития и здоровья, а также его обучения и воспитания, что определяет успех будущего человеческой цивилизации и общества. К настоящему времени накоплены значительные объемы научных сведений в психофизиологии, психологии и педагогике, которые, к тому же, постоянно пополняются. Все это делает необходимым поиск такого метода познания, с помощью которого можно успешно отличить главное от второстепенного; в достаточной степени обоснованное знание от предположений, требующих дальнейшей проверки, а также метода, который позволит всесторонне изучить любое явление или процесс и выстроить четкое научное представление о нем.

Перечисленным требованиям отвечает системный подход, успешно применяемый как метод научного познания в самых разных областях научного знания.

Применение системного подхода в области нейро- и психофизиологии к функциональным структурам центральной нервной системы осуществлялось в исследованиях П.К. Анохина и его научной школы.

Его теория функциональных систем позволила выявить в сложной организации ЦНС иерархические уровни, их элементы и связи между ними, где системообразующим фактором является конкретный результат (целевая функция) деятельности системы. Это в свою очередь сделало возможным исследовать самые различные подсистемы с их неоднородными элементами (акцептор действия, афферентный синтез, принятие решения и др.), которые не могут быть рассмотрены вне единой функциональной системы. При этом, иерархия подсистем согласно системному подходу, должна формироваться как иерархия результатов, что раскрывает механизм соединения иерархических уровней.

Благодаря этому примеру становится очевидным преимущество применения системного подхода к изучению психофизиологических процессов. Распространение системного подхода в других отраслях науки подтвердило его универсальность.

Известно, что психика, являясь свойством нервной системы, при этом не сводима к ней, так как ее содержание производится не самим мозгом, его источником является внешний мир. Все это делает изучение психики весьма не простым. Проблема изучения психических процессов успешно решается, благодаря применению системного подхода.

Применение системного подхода к педагогическим процессам также доказало свою эффективность. Любое сложное педагогическое явление и процесс, представленный как система, раскрывает множество аспектов, которые становятся возможным корректировать, преобразовывать, совершенствовать и прогнозировать их развитие. Использование системного подхода в познании педагогических процессов сделало возможным представить их в виде педагогических систем, многие из которых существуют в современной сфере образования.

Безусловно, научное познание осуществляется не только с помощью системного подхода. Широко применяются деятельностный, синергетический, квалиметрический, субъектно-деятельностный, аксиологический, интегративный, программно-целевой, акмеологический и др., каждый из которых приводит научное познание к новым открытиям, существенно расширяя и углубляя знания и представления об изучаемых объектах.

В ходе заявленного Конгресса мы предлагаем обсудить возможности и ограничения системного подхода как метода научного познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов. Тема Конгресса может быть интересна специалистам в области медицины, психофизиологии, реабилитологии, психологии, педагогики.

В процессе обсуждения предлагаем систематизировать наши выступления по следующим актуальным вопросам:

Методологические аспекты применения системного подхода к изучению психофизиологических, психологических, педагогических процессов.

Практические возможности применения системного подхода к изучению психофизиологических, психологических, педагогических процессов.

Целеполагание исследовательской, формирующей, коррекционной и развивающей работы в психологии и педагогике.

Системный анализ и моделирование психофизиологических, психологических, педагогических процессов.

II. УЧАСТНИКИ КОНГРЕССА

1. Долгова Валентина, профессор, доктор психологических наук, декан факультета психологии, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.
2. Крыжановская Надежда, доцент, кандидат педагогических наук



- ских наук, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.
3. Ушакова Наталья, педагог-психолог, Челябинск
 4. Бородина Наталья, педагог-психолог, Челябинск
 5. Усынина Изаля, педагог-психолог, Челябинск
 6. Казанцева Ирина, педагог-психолог, Челябинск
 7. Брынских Ксения, педагог-психолог, Челябинск
 8. Кравец Оксана, педагог-психолог, Челябинск
 9. Ткаченко Владимир, доцент, кандидат педагогических наук, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.
 10. Парышева Александра, педагог-психолог, Челябинск
 11. Аркаева Наталья, доцент, кандидат педагогических наук, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.
 12. Шкуратова Александра, педагог-психолог, Челябинск
 13. Кузнецова Эльвира, педагог-психолог, Челябинск
 14. Коробейникова Елена, педагог-психолог, Челябинск
 15. Акшинцев Павел, педагог-психолог, Челябинск
 16. Фролова Татьяна, педагог-психолог, Челябинск
 17. Рожков Андрей, педагог-психолог, Челябинск
 18. Леонидова Ирина, педагог-психолог, Челябинск
 19. Ситдииков Александр, педагог-психолог, Челябинск
 20. Бакланова Анна, педагог-психолог, Челябинск
 21. Назарова Елена, педагог-психолог, Челябинск
 22. Урошников Александр, педагог-психолог, Челябинск
 23. Смирнова Ирина, педагог-психолог, Челябинск
 24. Студеникин Богдан, педагог-психолог, Челябинск
 25. Малова Елизавета, педагог-психолог, Челябинск
 26. Тимии Ксения, педагог-психолог, Челябинск
 27. Кузнецова Дарья, педагог-психолог, Челябинск
 28. Дмитриева Полина, педагог-психолог, Челябинск
 29. Яковлева Валентина, педагог-психолог, Челябинск
 30. Арсенкина Мария, педагог-психолог, Челябинск
 31. Лобанова Ирина, педагог-психолог, Челябинск
 32. Зубайрова Юлия, педагог-психолог, Челябинск
 33. Старкова Александра, педагог-психолог, Челябинск
 34. Зверева Анастасия, педагог-психолог, Челябинск
 35. Кормилицина Мария, педагог-психолог, Челябинск
 36. Ибрагимова Эльмира, педагог-психолог, Челябинск
 37. Гарипова Екатерина, педагог-психолог, Челябинск
 38. Якупова Елена, педагог-психолог, Челябинск
 39. Каштанова Ксения, педагог-психолог, Челябинск
 40. Андреева Людмила, педагог-психолог, Челябинск
 41. Гиндер Ольга, педагог-психолог, Челябинск
 42. Елисеева Марина, педагог-психолог, Челябинск
 43. Ахметова Рида, педагог-психолог, Челябинск
 44. Самойлова Елена, педагог-психолог, Челябинск
 45. Чаткина Василина, педагог-психолог, Челябинск
 46. Мясникова Евгения, педагог-психолог, Челябинск
 47. Горнякова Татьяна, педагог-психолог, Челябинск
 48. Прохорова Мария, педагог-психолог, Челябинск
 49. Воробей Максим, педагог-психолог, Челябинск
 50. Булыгина Наталья, педагог-психолог, Челябинск
 51. Согрина Елизавета, педагог-психолог, Челябинск
 52. Архипов Никита, педагог-психолог, Челябинск
 53. Кабанова Анастасия, педагог-психолог, Челябинск
 54. Чебатарева Ирина, педагог-психолог, Челябинск
 55. Тимонин Дмитрий, педагог-психолог, Челябинск
 56. Абдрахманова Надежда, педагог-психолог, Челябинск
 57. Заякин Кирилл, педагог-психолог, Челябинск
 58. Попова Анна, педагог-психолог, Челябинск
 59. Татьяна Манлыбаева, педагог-психолог, Челябинск
 60. Шахметова Валерия, доцент, кандидат педагогических наук, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск.

1. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

Ход дискуссии:

1. Системный подход в структуре современных исследований

2. Системный подход в психолого-педагогических исследованиях
3. Системный подход в психолого-физиологических исследованиях
4. «Дерево целей» исследования процессов психолого-педагогической коррекции поведения и психических свойств
5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции поведения и психических свойств
6. Особенности системного подхода в реализации инновационной среды современной школы

1. Системный подход в структуре современных исследований

Системный подход не является чем-то принципиально новым в исследовании окружающего мира и его проблем — он базируется на естественнонаучном подходе, корни которого уходят в прошлые века.

Центральное место в системном исследовании занимают два противоположных подхода: анализ и синтез.

Анализ предусматривает процесс разделения целого на части. Он весьма полезен в том случае, если требуется выяснить, из каких частей (элементов, подсистем) состоит система. Посредством анализа приобретаются знания. Однако при этом нельзя понять свойства системы в целом. Задача синтеза — построение целого из частей. Посредством синтеза достигается понимание.

В исследовании любой проблемы можно указать несколько главных этапов:

- 1) постановка цели исследования;
- 2) выделение проблемы (выделение системы): выделит главное, существенное, отбросив малозначимое, несущественное;
- 3) описание: выразить на едином языке (уровне формализации) разнородные по своей природе явления и факторы;
- 4) установление критериев: определить, что значит «хорошо» и «плохо» для оценивания полученной информации и сравнения альтернатив;
- 5) идеализация (концептуальное моделирование): ввести рациональную идеализацию проблемы, упростить ее до допустимого предела;
- 6) декомпозиция (анализ): разделить целое на части, не теряя свойств целого;
- 7) композиция (синтез): объединить части в целое, не теряя свойств частей;
- 8) решение проблемы.

Главным признаком системного подхода является наличие доминирующей роли сложного, а не простого, целого, а не составляющих элементов. Если при традиционном подходе к исследованию мысль движется от простого к сложному, от частей — к целому, от элементов — к системе, то в системном подходе, наоборот, мысль движется от сложного к простому, от целого к составным частям, от системы к элементам. При этом эффективность системного подхода тем выше, чем к более сложной системе он применяется.

Системный подход определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью.

В настоящее время в развитии наук наблюдаются 2 противоположные тенденции:

1. Дифференциации, когда при увеличении знаний и появлении новых проблем из более общих наук выделяются частные науки.
2. Интеграция, когда более общие науки возникают в результате обобщения и развития тех или иных разделов смежных наук и их методов.

В основе процессов дифференциации и интеграции лежат 2 фундаментальных принципа материалистической диалектики:

1. принцип качественного своеобразия различных форм движения материи, опр. необходимость изучать отдельные аспекты материального мира;
2. принцип материального единства мира, опр. необходи-



мость получать целостное представление о каких-либо объектах материального мира.

В результате проявления интегративной тенденции появилась новая область научной деятельности: системные исследования, которые направлены на решение комплексных крупномасштабных проблем большой сложности.

2. Системный подход в психолого-педагогических исследованиях

Одним из основателей системного подхода считается Карл Людвиг фон Бергаланфи – австрийский биолог, проживавший в США с середины прошлого века и изучавший изоморфизм законов в самых разных сегментах научного познания. Также формированием основных принципов системного подхода занимались А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер и А. Чандлер.

В рамках культурной традиции естественным было вызревание представлений о целостном, системном характере педагогического процесса – от П.Ф. Каптерева к М.А. Данилову, и реализация этих представлений в педагогических системах – от А.С.Макаренко и С.Т. Шацкого до В.А.Сухомлинского.

Участники дискуссии обсудили основные характеристики педагогической системы как специфического объекта:

1. многообразные и динамичные отношения социального явления с детерминирующими его общественными макросистемами;
2. неразрывное единство объективного и субъективного;
3. сложная внутренняя структура, в которой причинно-следственная связь является лишь одним из видов взаимозависимостей;
4. способность реагировать на процесс познания, прогнозирования и проектирования системы;
5. в соотношении количественных и качественных изменений определяющую роль играют качественные;
6. педагогические проблемы не имеют однозначного решения, поэтому они являются неоднозначными;
7. самоорганизация;
8. ценностная ориентированность;
9. целенаправленность и другие.

Как и любую систему, педагогическую характеризуют:

1. Материальные носители – преподаватели и студенты, их коллективы, организации.
2. Различные процессы - воспитательный, учебно-воспитательный, педагогический и т.п.
3. Идеальные объекты - понятия, нормы, формы, концепции и т.п.
4. Объекты, объединяющие в себе различные субстраты - воспитательная система школы, включающая и материальный субстрат, и процессы, и идеальные объекты.

В современных работах акцент часто делается на кибернетическом аспекте системного подхода: если предыдущие подходы к управлению были обращены «внутрь организации», то системный подход, прежде всего, обращен «вовне» – на поведение организации в большой системе, а затем уже на то, что определяет это поведение.

Если педагогическую систему рассматривать как систему информационную, то поведение системы может быть описано как обмен информацией внутри системы и с внешней средой. Тогда процесс управления системой по форме может быть представлен как процесс переработки информации: сбор, переработка-интерпретация, выдача управленческого решения. И тогда, чтобы управлять системой, необходимо научиться регулировать потоки информации.

В самом общем виде педагогическую систему можно представить как замкнутую структуру, которая обладает функцией (социальный заказ) и обуславливает качественный переход «абитуриент-бакалавр». Как и любая система, педагогическая обладает «обратной связью» - контроль эффективности обучения.

Далее данную модель, в соответствии с направлением и задачами исследования можно декомпозировать на более детальные блоки.

Например, если в качестве исходной модели для декомпозиции целей педагогического процесса взять модель логической структуры личности, в которой личность в соответствии с кибернетическими правилами, декомпозирована на стороны, стороны – на свойства, свойства – на диагностируемые качества.

Однако на сегодняшний день в системном подходе к анализу педагогических процессов и проблем существуют и недостатки, вызванные формальным переносом точных методов анализа и синтеза систем на педагогические объекты, что не только не способствует проникновению вглубь педагогических явлений, но и приводит к неэффективному или не достоверному результату.

Причина этого в том, что педагогические явления и процессы связаны с человеческим фактором. Следовательно, для эффективного использования методов системного анализа в педагогических исследованиях необходимо использовать следующие рекомендации:

1. использование различных (формализованных и неформализованных) методов исследования;
2. обязательный учет человеческого фактора при формализованном описании педагогических ситуаций.

3. Системный подход в психолого-физиологических исследованиях

Современная психофизиология как наука о физиологических основах психической деятельности и поведения, представляет собой область знания, которая объединяет физиологическую психологию, физиологию ВНД, «нормальную» нейропсихологию и системную психофизиологию. Проникновение системного подхода в физиологию ВНД и психологию радикально изменило логику научных исследований. В первую очередь, это сказалось на изучении физиологических основ поведения.

В русле системного подхода поведение – это целостный, определенным образом организованный процесс, направленный, во-первых, на адаптацию организма к среде, и во-вторых, на активное ее преобразование. Приспособительный поведенческий акт, связанный с изменениями внутренних процессов, всегда имеет целенаправленный характер, обеспечивая организму нормальную жизнедеятельность. В настоящее время в качестве методологической основы психофизиологического описания поведения используется теория функциональной системы (ФС) П.К. Анохина.

Функциональная система (ФС) – это организация активности элементов различной анатомической принадлежности, имеющей характер взаимодействия, направленной на достижение полезного приспособительного результата.

Функциональные системы имеют разную специализацию. Одни осуществляют дыхание, другие отвечают за движение, третьи – за питание и т.п. ФС могут принадлежать к различным иерархическим уровням и быть разной степени сложности. ФС имеют различное происхождение: одни из них свойственны всем особям данного вида (и даже других видов), например ФС сосания, другие индивидуальны и формируются в процессе овладения опытом, составляя основу обучения.

Достижение приспособительного результата в ФС (рис. 1) осуществляется с помощью специфических механизмов, из которых наиболее важными являются: 1) афферентный синтез всей поступающей в нервную систему информации; 2) принятие решения с одновременным формированием аппарата прогнозирования результата в виде афферентной модели акцептора результатов действия; 3) собственно действие; 4) сличение на основе обратной связи афферентной модели акцептора результатов действия и параметров выполненного действия; 5) коррекция поведения в случае рассогласования реальных и идеальных (смоделированных нервной системой) параметров действия.

Поскольку для любого живого организма количество возможных поведенческих ситуаций не ограничено, то одна и та же нервная клетка, мышца, часть какого-либо органа



или сам орган могут входить в состав нескольких функциональных систем, в которых они будут выполнять разные функции.

Таким образом, при изучении взаимодействия организма со средой единицей анализа выступает целостная, динамически организованная ФС.

Начиная с первых своих шагов, теория ФС получила признание со стороны естественнонаучно ориентированной психологии.

Наиболее аргументированное мнение о значении нового этапа в развитии отечественной физиологии было высказано А.Р. Лурия (1978). Он считал, что теория ФС позволяет по-новому подойти к решению многих проблем в организации физиологических основ поведения и психики. Благодаря теории ФС произошли изменения в понимании физиологических основ поведения:

1) стимул перестал считаться единственным возбудителем поведения, появились представления о факторах, определяющих поведение, в том числе о моделях потребного будущего или образа ожидаемого результата;

2) было высказано мнение о значении обратной афферентации для дальнейшей судьбы выполняемого действия (т.е. все дальнейшее поведение зависит от успехов выполненного действия);

3) было введено представление о новом функциональном аппарате, осуществляющем сличение исходного образа ожидаемого результата с эффектом реального действия, – акцепторе результатов действия.

Теория ФС помогла отказаться от тенденции сводить сложнейшие формы психической деятельности к изолированным элементарным физиологическим процессам, а также создать новое учение о физиологических основах активных форм психической деятельности.

4. «Дерево целей» исследования процессов психолого-педагогической коррекции поведения и психических свойств

Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу совокупность целей социально-экономической системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней. Термин «дерево» подразумевает использование иерархической структуры, полученной путем деления общей цели на подцели, а их, в свою очередь, на более детальные составляющие, которые можно называть подцелями нижележащих уровней или, начиная с некоторого уровня — функциями.

Дерево целей представляет собой связный граф, вершины которого интерпретируются как цели, а ребра или дуги – как связи между целями. При этом в понятие целей на разных уровнях вкладывается различное содержание: от объективных народнохозяйственных потребностей и желаемых направлений развития на верхнем уровне дерева до решения конкретных практических задач и осуществления отдельных мероприятий на нижних уровнях. Основным требованием к дереву целей является отсутствие циклов. В остальном метод достаточно универсален. Дерево целей является главным инструментом увязки целей высшего уровня с конкретными средствами их достижения на низшем производственном уровне через ряд промежуточных звеньев.

Концепция «дерева целей» впервые была предложена Ч. Черчменом и Р. Акоффом в 1957 году и представляет собой упорядочивающий инструмент, используемый для формирования элементов общей целевой программы развития компании и соотнесения со специфическими целями различных уровней и областей деятельности.

При построении «дерева целей» его проектирование идет по методу «от общего к частному». Прекращение декомпозиции цели на более мелкие прекращается в тот момент, когда дальнейший процесс является нецелесообразным в рамках рассмотрения главной цели.

Алгоритм построения «дерева целей» следующий:

1. Определение генеральной (общей) цели;

2. Разделение общей цели на подцели (подцели 1-го уровня);

3. Разделение подцелей 1-го уровня на подцели 2-го уровня;

4. Разделение подцелей 2-го уровня на более детальные составляющие (подцели 3-го уровня).

В процессе построения дерева целей проводятся следующие действия:

- анализ целей на их совместимость, взаимодополняемость, конкурентность и установление окончательной структуры дерева целей;

- определение относительной важности целей по их логическим связям и оценкам экспертов;

- определение окончательных значений числовых показателей целей в соответствии с обработанными оценками экспертов;

- оценку имеющихся ресурсов и их предварительное распределение на достижение отдельных целей;

- отказ от всех целей, которые не укладываются в ограничения по ресурсам и имеют низкие экспертные оценки.

Основные принципы постановки целей и формирования дерева целей:

1. Цель определяется назревшей потребностью и возможностями ее достижения. При возникновении всякой потребности естественным является стремление к ее решению. Для определения целей необходимо знание потребностей и анализ возможностей удовлетворения этих потребностей. Цель всегда должна быть реальной.

2. Цель должна быть конкретной и конечной для исполнителей, иметь помимо формулировки количественное выражение или иметь соответствующий критерий ее достижения, задаваться на определенный период времени.

3. Постановка цели осуществляется в несколько этапов. Сначала цель ставится в соответствии с назревшими или прогнозируемыми потребностями. Затем изыскиваются ресурсы для ее достижения. Наконец, выявив все ресурсы, которые можно привлечь, уточняют цель и период ее достижения. Постановка цели идет по схеме: цель – средство ее достижения – цель.

4. Цели систем низшего уровня должны быть совместимы с целями систем высшего уровня и направлены на достижение последних, т.е. цели систем низшего уровня в совокупности образуют цель системы вышестоящего уровня. Таким образом, цель объединения может быть достигнута, если образующие ее подцели достигаются подразделениями объединения.

5. Между деревом объектов управления и деревом целей желательно достижение как можно большего соответствия. Структура системы целей должна соответствовать структуре производственной системы (объекта управления), тогда каждая цель достигается определенным подразделением. В этом случае повышается целенаправленность деятельности каждого элемента производственной системы.

6. Построение дерева целей может вестись декомпозицией (расчленением) цели нулевого уровня (главной цели) на основные и частные или композицией целей высших уровней из целей низших уровней. Всегда существуют несколько вариантов интеграции и дифференциации целей. Предпочтительным является вариант, который в наибольшей степени соответствует дереву объектов управления.

Дерево целей позволяет представить полную картину взаимосвязей будущих событий вплоть до получения перечня конкретных задач, и получить информацию об их относительной важности. Оно обеспечивает работу по доведению целей до непосредственных исполнителей путем построения соответствия между организационной структурой управления и структурой целей.

Участниками Конгресса было обсуждено более 60 проектов целеполагания исследовательской, формирующей, коррекционной и развивающей работы в психологии и педагогике.



5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции поведения и психических свойств

Построение дерева целей предваряет процедуры моделирования. Процесс моделирования (создание моделей) позволяет исследователю рассматривать не всю бесконечную совокупность характерных черт объекта или явления, а лишь их определенную часть, при этом сохраняя между моделью и ее прототипом подобие, сходство.

Психологическое моделирование

1. Построение моделей протекания неких психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

2. Воссоздание деятельности психической в лабораторных условиях для исследования ее структуры. Выполняется путем предоставления испытуемому различных средств, кои могут включаться в структуру деятельности.

Согласно Новикову моделирование – основной метод теоретического исследования. На первой стадии теоретического исследования строится новый или расширяется существующий базис, то есть описывается идеальный объект – модель действительности.

На второй стадии проводится мысленное или математическое имитационное моделирование для изучения закономерностей функционирования и развития модели, доказательство адекватности поведения модели реальному объекту.

На третьей стадии теория или обнаруженные закономерности используются для конструирования, проектирования, применения новых знаний на практике.

Формирование — объективный и закономерный процесс, в ходе которого человек выступает не только как объект воздействия, но и как субъект деятельности и общения. Личность, как и все специфически человеческое в психике, формируется и раскрывается в ходе активного взаимодействия со средой внешней и предметной, путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта.

Важно заметить, что понятие «моделирование» имеет как минимум три значения: 1) метод познания объектов через модели для этих объектов; 2) сам процесс разработки таких моделей; 3) форма познавательной деятельности (в первую очередь, мышление и воображение). Моделируемыми объектами в психологии в самом общем плане выступают психика (с ее психофизиологическими механизмами), личность, деятельность, общение, поведение.

В зависимости от характера получаемого знания модели (а значит, и моделирование) могут выполнять следующие функции:

На эмпирическом уровне: 1. Реконструирующая (воссоздание качественной специфики объекта); 2. Измерительная (получение количественных характеристик объекта); 3. Описательная (обеспечение наглядности и понятности).

На теоретическом уровне:

1. Интерпретационная (объяснение, обобщение и исчерпывающее описание). Обычно акцент делается на объяснении, но не менее важно, что модель «позволяет в сжатой форме общего закона описать множество частных случаев, которые могут быть выведены из нее логически и не требуют специального описания. Функция обобщения большого числа данных с наибольшей убедительностью выступает на заключительных этапах исследования, когда жизнеспособность модели уже доказана многочисленными экспериментами».

2. Прогнозирующая (предсказание поведения объекта-прототипа);

3. Критериальная (проверка истинности, адекватности знаний об объекте);

4. Эвристическая (способствование генерированию новых идей и гипотез относительно изучаемого объекта и связанных с ним других объектов реальности).

На практическом уровне:

1. познавательно-иллюстрирующая;

2. обучающая;

3. развлекательно-игровая.

Специфика моделирования в психологии обусловлена еще и своеобразием языка психологической науки. Это своеобразие заключается в субъективности и как следствие в неоднозначности и неопределенности психологической терминологии. Субъективность терминов predetermined предметом науки. А это обстоятельство сильно осложняет и без того непростую проблему согласования языков (а следовательно, и знаний) из разных областей науки.

6. Особенности системного подхода в реализации инновационной среды современной школы

Применение системного подхода в реализации инновационной среды современной школы вызвало обсуждение таких категорий, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и другие).

Инновационная деятельность, являясь частью человеческой культуры, существует и развивается как важнейший способ функционирования общества, как основная форма осуществления специфически человеческой деятельности, включение людей в их взаимодействие с внешним миром и реализация ими своих потребностей, интересов и целей (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян и другие).

Инновационная деятельность составляет сердцевину общечеловеческой культуры (лат. cultura- возделывание, возвращение; воспитание, образование; развитие, - исторически определенный уровень развития творческих сил общества, человека, совокупность материальных и духовных ценностей; уровень, степень развития, достигнутая в какой-либо отрасли знания или деятельности) [Долгова, В.И., 1997].

Анализ литературы выявил два основных направления в толковании рассматриваемого понятия:

- этот термин, как правило, употребляется для обозначения определенных мероприятий и акций или действий в сфере техники, технологии или организации экономической деятельности;

- инновации не только не сводятся к сфере технической или технологической деятельности, но могут касаться всех сторон общественной и духовной жизни.

Для нашей дискуссии важное значение имеет вывод о том, что инновационная деятельность является сквозной характеристикой всей социальной системы.

Модернизация Российского образования является характерным примером второго направления.

2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ход дискуссии

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции внимания старших дошкольников
2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)
3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению
4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста
5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции психологической готовности детей к школьному обучению



1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции внимания старших дошкольников

Генеральная цель: провести психолого-педагогическую коррекцию свойств внимания старших дошкольников.

1. Изучить коррекцию свойств внимания старших дошкольников.

1.1. Изучить состояние проблемы в психолого-педагогической литературе.

1.2. Определить психологические особенности проявления свойств внимания старших дошкольников.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания старших дошкольников.

2. Изучить исследование состояния свойств внимания старших дошкольников.

2.1. Изучить организацию экспериментального исследования.

2.2. Изучить характеристику выборки и анализ результатов исследования.

3. Изучить опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции свойств внимания старших дошкольников.

3.1. Изучить программу психолого-педагогической коррекции свойств внимания старших дошкольников.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции свойств внимания старших дошкольников педагогам и родителям

2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)

Генеральная цель: теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность реализации программы психолого-педагогической коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

1. Изучить устную речь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

1.1. Изучить характеристику речи как высшей психической функции в психолого-педагогической литературе

1.2. Рассмотреть возрастные особенности развития устной речи у старших дошкольников с ЗПР

1.3. Смоделировать психолого-педагогическую коррекцию устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

2. Организовать опытно-экспериментальное исследование проблемы развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

2.1. Описать этапы, методы и методики исследования

2.2. Охарактеризовать выборку исследования и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования проблемы психолого-педагогической коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

3.1. Провести программу психолого-педагогической коррекции

3.2. Проанализировать результаты формирующего эксперимента

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекции устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3.4. Разработать этапы внедрения результатов психолого-педагогической коррекции устной речи у старших дошкольников с ЗПР.

Целеполагание - это первый этап процесса моделирования психолого-педагогической коррекции устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Второй этап процесса моделирования - диагностический. Целью диагностического блока является организация опытно-экспериментального исследования устной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Могут быть использованы эмпирические методы (кон-

статирующий и формирующий эксперименты) и следующие методики:

- Методика изучения словарного запаса старших дошкольников М.А. Поваляевой.

- Методика обследования словарного запаса старших дошкольников И.А. Смирновой.

- Методика определения уровня развития связной монологической речи М.А. Поваляевой

Коррекционная работа - это третий этап. Психологическая коррекция — деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также — деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям

Целью следующего - аналитического этапа является: сравнить и проанализировать полученные результаты после проведения психолого-педагогической коррекции.

Эффективность работы, направленной на коррекцию устной речи детей данной группы зависит как от объективных, так и от субъективных факторов. Объективными факторами могут являться: степень тяжести дефекта у ребенка, четкость поставленных задач, четкость организации процесса, время начала процесса, профессиональный и личностный опыт психолога. Субъективные факторы: установки ребенка и родителей на психологическую коррекцию, отношение их к коррекции и к психологу.

Результативный блок является заключительным этапом модели психолого-педагогической коррекции устной речи у старших дошкольников с ЗПР. Его цель – доказать, что программа педагогической коррекции по развитию устной речи старших дошкольников с задержкой психического развития была действительно эффективна. Модель психолого-педагогической коррекции устной речи у детей старшего дошкольного возраста состоит из пяти основополагающих блоков: целевого, диагностического, коррекционного, аналитического и результативного.

3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению

А вот Модель психолого-педагогической коррекции адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению состоит из трех блоков: целевого, констатирующего и формирующего.

Генеральная цель: Теоретически обосновать и экспериментально проверить адаптацию детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ.

1. Теоретически обосновать процессы психолого-педагогической коррекции адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ

1.1. Изучить состояние проблемы адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ в психолого-педагогической литературе

1.1.1. Провести анализ литературы по теме психолого-педагогические условия адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОУ.

1.1.2. Охарактеризовать этапы, методы и методики исследования

1.2. Определить особенности адаптации младших школьников.

1.2.1. Выявить возрастные особенности

1.2.2. Выявить психологические особенности адаптации младших школьников

1.3. Теоретически обосновать адаптацию детей младших школьников

1.3.1. Разработать модель формирования адаптации младших школьников

1.3.2. Разработать программу формирования адаптации младших школьников

2. Экспериментально проверить адаптацию детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ.



2.1. Констатирующий этап исследования адаптации младших школьников

2.1.1. Охарактеризовать выборку исследования самооценки старшеклассников

2.1.2. Провести первичную диагностику адаптации младших школьников

2.1.3. Проанализировать полученные результаты исследования адаптации младших школьников

2.2. Формирующий этап адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ.

2.2.1. Реализовать программу адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОУ.

2.3. Контрольный этап формирования адаптации младших школьников

2.3.1. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования формирования адаптации младших школьников

2.3.2. Разработать рекомендации по формированию адаптации младших школьников

4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста

По этой теме участники Конгресса обсудили четыре варианта моделей.

Первая Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников представлена следующими структурными компонентами: целевой (определение целей и задач коррекции ситуативной тревожности), диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования), коррекционный (проведение программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников), аналитический (оценка эффективности программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников).

Целевой компонент представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает снижение ситуативной тревожности у старших дошкольников с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции. Диагностический компонент представляет собой исследование уровня ситуативной тревожности у старших дошкольников. Коррекционный компонент включает в себя решение следующих задач: повышение уверенности в себе (самооценка), снятие страхов, развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Содержание коррекционной программы должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа обучения и воспитания должна решать оздоровительные, развивающие и коррекционные задачи.

Второй вариант модели:

I. Целевой компонент:

1. Изучить психолого-педагогическую проблему коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

1.1. Изучить феномен ситуативной тревожности у старших дошкольников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у старших дошкольников.

1.3. Составить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Представить организацию опытно-экспериментального исследования уровня ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста.

3.1. Составить программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста

3.2. Провести анализ результатов формирующего этапа эксперимента.

3.3. Составить рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста для родителей и воспитателей.

3.4. Составить технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

II. Коррекционный компонент

Цель: провести программу по коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Задачи: повышение уверенности в себе (самооценка); снятие страхов; развитие коммуникативных навыков.

Методы: упражнения на релаксацию, концентрация, игры и игровые ситуации, телесная терапия, арт-терапия, функциональная музыка.

III. Аналитический компонент: проверить эффективность программы по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Методики: «Дом. Дерево. Человек» (Дж.Бак); «Детский тест тревожности» (Р.Тэмпл, М. Дорки); «Рисунок семьи» (Р.Бернс, С. Кауфман)

В коррекционной работе с детьми использовались следующие методы и техники: релаксация, концентрация, игротерапия, телесная терапия, арт-терапия, функциональная музыка.

Третий вариант модели

Генеральная цель: Теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию старших дошкольников.

1. Теоретически исследовать проблему психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

1.1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме ситуативной тревожности.

1.2. Выявить особенности проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

2. Исследовать ситуативную тревожность дошкольников.

2.1. Подобрать методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальную работу по коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.1. Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.2. Проанализировать результаты коррекционной работы.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.4. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования.

Методы и методики:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, целеполагание, моделирование;

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент; психологическое тестирование: методика «Паровозик» (С.В. Велиева); оценка уровня тревожности ребенка (А.И. Захаров); анкетирование: анкета по выявлению тревожности у детей (Г.П. Лаврентьева, Г.М. Титаренко).

3. Математическо-статистический: t-критерий Вилкоксона.

А так же проведено исследование по этим методикам.

Для подбора методик и выбора испытуемых была проведена работа с воспитателем, психологом. Работа включала в себя: воспитательное и культурно-просветительское мероприятия; индивидуальные беседы с детьми; беседы с воспитателем и психологом.



Программа рассчитана на десять занятий по 30 минут в неделю. Занятия проводились в игровой форме, под руководством психолога.

Эта Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников включает в себя три блока: диагностическое, коррекционное и аналитическое взаимодействие.

Четвертый вариант модели предусматривает три компонента.

Генеральная цель: Теоретически обосновать и экспериментально провести психолого-педагогическую коррекцию старших дошкольников.

1. Теоретически исследовать проблему психолого-педагогической коррекции старших дошкольников.

1.1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме ситуативной тревожности.

1.2. Выявить особенности проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

2. Исследовать ситуативную тревожность дошкольников.

2.1. Подобрать методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальную работу по коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.1. Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.2. Проанализировать результаты коррекционной работы.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников.

3.4. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования.

Использованы следующие методы и методики:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение, целеполагание, моделирование;

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент; психологическое тестирование: методика «Паровозик» (С.В. Велиева); оценка уровня тревожности ребенка (А.И. Захаров); анкетирование: анкета по выявлению тревожности у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).

3. Математическо-статистический: t-критерий Вилкоксона.

Построение всех моделей было проведено с учетом принципов как общей, так и коррекционной дошкольной педагогики:

- принцип развивающего обучения реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка в специально созданной социальной ситуации его ближайшего окружения, учитывающей «зону его ближайшего развития»;

- принцип учета генетической задачи возраста. Реализация этого принципа позволяет учесть общие закономерности развития ребенка применительно к его возрасту и ближайшему социальному окружению. По этому принципу на каждом возрастном этапе жизни ребенка должны учитываться и формироваться те психологические новообразования, которые обеспечивают поступательное развитие его личности и деятельности;

- принцип взаимосвязи коррекции и компенсации является одним из ведущих при разработке коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку в зависимости от характера, структуры и выраженности отмеченных у него отклонений в развитии;

- учет актуального и потенциального уровней развития ребенка предполагает оценку реальных возможностей малыша и его способности к обучению, реализуемые в сотрудничестве со взрослым;

- деятельностный принцип определяет подходы к содер-

жанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой не только «вызревают» психологические новообразования, но и создаются условия для закрепления в типичных видах детской деятельности определенных умений и навыков.

Построение программ в соответствии с указанными принципами должно обеспечивать социальную направленность педагогических взаимодействий и социализацию ребенка.

5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции психологической готовности детей к школьному обучению

Генеральная цель: формирование психологической готовности к школе.

1. Раскрыть психологическую готовность к обучению в школе как психолого-педагогическую проблему

1.1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

1.2. Раскрыть особенности формирования психологической к школе у старших дошкольников;

1.3. Построить модель формирования готовности к школе старших дошкольников.

2. Исследовать уровень психологической готовности к школе у старших дошкольников

2.1. Выбрать и описать методы и методики исследования психологической готовности к школе;

2.2. Определить уровень готовности дошкольников к обучению в школе (констатирующий этап).

3. Провести опытно-экспериментальное исследование формирования психологической готовности к обучению в школе

3.1. Разработать программу формирования психологической готовности к школе старших дошкольников;

3.2. Провести повторное исследование психологической готовности к школе после внедрения;

3.3. Разработать рекомендации для родителей и педагогов.

Необходимым элементом модели являются такие педагогические условия, как диагностика и оценка готовности дошкольников; реализация по этим данным индивидуально-дифференцированного подхода; обеспечение взаимодействия педагогической, психологической и медицинской служб дошкольного образовательного учреждения; организация взаимодействия всех служб ДОУ с родителями; осуществление преемственности в работе ДОУ и школы.

Для решения проблемы преемственности детского сада и школы должна быть организована работа по трём направлениям:

- информационно-просветительская деятельность (совместные педагогические советы по проблемам готовности, семинары-практикумы по обсуждению программ подготовки детей к школе);

- методическая деятельность (ознакомление с методами и формами учебно-воспитательной работы в детском саду и школе через взаимопосещение педагогами уроков и занятий с их дальнейшим обсуждением, совместные педагогические советы по обмену передовым опытом;

- практическая деятельность (предварительное знакомство учителей со своими будущими учениками в процессе совместных занятий, курирование воспитателями своих бывших воспитанников в процессе их обучения в 1-м классе).

Рассмотренные теоретические основы и принципы построения системы подготовки старших дошкольников к школьному обучению позволили выделить в ее структуре две подсистемы: функциональную и организационную, которые, в свою очередь, образуются из взаимосвязанных компонентов.

Функциональная подсистема включает: содержание; формы, методы и средства организации процесса подготовки старших дошкольников к школе; психолого-педагогическую диагностику уровня готовности детей к школьному обучению.



Организационная подсистема включает: организационную структуру детского сада (группы, педагогический коллектив и т.п.); управляющие органы, которые отвечают за: создание оптимальных условий протекания образовательного процесса (обеспечение игровыми площадями, игрушками, оборудованием и т.д.); кадровое обеспечение (организация обучающихся семинаров, курсов повышения квалификации и т.д.); методическое обеспечение (литература, разработка и внедрение новейших форм и методов подготовки старших дошкольников к школьному обучению).

3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ход дискуссии:

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции внимания у младших школьников
2. Моделирование процессов формирования универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте
3. Моделирование процессов формирования образного мышления младших школьников
4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции свойств памяти у младших школьников
5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции тревожности и страхов младших школьников
6. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения младших школьников

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции внимания у младших школьников

В системном образовательном процессе огромная роль отводится использованию и развитию психологических функций, без применения которых невозможно достижение положительного результата деятельности.

Функция – это внешнее проявление свойств какого – либо объекта в определенной системе отношений. В данном случае речь идет о применении определенных функций в педагогической практике. Внутренние функции: развитие памяти; развитие внимания; развитие креативности; развитие познавательного интереса.

Внешние функции: саморазвитие личности в образовательной среде; развитие ее духовности; формирование характера и моральной ответственности на основе анализа имеющихся положительных качеств личности и черт характера; обеспечение возможностей для личностного роста во взаимодействии с другими людьми; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенциалов. Внешние психологические функции являются вторичными по сравнению с необходимостью развития памяти, внимания и познавательного интереса учащихся при организации образовательного пространства. При этом именно уровень развития внимания и памяти играют первоочередную роль в развитии психологических функций учащегося младших классов.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком – либо реальном или идеальном объекте деятельности, явлении или переживании. Функции внимания: отбор значимых воздействий, соответствующих данной деятельности и игнорирование других несущественных конкурирующих объектов; сохранение и удержание выполняемой деятельности до тех пор, пока не будет достигнута поставленная цель; активизация нужных и торможение ненужных в данный момент физиологических и психических процессов.

Различают пять свойств внимания: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Перечисленные свойства могут проявляться во всех видах внимания — в произвольном, непроизвольном и послепроизвольном.

Среди нарушений свойств внимания можно выделить следующие: отвлекаемость (отвлекаемость - непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой); рассеянность - неспособность сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Рассеянность может проявляться а) в неспособности к сосредоточению; б) в чрезмерной концентрации на одном объекте деятельности.

Модель психолого-педагогической коррекции внимания у младших школьников

1. Провести теоретическое исследование проблемы формирования устойчивости и переключения внимания у младших школьников.

1.1. Исследовать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования устойчивости и переключения внимания у младших школьников.

1.2. Разработать «дерево целей» формирования устойчивости и переключения внимания у младших школьников.

1.3. Разработать модель формирования устойчивости и переключения внимания у младших школьников.

2. Определить актуальный уровень развития устойчивости и переключения внимания у младших школьников.

2.1. Применить методику «Повтори за мной» Л.С. Цветковой для определения актуального уровня развития устойчивости слухоречевого внимания.

2.2. Применить методику «Корректирующая проба» Т. Бурдона для определения актуального уровня развития устойчивости зрительного внимания.

2.3. Применить методику «Кольца» Э. Ландольта для определения актуального уровня развития переключения внимания.

2.4. Проанализировать результаты первичного психодиагностического исследования.

3. Разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу по формированию устойчивости и переключения внимания у младших школьников:

3.1. Повысить положительный эмоциональный тонус участников.

3.2. Повысить уверенность в своих силах, мотивацию к достижению успеха и сформировать у них заинтересованность в высоких результатах деятельности.

3.3. Стимулировать познавательную активность и любознательность у участников коррекционно-развивающей программы.

3.4. Содействовать осознанию участниками цели и значения работы по формированию устойчивости и переключения внимания, создать и поддерживать на высоком уровне их мотивацию к активному творческому участию в работе.

3.5. Формировать устойчивость и переключение внимания:

3.5.1. Формировать умения и навыки поддержания устойчивого слухоречевого внимания.

3.5.2. Формировать умения и навыки поддержания устойчивого зрительного внимания.

3.5.3. Формировать умения и навыки переключать свое внимание.

3.5.4. Формировать умения и навыки произвольной регуляции поведения и деятельности.

3.6. Формировать внимательность как свойство личности.

3.7. Формировать наблюдательность как свойство личности.

4. Проверить эффективность реализации коррекционно-развивающей программы по формированию устойчивости и переключения внимания у младших школьников:

4.1. Применить методику «Повтори за мной» Л.С. Цветковой для определения актуального уровня развития устойчивости слухоречевого внимания у младших школьников после проведения коррекционно-развивающей работы.

4.2. Применить методику «Корректирующая проба» Т. Бурдона (буквенный вариант) для определения актуального уровня развития устойчивости зрительного внимания у младших школьников после коррекционно-развивающей работы.



4.3. Применить методику «Кольца» Э. Ландольта для определения актуального уровня развития переключения внимания у младших школьников после проведения коррекционно-развивающей работы.

4.4. Проанализировать результаты контрольного психодиагностического исследования.

4.5. Разработать рекомендации для педагогов и родителей по развитию и формированию внимания у младших школьников.

2. Моделирование процессов формирования универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте

Овладение учащимися универсальными учебными действиями (личностными, регулятивными, обще познавательными и логическими; коммуникативными, знаково-символическими действиями) происходит в системе разных учебных предметов.

Достижение «умения учиться» предполагает системное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Критерии оценки сформированности универсальных учебных действий: соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям, соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям, сформированность учебной деятельности у учащихся, отражающая уровень развития метапредметных действий, выполняющих функцию управления познавательной деятельностью учащихся.

3. Моделирование процессов формирования образного мышления младших школьников

Генеральная цель: создать психолого-педагогические условия для успешного развития образного мышления детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Развить не только образное мышление, но и другие познавательные процессы.
2. Развить пространственное представление и отношение.
3. Сформировать навыки саморегуляции поведения.
4. Сформировать способность слушать другого, следить за ходом мыслей и умения встраивать свои собственные мысли и фантазии в контекст повествования.

Модель формирования образного мышления младших школьников была лентной на три блока: диагностический, формирующий и блок оценки эффективности мероприятий.

При этом могут применены следующие методики:

1. Методика «Схематизация» Р.И. Бардиной для выявления уровня развития высших форм образного мышления;
2. Методика «Раздели на группы» предназначена для диагностики образного мышления;
3. Методика «Нелепицы» для исследования образного мышления.

4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции свойств памяти у младших школьников

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально провести формирование образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

1. Изучить теоретические основы формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.
 - 1.1. Изучить литературу по теме.
 - 1.2. Изучить сущность формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.
 - 1.3. Изучить методы формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

2. Осуществить опережающее внедрение.

2.1. Создать модель формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

2.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе.

2.3. Обеспечить условия для успешной реализации модели формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

3. Осуществить фронтальную коррекцию

3.1. Мобилизовать учеников на коррекционную работу

3.2. Закрепить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе.

3.3. Обеспечить условия для успешной реализации фронтальной коррекции

3.4. Освоить всем классом программу коррекции

4. Обеспечить совершенствование работы по формированию образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

4.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущих этапах.

4.2. Обеспечить условия для совершенствования программ.

5. Обеспечить распространение передового опыта формирования образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

5.1. Обобщить опыт работы по теме исследования

5.2. Предоставить рекомендации по формированию образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

В этой модели так же три блока.

Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции образной памяти учащихся младшего школьного возраста

Обсудили участники Конгресса три варианта модели психолого-педагогической коррекции образной памяти учащихся младшего школьного возраста.

Например, среди них было такое «Дерево целей» - Целеполагание психолого-педагогической коррекции образной памяти у первоклассников

Генеральная цель: осуществить успешную психолого-педагогическую коррекцию образной памяти у первоклассников.

1. Выявить начальный и посткоррекционный уровень образной памяти у первоклассников.

1.1. Применить методику «Образная память» до и после коррекции.

1.2. Методика. Оценка оперативной зрительной памяти.

1.3. Методика. Оценка оперативной слуховой памяти.

2. Осуществить психолого-педагогическую коррекцию образной памяти у первоклассников.

2.1. Корректировать способность к формированию представлений и созданию образов у первоклассников.

2.2. Корректировать способность к зрительному запоминанию.

2.3. Формировать умения запоминания, сохранения и воспроизведения образного материала.

3. Проанализировать эффективность проведенной психолого-педагогической коррекции.

3.1. Провести сравнительный анализ уровней характеристик образной памяти до и после реализации коррекционной программы.

3.2. Выявить особенности коррекции образной памяти у первоклассников (участников коррекции).

3.3. Составить и донести до целевой группы (родители, педагоги) психолого – педагогические рекомендации по коррекции образной памяти первоклассников.

Эта Модель психолого-педагогической коррекции свойств памяти младших школьников состоит из диагностического, коррекционного блоков и блока проверки эффективности психокоррекционного мероприятия.

Диагностический блок модели, целью которого является диагностика свойств памяти младших школьников, реализуется с помощью диагностических методик: Методика А.Р. Лурия «Метод заучивания 10 слов»; Методика



«Узнай фигуры»; Методика «Диагностика опосредствованной памяти».

Второй блок реализуется при помощи проведения занятий по коррекции свойств памяти у младших школьников, с использованием психолого-педагогической программы коррекции свойств памяти «Эйдетика», в которую входят упражнения на освоение приёмов запоминания, игры на улучшение внимания и упражнения на развитие свойств памяти.

Блок проверки эффективности психокоррекционного мероприятия реализуется при помощи методик: Методика А.Р. Лурия «Метод заучивания 10 слов»; Методика «Узнай фигуры»; Методика «Диагностика опосредствованной памяти».

5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции тревожности младших школьников

Участникам Конгресса удалось обсудить шесть моделей психолого-педагогической коррекции тревожности и страхов младших школьников (в том и числе и воспитанников приюта) и с каждой из них ознакомиться можно в архиве.

Например, задачи одной из них:

1. Снижение тревожности учащихся младшего школьного возраста.
2. Улучшение взаимоотношений в группе сверстников, улучшение межличностных отношений.
3. Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга.
4. Улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития.
5. Установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком.
6. Выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к претотворению и разрешению межличностных конфликтов.

Разработаны и цели каждого этапа коррекции ситуативной тревожности младших школьников.

Диагностический этап: определить уровень тревожности младших школьников до проведения формирующего этапа. На данном этапе были использованы методики: 1. Тест тревожности Р. Тэмплл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо». Проективная диагностика детей. 2. Шкала тревоги. Тест на тревожность Спилбергера-Ханина. (Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина). 3. Тест-опросник родительского отношения А.Я.Варга, В.В.Столин. Методика ОРО.

Цель формирующего этапа: реализация программы коррекции ситуативной тревожности младших школьников.

В формирующий этап входит три блока:

Первый блок – психологическое просвещение родителей. Оно включает три направления.

1. Предполагает рассмотрение следующих вопросов: роль взаимоотношений в семье в возникновении и закреплении тревожности; влияние способа предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют на формирование у ребенка чувства защищенности и уверенности в себе.

2. Влияние эмоционального самочувствия взрослых на эмоциональное самочувствие детей разного возраста.

3. Значение развития у детей и подростков чувства уверенности в собственных силах.

Основная задача: помочь родителям прийти к пониманию того, что решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении принадлежит им.

Реализация плана программы с родителями:

- Мини-лекция «Работа с родителями тревожного ребенка».

- Практическое задание «Работа с тревожным ребёнком».

Второй блок - психологическое просвещение педагогов.

Здесь, прежде всего, значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успеш-

ность его деятельности, его будущее. Педагоги должны объективно оценивать роль четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности) в профилактике и преодолении тревожности.

Особое внимание педагогов следует обратить на формирование правильного отношения учащихся к ошибкам. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной и тестовой тревожности. На психолого-педагогических консилиумах обсуждаются и разрабатываются рекомендации по работе с тревожными детьми, примером которых могут служить следующие: серьезные, эмоционально затратные разговоры с ребенком проводить наедине, а не публично; не тревожиться самому, не передавать личную тревогу обучающимся; учить детей адекватному восприятию действительности, нивелировать тревогу по поводу событий, ещё не случившихся; уметь аргументировать оценку и отметку; уметь самому признавать право на ошибку; учить детей рефлексии; обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности (индивидуальное или групповое консультирование).

Третий блок – непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха.

Задачи:

1. Улучшение взаимоотношений в группе сверстников, улучшение межличностных отношений.
2. Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга.
3. Улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития.
4. Установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком.
5. Выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к претотворению и разрешению межличностных конфликтов.

Аналитический этап: определить эффективность реализации программы

6. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения младших школьников

Опускаем здесь «Дерево целей», которое составило результат на первом (целевом) блоке и обсудим остальные четыре.

Диагностический блок включает в себя осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

Методики: опросник «Шкала агрессивности и враждебности» Басса-Дарки, «Тест руки» Э. Вагнера, «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк).

Коррекционный блок подразумевает разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста.

Методы: обсуждение, дискуссия, игротерапия, арттерапия, психогимнастика, релаксация.

Оценочный блок включает в себя оценку эффективности реализации программы, проведение итоговой психодиагностики.

Методики: Опросник «Шкала агрессивности и враждебности» Басса-Дарки, «Тест руки» Э. Вагнера, Диагностика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку), t-критерий Стьюдента.

Результативный блок определяет желаемые результаты. .



4. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ПОДРОСТКОВ

Ход дискуссии:

1. Моделирование психолого-педагогической коррекции девиантного и отклоняющегося поведения подростков
2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции конфликтного и агрессивного поведения подростков
3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции и мотивации достижения успеха и лидерских качеств подростков
4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции тревожности подростков

1. Моделирование психолого-педагогической коррекции девиантного и отклоняющегося поведения подростков

Девиантное поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих действий, поступков, видов деятельности, распространенным в обществе или группах, нормам, правилам поведения, идеям, установкам, ценностям. Нормы являются тем механизмом, который удерживает общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях неизбежных перемен. В естественных и общественных науках норма понимается, как предел, мера допустимого для сохранения и изменения систем.

Границы между позитивным и негативным девиантным поведением подвижны во времени и пространстве социумов. Кроме того, одновременно существуют различные «нормативные субкультуры» (от научных сообществ и художественной «богемы» до сообществ наркоманов и преступников).

Наиболее приемлемым при разграничении нормы и девиации считается так называемый статистически-адаптационный подход, при котором «норма» представляет собой: 1) что-то среднее, устойчивое, не выделяющееся из массы; 2) что-то наиболее приспособленное к окружающей среде.

В психологию из медицины пришел психиатрический подход, рассматривающий поведение с позиций поиска и обнаружения симптомов болезни, психопатологии. Норма при этом - это отсутствие патологии, а отклоняющееся поведение подразумевает наличие явной или скрытой психопатологии. В рамках психиатрического подхода девиантные формы поведения рассматриваются как доболезненные особенности личности, способствующие формированию тех или иных психических расстройств и заболеваний.

Отклоняющимся может быть принято поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям, являющееся следствием ряда причин. Наличие стандарта, фиксирующего типичные черты ребенка определенного хронологического возраста, позволяет рассматривать каждого отдельного ребенка как вариант, более или менее отклоняющийся от основного типа. С учетом стандарта - ребенка массового типа возрастного развития - Л.С. Выготский выделил отсталого ребенка, ребенка-примитива с задержкой развития социокультурного происхождения и ребенка-дезорганизатора (как «трудного», так и одаренного). Подросток с девиантным поведением - это, как правило, ребенок-дезорганизатор.

Психологический подход рассматривает девиантное поведение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста и деградацией личности.

Следует подчеркнуть, что с позиций самого подростка некие возрастные и личностные особенности позволяют считать поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, «нормальными» игровыми ситуациями, которые отражают стремление к необычным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного. Поисковая активность подростка служит расшире-

нию границ индивидуального опыта. В период взросления трудно провести границу между нормальным и патологическим поведением.

Под девиантным поведением следует понимать систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения от нравственного контроля над собственным поведением.

Отклоняющееся поведение подростка как категория представляет собой взаимодействие с микросоциальной средой, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся его поведенческим противодействием, предлагаемым нравственным и правовым общественным нормативом.

К определяющим факторам девиантного поведения подростков относятся социальные и психологические условия жизни, факторы группового влияния, непосредственное психофизиологическое воздействие психоактивных средств, вызывающее состояние удовольствия или удовлетворенности.

Патопсихологический подход к проблемам девиации основан на концепции Райс Ф. о различных типах акцентуации характера в подростковом возрасте. Он выявил, что риск девиаций в поведении повышен у подростков неустойчивого и гипертимного типов. Для них характерно тяготение к приключениям и риску, к острым ощущениям и неизведанным переживаниям. Для шизоидных подростков привлекательны те средства, которые способствуют аутистическому фантазированию или служат «коммуникативным допингом». Эпилептоидная акцентуация предопределяет больший риск саморазрушающего поведения - патологическое влечение развивается быстро и проявляется сильно. Конформный тип акцентуации проявляется у тех подростков, которые легко поддаются под чужое влияние и некритически оценивают установки неформальных групп. Подростки с истероидными чертами «могут пасть жертвой собственных притязаний на исключительность», доказывая, что им «все нипочем» и они все могут «перепить» и все «перепробовать».

В системе основных причины, обуславливающих высокую степень вероятности отклонений от социальных норм:

- Социальное неравенство. Это находит выражение в низком, подчас нищенском, уровне жизни большей части населения, в первую очередь молодежи; в расслоении общества на богатых и бедных, безработица, инфляция, коррупция и т.д.

- Морально-этический фактор девиантного поведения выражается в низком морально-нравственном уровне общества, бездуховности, психологии вещизма, отчуждении личности. Жизнь общества с рыночной экономикой напоминает базар, на котором все продается и покупается, торговля рабочей силой и телом является рядовым событием. Деградиация и падение нравов выражение в массовой алкоголизации, бродяжничестве, распространении наркомании, взрыве насилия и правонарушений;

- Окружающая среда, которая нейтрально-благоклонно относится к девиантному поведению. Молодые девианты в большинстве своем выходцы из неблагоприятных семей. Неблагоприятные условия жизни и воспитание в семье, проблемы овладения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неумение строить отношения с окружающими и возникающие на этой основе конфликты, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья, как правило, ведут к кризису духа, потере смысла существования.

Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков имеет такую Генеральную цель: теоретически обосновать и экспериментально выполнить психолого-педагогическую коррекцию отклоняющегося поведения подростков, которая реализуется в трех блоках (дадим здесь фрагмент дерева целей по второму блоку и разделу «методы и методики»).

2.1.2.2. Охарактеризовать эмпирические методы и методики:



- 2.1.2.2.1. Констатирующий эксперимент;
- 2.1.2.2.2. Формирующий эксперимент;
- 2.1.2.2.3. Тестирование;
- 2.1.2.2.4. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орел;
- 2.1.2.2.5. Методика Басса – Дарки;
- 2.1.2.2.6. Подростковый вариант теста Кеттелла 12 – 18 лет;
- 2.1.2.2.7. Т – Критерий Вилкоксона.

2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции конфликтного и агрессивного поведения подростков

Согласно обсужденному на Конгрессе проекту «дерева целей» генеральной целью такой работы является осуществление успешной психолого – педагогической коррекции конфликтного и агрессивного поведения подростков.

Цель 1: Выявить начальный и психокоррекционный уровень конфликтного поведения подростков.

1.1.Применить методику «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса в модификации А.Г. Грецова до и после коррекции конфликтного поведения подростков.

1.2.Применить методику Емельянова С.М. для подростков «Самооценка конфликтности» до и после коррекции конфликтного поведения подростков.

1.3.Применить методику «Агрессивное поведение» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева до и после коррекции конфликтного поведения подростков.

Цель 2: Осуществить психолого – педагогическую коррекцию конфликтного поведения подростков.

2.1.Корректировать конфликтное поведение подростков путем обучения навыкам адаптивного реагирования.

2.2.Выработать у подростка умение грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции.

2.3.Формировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов у подростков.

Цель 3: Проанализировать эффективность проведенной психолого – педагогической коррекции конфликтного поведения подростков.

3.1.Провести сравнительный анализ до и после реализации коррекционной программы.

3.2.Выявить особенности коррекции конфликтного поведения.

3.3.Составить и довести до целевой группы психолого – педагогические рекомендации по коррекции конфликтного поведения подростков.

Психологическая коррекция - это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Основными принципами психокоррекционной работы являются следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Названный принцип реализуется в двух аспектах.

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний в процессе коррекционной работы.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

При оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики:

1) Особенности социальной ситуации развития (например, изменение типа образовательного или воспитательного

учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников, взрослых, семейное окружение и т.д.).

2) Уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.

3) Уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация.

3. Принцип коррекции «сверху вниз» (Л.С. Выготский). В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития».

4. Принцип коррекции «снизу вверх». При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнение и тренировка уже имеющихся психологических способностей.

5. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития.

В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым необходимости развертывания в целом системы специальных коррекционных мероприятий.

Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

При определении стратегии коррекционной работы принцип системности развития оказывается тесно связанным с принципом коррекции «сверху вниз»: системность анализа актуального уровня развития, достигнутого ребенком к моменту обследования, осуществляется с точки зрения центральной линии развития, сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющей зону ближайшего развития и перспективы.

6. Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

Модель психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков состоит из четырех блоков, связанных последовательно между собой.

Теоретический блок направлен на изучение проблемы агрессивного поведения в психолого-педагогических исследованиях, особенности агрессивного поведения старших подростков. Здесь используются такие методы, как анализ литературных источников, обобщение, моделирование.

Диагностический блок предполагает изучение агрессивного поведения старших подростков с помощью методов опроса, тестирования, констатирующего эксперимента и методик: «Диагностика показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки», «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)», проективная методика «Несуществующее животное». Затем осуществляется анализ результатов исследования.

В коррекционном блоке реализуется программа психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших подростков, состоящая из 10 занятий.

Задачи программы:

1) знакомство подростков с особенностями агрессивного поведения, факторами, влияющими на формирование агрессивного поведения, способами «борьбы с агрессией».



2) Снижение эмоционального напряжения, развитие саморегуляции.

3) Развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить своё.

В блоке используются такие методы, как игровая психотерапия, телесная психотерапия, деловая игра, дискуссия.

Блок оценки эффективности коррекционных воздействий предполагает изучение агрессивного поведения старших подростков после проведения повторной диагностики с помощью тех же самых методик: «Диагностика показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки», «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)), проективная методика «Несуществующее животное». Затем анализируются результаты исследования, осуществляется проверка гипотезы методом математической статистики – Т-критерием Вилкоксона.

В блоке используются такие методы, как тестирование, опрос, формирующий эксперимент, расчет критерия Т-Вилкоксона.

3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции мотивации достижения успеха и лидерских качеств у подростков

В центре обсуждения этой темы стоял анализ психодиагностики по трем методикам: тест - опросник измерения мотивации достижения (Модификация тест – опросника А. Мехрабиана). Модификация теста предложена М.Ш. Магомед-Эминовым; методика, разработанная Т. Элсером, определяющая мотивацию личности к достижению успеха и аналогичная методика того же автора на мотивацию к избеганию неудачи; «Тест – опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» МУН А.А. Реана.

В соответствии с поставленной целью и результатами диагностики для психокоррекционного блока были определены следующие задачи: развить стойкие желания и умения в самостоятельной постановке целей деятельности, развить стремление к достижению самостоятельно поставленной цели, обучить умению и желанию выбирать средние или чуть выше среднего по сложности выполняемые задачи.

Формирующие влияния объединены в четыре группы:

1) формирование синдрома достижения, т.е. преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неудачи; 2) самоанализ; 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом; 4) межличностная поддержка. Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний.

Так, например, формирование синдрома достижения предполагает:

а) обучение способам создания проективных рассказов с ярко выраженной темой достижения, б) обучение способам поведения, типичным для человека с высокоразвитой мотивацией достижения (предпочтение средних по трудностям целей и избегание легких и очень сложных целей; предпочтение ситуаций с личной ответственностью за успех дела; избегание ситуаций, где цель задают другие люди; предпочтение ситуаций с обратной связью и т.д.), в) изучение конкретных примеров из своей повседневной жизни, а также из жизни людей, обладающих высокоразвитой мотивацией достижения; анализ этих примеров при помощи системы категорий, используемых при диагностике мотивации достижения.

Дерево целей формирования лидерских качеств старших подростков включает в себя следующие компоненты.

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить программу формирования лидерских качеств старших подростков

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования лидерских качеств старших подростков

1.1. Проанализировать понятие лидерства в психолого-педагогической литературе

1.1.1. Изучить подходы к пониманию лидерства в отечественной и зарубежной науке

1.1.2. Изучить типы и стили лидерства

1.2. Проанализировать особенности формирования лидерских качеств старших подростков

1.2.1. Рассмотреть понятие лидерских качеств

1.2.2. Рассмотреть классификацию лидерских качеств

1.2.3. Выявить особенности формирования лидерских качеств

1.3. Разработать модель формирования лидерских качеств старших подростков

1.3.1. Изучить психологические особенности старшего подросткового возраста

1.3.2. Изучить условия формирования лидерских качеств у старших подростков

1.3.3. Разработать и охарактеризовать компоненты модели формирования лидерских качеств старших подростков

2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты

2.1. Охарактеризовать организацию исследования по формированию лидерских качеств старших подростков

2.1.1. Охарактеризовать этапы исследования

2.1.2. Охарактеризовать методы исследования

2.1.3. Охарактеризовать выборку исследования

2.2. Провести констатирующий эксперимент по формированию лидерских качеств старших подростков

2.2.1. Провести диагностику лидерских качеств испытуемых по подобранным методикам

2.2.2. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента

3. Провести формирующий эксперимент и проанализировать его результаты

3.1. Разработать программу по формированию лидерских качеств старших подростков

3.1.1. Разработать план программы

3.1.2. Подобрать методический материал в соответствии с разработанными блоками программы

3.2. Реализовать программу по формированию лидерских качеств старших подростков

3.2.1. Реализовать блок программы «Я и мы. Познание себя и других»

3.2.2. Реализовать блок программы «Лидер. Кто он?»

3.2.3. Реализовать блок программы «Лидер как эффективный коммуникатор».

3.2.4. Реализовать блок программы «Организация группы для совместного решения задачи».

3.2.5. Реализовать блок программы «Готовность к решению проблем и умение разрешать конфликты».

3.3. Проанализировать результаты формирующего эксперимента

3.3.1. Провести повторную диагностику при помощи подобранных методик

3.3.2. Проанализировать результаты повторной диагностики

3.3.3. Сопоставить результаты первичной и повторной диагностики

3.3.4. Сделать выводы об эффективности программы по формированию лидерских качеств старших подростков

3.4. Составить рекомендации по формированию лидерских качеств старших подростков

3.4.1. Охарактеризовать условия формирования лидерских качеств старших подростков

3.4.2. Разработать рекомендации для педагогов

3.4.3. Разработать рекомендации для родителей

4. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков

Участники Конгресса обсудили пять моделей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков, в том числе коррекции межличностных отношений младших подростков с интеллектуальной недостаточностью.

В коррекционный блок этих модели входят игра, упраж-



нения, релаксация, арт-терапия, психогимнастика, упражнения на познание себя.

Работа в коррекционной группе реализуется по следующим принципам: «здесь и теперь», активность, конфиденциальность, искренность и открытость, принцип самопознания.

В системе психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у подростков должна опираться на три взаимосвязанных и взаимовлияющих компонента (Е.И.Рогов):

1) обучение подростка приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожности;

2) расширение функциональных и операциональных возможностей подростка, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков и т.п., ведущих к повышению результативности, учебной деятельности.

3) перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Обсужденная на Конгрессе Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших подростков включает в себя четыре блока: диагностический, коррекционный, оценочный, прогностический. В каждом блоке реализуются свои задачи и формы работы.

Блок 1. Диагностический (познакомиться с личным делом учащегося; определить уровень ситуативной тревожности с помощью методик).

Блок 2. Коррекционный (скорректировать самооценку ребенка; помочь ребенку в разрешении психотравмирующих ситуаций; сформировать продуктивные виды взаимоотношений ребенка с окружающими; повысить социальный статус ребенка в коллективе; развить у ребенка компетентность в вопросах нормативного поведения; развивать и совершенствовать коммуникативные функции, волевую регуляцию поведения; создать в коллективе атмосферу принятия, доброжелательности).

Блок 3. Оценочный (проанализировать изменения уровня ситуативной тревожности у ребенка в результате психолого-педагогических коррекционных воздействий).

Блок 4. Прогностический (спрогнозировать необходимость дальнейшей работы с ребенком по коррекции уровня ситуативной тревожности).

В коррекционной работе с учащимися, отличающимися высоким уровнем ситуативной тревожности, предполагается следующие формы работы:

1. Тестирование (тест школьной тревожности Филипса, опросник Ч. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, шкала личностной тревожности О. Кондаша)

2. Индивидуальный и групповой тренинг. Тренинг включает ряд упражнений: «переприращивание» симптомов тревожности; настройка на определенное состояние; позитивные воспоминания; осознание своей роли; контроль голоса и жестов; обучение целенаправленному управлению мышцами лица; рассказ о значении ритмичного дыхания; «мысленная тренировка»; репетиция тревожных ситуаций; «переформулировка задачи».

3. Аналитико-синтетическая деятельность - анализ результатов тестирования старших подростков, определение оптимального уровня их ситуативной тревожности.

4. Аналитико-прогностическая деятельность.

Важным этапом в работе с подростками является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются как неуспешные. Продуктивным в таких случаях, оказывается, обсудить вместе со школьником объективные показатели успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ним, какой результат считать успешным, и затем максимально развернуто записать эти критерии применительно к различным ситуациям, после чего постоянно в беседах обращаться к этим критериям, побуждая учащегося оценивать свои результаты.

5. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ход дискуссии:

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции социально-психологической компетентности старшекласников
2. Моделирование психолого-педагогической коррекции самооценки старшекласников
3. Моделирование психолого-педагогической коррекции эмпатии у старшекласников
4. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях подготовки к ГИА
5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старшекласников в условиях подготовки к ЕГЭ

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции социально-психологической компетентности старшекласников

Генеральная цель: формировать социально-психологическую компетентность старшекласников, как фактор профессионального самоопределения.

1. Провести теоретическое исследование проблемы формирования социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения.

1.1. Исследовать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения.

1.2. Разработать «дерево целей» формирования социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения.

1.3. Разработать модель формирования социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения.

2. Определить актуальный уровень развития социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения.

2.1. Применить методику «Профорентационная анкета для старшекласников» для сбора информации о жизненных планах, профессиональных предпочтениях и мотивах выбора профессии старшекласников.

2.2. Применить методику «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской для определения уровня готовности старшекласников осуществить адекватный профессиональный выбор.

2.3. Применить методику «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова для определения уровня развития способности к проявлению эмпатии у старшекласников.

2.4. Применить методику «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой) для исследования определения уровня развития социального интеллекта у старшекласников

2.5. Применить «Методику экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой для исследования уровня развития способности к невербальной коммуникации у старшекласников.

2.6. Выявить характер и тесноту взаимосвязи между показателями социально-психологической компетентности и профессионального самоопределения у старшекласников.

2.7. Проанализировать результаты первичного психодиагностического исследования.

3. Составить, обосновать и апробировать программу по формированию социально-психологической компетентности старшекласников, как фактора профессионального самоопределения:

3.1. Повысить способность старшекласников к рефлексии



сии, расширение возможностей понимания себя и других людей.

3.2. Повысить у старшеклассников уровень коммуникативных способностей, выработать у них навыки конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

3.3. Выработка навыков постановки и достижения значимых целей, оптимизация уровня притязаний.

3.4. Содействовать активизации коммуникаций в группе, оптимизации социально-психологического климата и повышению уровня сплоченности группы.

4. Проверить эффективность реализации программы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

4.1. Применить методику «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской для определения актуального уровня готовности старшеклассников осуществить адекватный профессиональный выбор после проведения работы по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

4.2. Применить методику «Исследование уровня эмпатийных тенденций» И.М. Юсупова для определения актуального уровня развития способности к проявлению эмпатии у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.3. Применить методику «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда (в адаптации Е.С. Михайловой) для исследования определения актуального уровня развития социального интеллекта у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.4. Применить «Методику экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецовой для исследования актуального уровня развития способности к невербальной коммуникации у старшеклассников после проведения формирующей работы.

4.5. Проанализировать результаты контрольного психодиагностического исследования.

4.6. Разработать рекомендации для родителей и педагогов по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения.

Целенаправленная работа по формированию социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения, предполагает создание ряда специальных психолого-педагогических условий, наиболее существенными из которых являются:

1) целеполагание (формирование «дерева целей»);

2) разработка и реализация модели формирования социально-психологической компетентности старшеклассников, как фактора профессионального самоопределения:

- создание внутренних условий – формирование мотивации старшеклассника к повышению уровня собственной социально-психологической компетентности, формирование активного и ответственного отношения старшеклассника к выбору собственного жизненного и профессионального пути;

- создание внешних условий – целенаправленная организация взаимодействия старшеклассника с взрослым и со сверстниками, обеспечивающая социально поддерживающую среду и психолого-педагогическое сопровождение процесса позитивных изменений.

2. Моделирование психолого-педагогической коррекции самооценки старшеклассников

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию неадекватной самооценки старших школьников.

1. Теоретически обосновать исследование психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников.

1.1. Изучить состояние проблемы психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Изучить особенности неадекватной самооценки старших школьников.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников.

2. Организовать исследование неадекватной самооценки старших школьников.

2.1. Этапы, методы и методики исследования.

2.2. Изучить характеристику выборки, проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Экспериментально исследовать психолого-педагогическую коррекцию неадекватной самооценки старших школьников.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников.

3.2. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.

3.3. Рекомендации по психологической коррекции неадекватной самооценки старших школьников.

Методы и технологии: индивидуальные занятия, ролевые игры, психогимнастические упражнения, тренинги, дискуссии, лекции, адаптационные игры, игры-коммуникации.

Особое место занимают принципы реализации коррекционной программы

1) принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

2) принцип единства коррекции и диагностики;

3) принцип приоритетности коррекции каузального типа;

4) деятельностный принцип коррекции;

5) принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей клиента;

6) принцип комплексности методов психологического воздействия;

7) принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии клиента;

8) принцип опоры на разные уровни организации психических процессов;

9) принцип программированного обучения;

10) принцип возрастания сложности

11) принцип учета объема и степени разнообразия материала;

12) принцип учета эмоциональной сложности материала;

Блоки модели:

1. Целевой: включает в себя теоретическое обоснование и реализацию программы психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников.

2. Теоретический: включает в себя анализ литературных источников по проблеме, осуществления моделирования, подбор методик изучения самооценки старших школьников.

3. Диагностический: включает в себя изучение уровня сформированности самооценки старших школьников.

Провести диагностику с помощью методик:

· Самооценочная методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн;

· Методика М.О. Орлова;

· Методика С.А. Будасси.

4. Коррекционно-развивающий: включает в себя создание и реализацию программы психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки старших школьников; Знакомство старших школьников с понятием «Самооценка» и «Адекватная самооценка»; Обучение способам адекватному восприятию самого себя.

5. Аналитический: включает в себя повторную диагностику, анализ и обработка полученных результатов с помощью Критерия Т-Вилкоксона.

3. Моделирование психолого-педагогической коррекции эмпатии у старшеклассников

Генеральная цель: теоретическое обоснование и реализация психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старших школьников.



1. Теоретическое обоснование проблемы изучения психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшекласников.

1.1. Исследование разработанности проблемы в психолого-педагогической литературе.

1.2. Изучение понятия «эмпатии» в психолого-педагогической литературе.

1.3. Изучение возрастных особенностей и условий формирования эмпатии у старшекласников.

1.4. Разработка модели психолого-педагогического формирования эмпатии у старшекласников.

2. Организация исследования по изучению эмпатии старшекласников.

2.1. Определение этапов, методов, методик исследования.

2.2. Характеристика выборки исследования.

2.3. Изучение уровня эмпатии старшекласников с помощью методик.

2.4. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

3. Осуществление экспериментальной работы по реализации психолого-педагогических условий формирования эмпатии у старшекласников.

3.1. Разработка программы по формированию эмпатии у старшекласников.

3.2. Реализация программы формирования эмпатии у старшекласников.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.

3.4. Составление рекомендаций по формированию эмпатии у старшекласников.

Этапы модели формирования эмпатии у старшекласников:

На диагностическом и контролирующем этапах было предложено провести диагностику уровня эмпатии у старшекласников по методикам: тест потенциала личности И.М. Юсупова, методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методике «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна и проводим подсчет полученных результатов.

На процессуальном этапе - реализовать программу по формированию эмпатии у старшекласников. Программа проводится на испытуемых всего класса в возрасте 12-15 лет.

Минимальная численность группы – 12 человек, максимальная – 16 человек.

Занятия необходимо проводить 2 раза в неделю при условии постоянства времени и места.

Место проведения учебный класс.

Время, отведенное на реализацию программы 10 часов.

В программе должны проводиться тренинги направленные на осмысление понятия «эмпатия», на развитие способности осознавать и вербализовать свое эмоциональное состояние и других людей, на формирование умения сопереживать и сочувствовать объекту эмпатии, на формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии.

Можно провести 4 тренинга. Каждый тренинг - это 1-2 занятия с упражнениями. Одно занятие длится 35-60 минут и проводится 2 раза в неделю.

4. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях подготовки к ГИА

В практике психолого-педагогической коррекции традиционно выделяются три основные модели коррекции: общая, типовая и индивидуальная психокоррекция.

Общая модель коррекции - это система оптимального возрастного развития личности в целом. Она включает в себя шадящий охранительно-стимулирующий режим для ребенка, соответствующее распределение нагрузок с учетом психического состояния, организацию жизнедеятельности ребенка в школе, в семье и в других группах.

Типовая модель коррекции основана на организации конкретных психокоррекционных воздействий с использованием различных методов: игротерапии, семейной терапии, психорегулирующих тренировок и пр.

Индивидуальная модель коррекции ориентирована на

психологическую коррекцию различных нарушений у ребенка или подростка с учетом его индивидуально-типологических, психологических, клинико-психологических особенностей. Это достигается в процессе создания индивидуальных психокоррекционных программ, направленных на коррекцию имеющихся недостатков с учетом индивидуальных факторов.

Все три модели взаимозависимы, хотя имеют разные задачи. Так, общая модель психокоррекции ориентирована на профилактическую работу с ребенком, типовая модель - на оптимизацию, стимулирование психического развития, а индивидуальная модель - психокоррекцию недостатков в развитии ребенка с учетом его клинико-психологических и индивидуально-психологических особенностей.

Вызвали интерес блоки модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

1. Теоретический блок- направлен на изучение проблем психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

2. Диагностический блок - диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.

Методы: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: Спилбергера, Ханина «Ситуативная и личностная тревожность», «Самооценка психических состояний» Айзенка, Шкала тревожности Кондаша.

3. Коррекционно-развивающий блок - гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, определенными способами деятельности.

Методы - формирующий эксперимент, психотерапевтические приемы, игра, групповое обсуждение, психогимнастические упражнения.

4. Аналитический блок- измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки; повторная диагностика ситуативной тревожности учащихся 9-х классов; определение изменений показателей ситуативной тревожности подростков с помощью Т-критерия Вилкоксона; разработка рекомендаций родителям и педагогам.

Дерево целей

Генеральная цель – теоретически обосновать и экспериментально выполнить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности учащихся при подготовке к ГИА.

Для достижения генеральной цели дерева целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА были определены 3 подцели первого уровня: 1. Изучить теоретические подходы коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

2. Выполнить исследование ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях подготовки к ГИА.

3. Выполнить опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях подготовки к ГИА.

Достижение подцели 1 первого уровня предполагает действия: 1.1. Выявить проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.

1.1.1 Дать определение понятию тревога.

1.1.2 Дать определение понятию тревожность.

1.1.3 Дать определение понятиям ситуативная и личностная тревожность.

1.1.4 Указать авторов, которые занимались проблемой ситуативной тревожности.

1.2 Выявить особенности ситуативной тревожности подростков.

1.2.1 Выявить особенности подросткового возраста.

1.2.2 Выявить особенности ситуативной тревожности в подростковом возрасте.



1.3 Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

1.3.1 Построить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов.

Достижение подцели 2 первого уровня предполагает действия: 2.1 Подобрать этапы, методы и методики исследования ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

2.1.1 Подобрать методы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов.

2.1.2 Подобрать методики психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов.

2.1.3 Дать определение методам психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования.

2.2.1 Провести диагностику ситуативной тревожности по выбранным методикам.

2.2.2 Проанализировать полученные результаты диагностики.

Достижение подцели 3 первого уровня предполагает действия: 3.1 Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов при подготовке к ГИА.

3.1.1 Составить программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов.

3.1.2 Разработать психолого-педагогические упражнения на снижение ситуативной тревожности.

3.1.3 Провести комплекс упражнений с группой тревожных учеников.

3.2 Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.2.1 Провести вторичную диагностику ситуативной тревожности по выбранным методикам психолого-педагогической коррекции.

3.2.2 Проанализировать полученные результаты

3.3 Дать рекомендации родителям и педагогам по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности учащихся 9-х классов в условиях при подготовке к ГИА.

5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старшеклассников в условиях подготовки к ЕГЭ

Генеральная цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в старшем школьном возрасте.

1. Раскрыть коррекцию ситуативной тревожности в старшем школьном возрасте как психолого-педагогическую проблему.

1.1. Раскрыть сущность понятия «ситуативная тревожность» в психолого-педагогических исследованиях.

1.2. Раскрыть особенности ситуативной тревожности в старшем школьном возрасте.

1.3. Обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших школьников.

2. Теоретически разобрать эмпирическое исследование особенностей ситуативной тревожности в старшем школьном возрасте.

2.1. Рассмотреть этапы, методы и методики исследования.

2.1. Рассмотреть характеристику выборки и результаты констатирующего этапа.

3. Экспериментально исследовать работу по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников.

3.1. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших школьников.

3.2. Проанализировать результаты коррекционного эксперимента.

3.3. Разработать рекомендации для педагогов и родите-

лей по коррекции ситуативной тревожности старших школьников.

Исходя из сущности проблемы, которой стала подготовка к ЕГЭ, мы определили задачи процесса коррекции ситуативной тревожности старших школьников: определить уровень ситуативной тревожности; создать условия для снижения уровня ситуативной тревожности; закрепить полученные навыки для использования в ситуациях тревожности.

Цель и задачи разрабатываемой модели определяют ее содержание. Первый блок информационно-диагностический. Цель этого блока информировать старших школьников о планируемой программе. Начальная диагностика позволит увидеть уровень ситуативной тревожности, тот уровень, с которым мы будем работать, тот уровень, который будет подвержен коррекции.

Второй блок - реализация программы коррекции. Провести курс занятий, включающий в себя, игры которые позволят разрядить всеобщую тревожность предстоящих экзаменов. Игры помогут материализовать тревожность и избавиться от нее как от ненужной вещи.

Третий блок завершающий. Проведения диагностики уровня ситуативной тревожности после выполненной программы покажет успешность её выполнения. Так же мы сможем составить рекомендации для педагогов и родителей, исходя из проведенной работы.

6. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ

Ход дискуссии:

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции познавательного-профессиональной активности и профессионально-важных качеств студентов
2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции ценностных и смысложизненных ориентаций студентов.
3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции мотивов профессиональной деятельности и профессиональной Я-концепции студентов.
4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции стратегий психологической защиты у студентов.

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции познавательного-профессиональной активности и профессионально-важных качеств студентов

В настоящее время возрастает значение подготовленности человека к действиям, результат которых не предрешен. В профессиональной деятельности, в жизнедеятельности человека все чаще возникают непредсказуемые ситуации, характеризующиеся большой степенью неопределенности. От современных специалистов требуются качества, способности, позволяющие находить решения в незапланированных ситуациях. Только личность может выходить за пределы нормативного, устоявшегося положения дел, принимать ответственность за выполняемую деятельность.

Формирование познавательного-профессиональной активности у студентов рассматривается участниками Конгресса как процесс постоянного движения и формирования, в основу которого положены следующие методологические идеи:

1) Познавательного-профессиональная активность рассматривается как процесс постоянного движения и развития;

2) Познавательного-профессиональная активность студента формируется в учебно-профессиональной деятельности;

3) Анализ формирования познавательного-профессиональной активности должен осуществляться с позиций системного, деятельностного, личностно ориентированного и интегративного подходов, учитывающих как психолого-педагогические условия организации учебно-профессиональной деятельности, так и особенности личности будущего педагога-психолога.



Процесс формирования инвариантных профессионально важных качеств (далее ИПВК) студентов реализуется на пяти этапах, при этом каждый последующий этап является логическим продолжением и завершением предыдущего.

Первый этап «Целеполагание формирования ИПВК в практику профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов».

Второй этап «Создание положительной установки на формирование ИПВК у студентов». Третий этап «Изучение теоретических основ предмета формирования».

Четвертый этап «Выборочно-содержательная (опережающая, пробная) реализация предмета формирования в практике».

Пятый этап «Фронтальное внедрение программы формирования ИПВК в практику».

В содержании системного подхода при его структурном расчленении выделяют следующие стороны: системно-субстратную, системно-структурную, системно-функциональную, системно-историческую.

Следовательно, анализ данной системы, являясь конкретным инструментом системного подхода, должен предусматривать эти четыре аспекта.

Морфологический анализ системы условий формирования ИПВК. Цель - декомпозировать систему, выделить элементы, ее составляющие; дать количественную и качественную характеристику элементам системы психолого-педагогических условий формирования ИПВК с учетом поуровневого анализа всех составляющих компонентов (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного); выявление и модернизация системы критериев, показателей и уровней формирования; разработка и внедрение программы формирования ИПВК, обеспечивающей осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к студентам, стимулирование их творческой активности.

2. Структурный анализ системы психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Цель - выяснить внутреннюю организацию системы, определить ее структуру.

Ведущую интегративную роль в системе данных условий выполняют целевые связи, без них исследуемая подготовка существовать не может.

Целевые связи обеспечивают становление и развитие системы условий и факторов формирования ИПВК. Они объединяют все элементы исследуемой системы едиными целевыми требованиями, которые выполняют интегративную функцию по отношению к данной подготовке и являются частью процесса ее синтеза.

2. Функциональный анализ системы условий формирования и развития ИПВК.

Цель: «Сформировать ИПВК гностического компонента».

Необходимую информацию для формирования ИПВК этого компонента можно получить на лекциях и семинарских занятиях, в процессе выполнения заданий, на лабораторно-практических занятиях в аудитории, на практических занятиях. Анализ практики и перспективное ее моделирование также формируют ИПВК гностического компонента; занятия и рекомендации, предусмотренные в программе, обеспечивают необходимую базу для формирования ИПВК гностического компонента.

4. Генетический анализ системы условий формирования ИПВК.

Генетический аспект анализа системы исследует происхождение системы, процесс ее формирования и развития.

Условие - это существенный компонент комплекса объектов, их состояний и взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он функционировать не может, и представляют ту среду, в которой соответствующий этап обсуждаемого процесса возникает, существует и развивается.

Влияя на содержание этапа, условия сами подвергаются его воздействию.

Формирование ИПВК требует разработки программы подготовки, результатом проведения которой будет повышение уровня их сформированности.

2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции ценностных и смысложизненных ориентаций студентов

Ценностное отношение к себе («Я как ценность», индивидуалистическая направленность, выражающая интересы индивида) включает все ценности, необходимые для полноценного функционирования личности (Я для себя) и может быть соотнесено, например, с иерархией потребностей А. Маслоу, заключая в себе ценности комфортного существования (например, высокая зарплата, развлечения, уютный дом и т.д.), ценности социального благополучия (высокое положение в обществе, наличие семьи, любовь и уважение окружающих и т.д.), ценности самоактуализации и самопринятия (самовыражение в творчестве, поиск смысла жизни, цели, достижение и т.д.).

Вследствие доминирования в настоящее время в ценностных ориентациях социума ценностей индивидуализации и наращивания процесса гуманизации образования, имеются предпосылки формирования у ребенка всего комплекса ценностей данной направленности, что и подтверждается многочисленными исследованиями ценностной сферы современного отрочества и юношества. Но необходимо отметить, что яркое доминирование данной ценностной направленности характеризует человека как эгоцентрика, сосредотачивающегося на собственных интересах. Перейдет ли эгоцентризм в крайнюю свою степень – эгоизм, при которой интересы человека будут ограничиваться только рамками его Я, а преследуемые им цели не будут соотноситься с целями и желаниями других людей, зависит от наличия в ценностной сфере личности ценностей направленности Ценностное отношение к Другим («Другие как ценность»).

Данное отношение определяется наличием в ценностной сфере ценности личности Другого (человека, группы, человечества, - и необходимо расширить - любого живого существа...) как субъекта, имеющего свои чувства, мысли, желания, возможности, то есть человек включает в свое Я других и рассматривает себя как часть целого.

Ценностные ориентации — а) этические, эстетические, политические, религиозные и т. п. основания — критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личности или общностью окружающей реальностью, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации; б) основания, по которым личность или группа «выстраивает» воспринимаемые объекты, субъекты, явления и события по степени их значимости. Понятно, что ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления субъектом жизненного опыта в условиях изменяющегося мира, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия. Ценностные ориентации достаточно жестко привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сферам социальной активности субъекта и во многом, а нередко и решающим образом обуславливают содержательную сторону как индивидуальной, так и групповой деятельности и общения. В социальной психологии групп ценностные ориентации напрямую связаны с проблематикой групповой сплоченности, выражающейся, прежде всего, в степени проявления такого социально-психологического феномена межличностных отношений, как ценностно-ориентационное единство. В целом ряде экспериментальных исследований, выполненных в основном в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (А. В. Петровский) однозначно показано, что в группах разного уровня социально-психологического развития частота совпадения позиций, мнений, точек зрения членов сообщества по поводу значимых обстоятельств жизнеде-



ятельности группы не просто различно, но и нередко имеет прямо противоположные основания. Если в группах высокого уровня социально-психологического развития подобное совпадение не связано с нивелировкой мнений и не мешает полноценному личностному самоопределению индивида в группе, то в корпоративных группировках ситуация, как правило, обратная. Что касается диффузных сообществ, то здесь чаще всего можно наблюдать самый широкий разброс позиций, порой и прямопротивоположных. Для экспериментального исследования уровня ценностно-ориентационного единства в конкретных контактных группах создана и широко применяется в отечественной социальной психологии специальная методика определения степени ценностно-ориентационного единства.

С точки зрения социально-психологической практики, ценностные ориентации каждой конкретной группы представляют бесспорный интерес в собственно содержательном плане, прежде всего, для определения просоциальной либо асоциальной направленности данного сообщества. И все же наиболее значима проблема групповых ценностных ориентаций именно при определении уровня развития группы и, в частности, такого его показателя, как уровень групповой сплоченности.

Впервые мысль о возможности использования показателя сходства ценностных ориентаций членов сообщества для оценки уровня групповой сплоченности сформулировал Т. Ньюком. Он выдвинул новую идею, «...а именно идею необходимости возникновения сходных ориентаций членов группы по отношению к каким-то значимым для них ценностям». При этом, как отмечает Г.М. Андреева, «несомненная продуктивность этой идеи, к сожалению, оказалась девальвированной, поскольку дальнейшее ее развитие попало в жесткую схему теории поля. Развитие сходных ориентаций, т. е. достижение согласия, мыслилось как снятие напряжения в поле действия индивидов, причем снятие это осуществляется на основе определенных эмоциональных реакций индивидов».

Следующий принципиальный шаг в изучении ценностно-ориентационного единства как показателя уровня групповой сплоченности и социально-психологической зрелости группы связан с концепцией деятельности опосредования А.В. Петровского. По мнению Г.М. Андреевой, «существенным моментом при этом выступает то обстоятельство, что развитие сплоченности осуществляется не за счет развития лишь коммуникативной практики (как, скажем, это было у Ньюкома), но на основе совместной деятельности. Кроме того, единство группы, выраженное в единстве ценностных ориентаций членов группы, но и как воплощение этого сходства в практических действиях членов группы. При такой интерпретации сплоченности обязателен третий шаг в анализе, т. е. переход от установления единства ценностных ориентаций к еще более высокому уровню единства — единства целей групповой деятельности как выражения сплоченности.

Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции предполагает, что системообразующим элементом модели являются ценностные ориентации личности. От них в решающей степени зависит жизнеспособность модели в целом и функционирование всех ее компонентов, а именно:

- 1) формирование и осознание побуждений в ходе выбора вуза и факультета при поступлении;
- 2) поиск смысла обучения и закрепление формирующихся профессиональных мотивов в виде намерения продолжить учебу (или, наоборот, отчислиться из вуза по каким-либо причинам);
- 3) детализация образа «Я как профессионал», например через 20 лет;
- 4) программирование достижения успеха в профессиональной деятельности;
- 5) стремления и решимость работать по профессии;
- 6) намерения реализовать профессиональные планы при столкновении с трудностями в сложных социально-экономических условиях жизни и деятельности;

7) удовлетворения от достигнутых профессиональных результатов.

Смысл жизни — это единица сознания и деятельности личности, характеризующая ее направленность, отношение к миру, себе и другим людям. Смысловые ориентации — сложные психологические новообразования, проявляющиеся в когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых, ценностных и поведенческих аспектах. Ведущие особенности СЖО у студентов-психологов определяются возрастной, социально-психологической и профессиональной принадлежностью. При всем их многообразии можно выделить и инвариантные черты: возрастные — самостоятельность и контактность; профессиональные — чуткость, ответственность и оригинальность.

Формирование СЖО является сложной, многогранной проблемой, поэтому для ее решения необходимо использовать системный подход, которым широко пользуются ведущие исследователи.

В.И. Долгова, Ю.Н. Конаржевский рассматривают четыре аспекта применения системного анализа к педагогическим объектам и явлениям: генетический, морфологический, структурный и функциональный.

Применение системного подхода к формированию СЖО обуславливает построение целостной системы, в которой реализуются следующие требования:

1. Генетический аспект (исследовать происхождение системы, процесс ее формирования и развития);
2. Морфологический аспект (выделить составляющие элементы СЖО);
3. Структурный аспект (выделить внутреннюю организацию системы, определить связи между элементами);
4. Функциональный аспект (раскрыть роль СЖО, процесс их формирования).

На основе системного анализа разработана модель формирования СЖО у студентов-психологов в образовательном процессе. В диссертационном исследовании представлены компоненты СЖО (когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, ценностный и поведенческий). В ходе моделирования выявлены 37 элементов, которые распределены по представленным пяти компонентам. Между элементами внутри каждого компонента установлены тесные положительные взаимосвязи, что отражает системность, интегративность и целостность рассматриваемого феномена.

Педагогическая психология, обращаясь к проблеме СЖО, задает задачу скорее не описания ее отдельных компонентов, а разработки программ их формирования. С этой целью была разработана психолого-педагогическая программа, которая включала три блока: диагностический, теоретический, инструментальный — и пять модулей: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, ценностный и поведенческий.

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета психологии ЧГПУ. С целью выявления наличия проблемы формирования СЖО в 2005 – 2006 г.г. проведено пилотажное исследование. Анализ результатов показал, что студенты 1 и 3 курса больше других затрудняются в выборе ответа. Поскольку именно третий курс обучения в вузе характеризуется как наиболее переломный, целесообразно предвидеть кризис «ревизии» профессионального выбора, нежели проводить коррекционную работу со студентами в условиях наступившего кризиса (В.Т. Лисовский). Поэтому мы избрали в качестве испытуемых для констатирующего эксперимента студентов третьего курса. По результатам констатирующего эксперимента были сформированы две группы — экспериментальная в количестве 40 человек и контрольная в количестве — 40 человек. Опытное-экспериментальная проверка результативности реализации психолого-педагогической программы формирования СЖО позволила выявить наличие статистически значимых различий (при $p < 0,05$ или $p < 0,001$), что отражает системность, интегративность и целостность рассматриваемого феномена.

Согласно результатам, полученным нами в ходе проведения экспериментальной части исследования, программа



такого рода способствует более адекватному формированию СЖО, что отвечает потребностям современной системы образования.

3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции мотивов профессиональной деятельности и профессиональной Я-концепции студентов

В контексте системного подхода модель формирования мотивов профессиональной деятельности студентов состоит из семи взаимосвязанных компонентов:

- 1) потребностно-эмоционального (формирование и осознание побуждений);
- 2) ценностно-смыслового (закрепление формирующихся мотивов в ценностно-смысловой сфере личности студента);
- 3) целевого (формирование целей – образов желаемых результатов профессиональной деятельности с прогнозируемыми параметрами);
- 4) программного (планирование совокупности действий, объединенных общей целью и направленных на выполнение задач с учетом реальных условий);
- 5) компетентностного (готовностей к практическим действиям и способностей, волевых и других профессионально важных качеств, обеспечивающих адекватное реагирование на ситуации профессиональных и жизненных трудностей);
- 6) практического (совокупности последовательных действий, обеспечивающих реализацию профессиональных намерений);
- 7) результативного (сигналов обратной связи о выполненных действиях, позволяющих осуществить сравнение достигнутых результатов с прогнозируемыми параметрами и дать оценку продуктивности осуществленных действий).

Формирование профессиональной Я-концепции происходит в многоступенчатом процессе опосредованного познания себя и связано с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование в понятие своего собственного Я как профессионала (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Столин В.В. и др.). От уровня сформированности профессиональной Я-концепции личности существенно зависят результаты деятельности специалиста. Профессиональная Я-концепция, как сложное психическое образование самосознания личности, выступает механизмом воздействия на поведение человека.

Профессиональная Я-концепция студента, является следствием взаимодействия двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (направленного самодвижения, порождающего мотивы, цели и задачи) и внешнего, по отношению к личности студента и к процессу его обучения. В образовательном процессе, студент является носителем активности, индивидуального, субъективного опыта, обладает стремлением к самораскрытию, самореализации своих внутренних потенциалов.

Блоки, составляющие модель исследования профессиональной Я-концепции (на примере студентов педагогического колледжа):

Первым блоком модели является «Социальный заказ», как условие определяющее итоговый результат.

Целевой блок включает в себя общую цель и задачи исследования.

Теоретический блок соответствует первому этапу исследования (поисково-подготовительному) и представлен рядом задач. Данный блок определяет дальнейшую логику исследования, включает в себя «дерево целей», а так же разработку самой модели психолого-педагогических условий формирования профессиональной Я-концепции студентов.

Содержание диагностического блока, представляет собой констатирующий эксперимент. Проводится психодиагностика по четырем методикам: методика изучения самоотношения В.В. Столина, методика «Кто Я» М.Куна, Т. Макпарлэнда, методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбея, А.Г. Герцова, тест «Различия между идеальным и реальным Я» (G.M. Butler и G.V. Haigh).

Для выявления текущего состояния выбранных для исследования компонентов профессиональной Я-концепции.

Следующим, в модель включен блок психолого-педагогических условий. В нем отражены как внешние, так и внутренние (внутри колледжа) условия, способствующие формированию и становлению профессиональной Я-концепции студентов.

Блок формирующего эксперимента представляет собой реализацию программы по формированию профессиональной Я-концепции, разработанную на первом этапе исследования. Далее, на данном этапе, проводится повторная диагностика и математический анализ данных, полученных в результате констатирующего и формирующего экспериментов. Проводится оценка эффективности апробированной программы.

Блок результата включает в себя конечный продукт процесса формирования профессиональной Я-концепции студента, выраженный в изменении ее компонентов.

Когнитивный компонент представлен самопознанием, самоинтересом, самопониманием, рефлексией.

Эмоциональный компонент включает в себя самооценку, самоуважение, уровень притязаний.

Когнитивный (поведенческий) компонент характеризуют такие составляющие как: саморегуляция, самопоследовательность, эмоциональная устойчивость.

Желаемым конечным результатом применения программы, является повышение уровня сформированности профессиональной Я-концепции.

4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции стратегий психологической защиты у студентов

Преодоление психологических трудностей может осуществляться двумя принципиально различными стратегиями: конструктивной и деструктивной. Конструктивная стратегия выражается в трансформации смысловых структур личности; деструктивная обнаруживается в психологической защите, в отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, снятии эмоционального напряжения и сохранении иллюзорной целостности личностной структуры. Психологическая защита рассматривается как ресурсосберегающая стратегия деятельности студента. При этом делается акцент не только на возможности сохранения психологического здоровья, но и мобилизации внутренних ресурсов при столкновении с препятствием, что вызывает перестройку психологической структуры личности. Здесь речь идет о конструктивной психологической защите в педагогической деятельности.

Конструктивная психологическая защита характеризуется такими показателями как адекватность, эффективность и конструктивность.

Так же было установлено, что психологическая защита обеспечивается защитными механизмами и стратегиями копинг-поведения. Защитные механизмы представляют собой бессознательные действия человека, направленные на защиту от тех опасностей, которым он подвергается со стороны окружающей его реальности и своего собственного внутреннего мира

Копинг-стратегии - осознанно используемые человеком приемы совладания с трудными ситуациями, состояниями и порождающими их условиями.

Дерево целей формирования конструктивных стратегий психологической защиты

Генеральная цель – теоретически обосновать и экспериментально выполнить исследование формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

Реализация генеральной цели предполагает три подцели первого уровня:

1. Изучить теоретические предпосылки исследования формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

2. Выполнить исследование стратегий психологической защиты студентов колледжа.



3. Выполнить опытно-экспериментальное исследование формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

Подцель 1 первого уровня предполагает следующие цели и задачи:

1.1. Проанализировать проблему психологической защиты в научных исследованиях.

1.1.1. Определить понятие психологической защиты.

1.1.2. Охарактеризовать механизмы психологической защиты.

1.2. Выявить особенности психологической защиты студентов колледжа.

1.2.1. Определить возрастные психологические особенности студентов колледжа.

1.2.2. Охарактеризовать стратегии психологической защиты студентов колледжа.

1.3. Разработать и реализовать модель формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

1.3.1. Охарактеризовать понятия: модель, моделирование.

1.3.2. Охарактеризовать блоки модели.

1.3.2.1. Охарактеризовать теоретический блок.

1.3.2.2. Охарактеризовать диагностический блок.

1.3.2.3. Охарактеризовать формирующий блок.

1.3.2.4. Охарактеризовать аналитический блок.

Подцель 2 первого уровня включает в себя следующие цели и задачи:

2.1. Охарактеризовать этапы, методы и методики исследования.

2.1.1. Охарактеризовать этапы.

2.1.1.1. Охарактеризовать поисково-подготовительный этап исследования.

2.1.1.2. Охарактеризовать опытно-экспериментальный этап исследования.

2.1.1.3. Охарактеризовать контрольно-обобщающий этап исследования.

2.1.2. Охарактеризовать методы и методики.

2.1.2.1. Охарактеризовать теоретические методы исследования.

2.1.2.1.1. Охарактеризовать анализ, как теоретический метод исследования.

2.1.2.1.2. Охарактеризовать обобщение, как теоретический метод исследования.

2.1.2.1.3. Охарактеризовать моделирование, как теоретический метод исследования.

2.1.2.2. Охарактеризовать эмпирические методы исследования.

2.1.2.2.1. Охарактеризовать эксперимент, как эмпирический метод исследования.

2.1.2.2.1.1. Охарактеризовать констатирующий эксперимент, как эмпирический метод исследования.

2.1.2.2.1.2. Охарактеризовать формирующий эксперимент, как эмпирический метод исследования.

2.1.2.2.2. Охарактеризовать тестирование, как эмпирический метод исследования.

2.1.2.2.2.1. Описать опросник Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index).

2.1.2.2.2.2. Описать методику для психологической диагностики копинг-механизмов (Тест Хейма).

2.1.2.2.2.3. Описать тест Н.Г. Осуховой (совладание с трудными жизненными ситуациями).

2.1.2.3. Охарактеризовать математико-статистические методы исследования: Т-критерий Вилкоксона.

2.2. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

2.2.1. Охарактеризовать выборку студентов колледжа.

2.2.2. Охарактеризовать результаты исследования.

2.2.2.1. Охарактеризовать результаты исследования по опроснику Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index).

2.2.2.2. Охарактеризовать результаты исследования по методике для психологической диагностики копинг-механизмов (Тест Хейма).

2.2.2.3. Охарактеризовать результаты исследования по тесту Н.Г. Осуховой (совладание с трудными жизненными ситуациями).

2.2.2.4. Обобщить результаты исследования.

Подцель 3 первого уровня включает в себя следующие цели и задачи:

3.1. Разработать и реализовать программу формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

3.1.1. Охарактеризовать цель и задачи программы формирования конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

3.1.2. Составить и реализовать тематический план занятий программы.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.2.1. Проанализировать результаты повторной диагностики по опроснику Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index).

3.2.2. Проанализировать результаты повторной диагностики по методике для психологической диагностики копинг-механизмов (Тест Хейма).

3.2.3. Проанализировать результаты повторной диагностики по тесту Н.Г. Осуховой (совладание с трудными жизненными ситуациями).

3.2.4. Выполнить математико-статистическую обработку результатов опытно-экспериментального исследования с помощью Т-критерия Вилкоксона.

3.3. Составить рекомендации по формированию конструктивных стратегий психологической защиты студентов колледжа.

7. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ВЗРОСЛЫХ

Ход дискуссии:

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции конфликтного поведения в педагогическом коллективе

2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции активности, самочувствия и настроения клиентов отделения дневного пребывания Комплексного центра социального обслуживания населения

3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции мотивации достижения спортсменов

4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции эмоционального выгорания водителей

5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции осужденных

1. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции конфликтного поведения в педагогическом коллективе

Представим далее каждую обсужденную на Конгрессе структурную единицу психолого-педагогической модели коррекции поведения в конфликтных ситуациях у сотрудников педагогического коллектива: этапы, принципы, блоки, методы коррекционной работы.

Первый этап —предварительный, который включает в себя определение темы исследования, предварительную постановку проблемы, анализ психолого-педагогической литературы, выбор объекта и предмета исследования, формулирование гипотезы.

Второй этап - первичной диагностики, предусматривающий составление программы эксперимента, выявление круга испытуемых, определение оптимальной последовательности экспериментальных действий, разработку способов фиксации и анализа результатов, подготовку необходимого оборудования. На данном этапе используется метод эксперимента, тестирования.

Третий этап — реализация развивающей программы



позволяет раскрыть механизмы, динамику, закономерности развития поведения в конфликтных ситуациях у педагогического коллектива, определить условия эффективного развития.

На заключительном этапе проводится обобщение результатов исследования. Содержание этого этапа позволяет сформулировать вывод о подтверждении или опровержении гипотезы. Заключительный этап также предполагает применение методов математической статистики.

Психолого-педагогические методы и средства, используемые в процессе коррекции поведения в конфликтных ситуациях у сотрудников педагогического коллектива:

1. Методы, повышающие познавательную активность педагогов: метод сравнения; метод вопросов.

2. Методы, направленные на повышение эмоциональной активности и снятие психоэмоционального напряжения: игры – повышают качество усвоения материала и способствуют закреплению чувств; психогимнастические методы.

3. Методы коррекции: кооперативного обучения; психотехники развития эмоциональной гибкости; психолого-педагогические рекомендации по коррекции поведения в конфликтных ситуациях у сотрудников педагогического коллектива.

2. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции активности, самочувствия и настроения клиентов отделения дневного пребывания Комплексного центра социального обслуживания населения

Построение «Дерева целей» способствует последовательному, целенаправленному изучению любого вопроса в исследовательской, формирующей, коррекционной и развивающей работе в психологии и педагогике, в том числе, и по проблеме стимулирования активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов отделения дневного пребывания Комплексного центра социального обслуживания населения (далее - ОДП КЦСОН).

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально определить взаимосвязь развития активности и эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

1. Определить теоретические предпосылки определения активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

1.1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по определению активности как детерминанты эмоциональной устойчивости.

1.2. Теоретически обосновать активность как детерминанту эмоциональной устойчивости.

1.3. Построить модель определения активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

1.4. Определить этапы исследования.

1.5. Обосновать выбор методов исследования и диагностического инструментария.

2. Раскрыть теоретические предпосылки исследования активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

2.1. Раскрыть понятие «активность».

2.2. Раскрыть понятие «детерминанта».

2.3. Раскрыть понятие «эмоциональная устойчивость».

2.4. Указать возрастные особенности клиентов ОДП КЦСОН.

2.5. Определить взаимосвязь активности и эмоциональной устойчивости.

3. Разработать модель стимулирования активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

3.1. Раскрыть понятие «модель».

3.2. Указать этапы моделирования стимулирования активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

3.3. Определить взаимосвязь активности, самочувствия и настроения.

3.4. Разработать модель стимулирования активности как

детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН

3.5. Построить «Дерево целей».

4. Разработать опытно-экспериментальное исследование активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов КЦСОН.

4.1. Указать этапы исследования.

4.2. Обосновать выбор методов исследования.

4.3. Определить выбор диагностического инструментария.

4.4. Охарактеризовать уровни самочувствия, активности и настроения клиентов ОДП КЦСОН.

4.5. Выявить уровни самочувствия, активности и настроения.

5. Реализовать методы исследования, проанализировать результаты.

5.1. Раскрыть методы и результаты констатирующего эксперимента.

5.2. Дать анализ результатам формирующего эксперимента.

5.3. Составить рекомендации по стимулированию активности как детерминанты эмоциональной устойчивости клиентов ОДП КЦСОН.

3. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции мотивации достижения спортсменов

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить условия формирования мотивации достижения спортсменов.

1. Проанализировать понятия «мотив» и «мотивация» в психологической литературе.

1.1. Дать определение понятиям «мотив, мотивация»

1.2. Проанализировать разнообразие подходов психологических школ к понятию «мотивация».

1.3. Рассмотреть проблему мотивации в зарубежной и отечественной психологии.

1.4. Изучить классификацию мотивов по Т.А. Ильиной

2. Проанализировать мотивацию достижения личности и её функции в профессиональной деятельности спортсмена.

2.1. Изучить структуру мотивов спортивной деятельности

2.2. Изучить мотивацию как структурный компонент профессиональной деятельности спортсмена.

2.3. Проанализировать мотивации как динамического процесса

2.4. Проанализировать модель мотивов достижения по Дж.Аткинсону.

3. Сформировать этапы, методы, методики констатирующего исследования.

3.1. Произвести поиск методов и методик исследования

3.2. Проанализировать понятий «метод, цель, эксперимент»

3.3. Проанализировать метода математической статистики Критерий Стьюдента (или Т-критерий)

4. Исследовать характеристики выборки и анализ результатов исследования констатирующего эксперимента.

4.1. Составить характеристику испытуемых.

4.2. Проанализировать результатов методик.

4.3. Произвести поиск взаимосвязей между переменными.

4.4. Выявить взаимосвязь между переменными.

5. Составить программу формирования мотивации достижения у спортсменов.

5.1. Сформировать программу по блокам: теоретический, аналитический, формирующий.

5.2. Провести методики для выявления уровня мотивации достижения

5.3. Организовать проведение тренингов, лекций и упражнений по формированию мотивации достижения успеха.

5.4. Осуществить закрепление полученных знаний испытуемыми.

6. Проанализировать результаты опытно-эксперимен-



тального исследования формирования мотивации достижения спортсменов

6.1. Доказать эффективность программы формирования мотивации достижения на основе результатов методики.

6.2. Доказать эффективность программы формирования мотивации достижения, используя статистический метод (Т-критерий Стьюдента).

7. Составить рекомендации.

7.1. Составить рекомендации тренерам.

7.2. Составить рекомендации педагогам и психологам.

4. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции эмоционального выгорания водителей

В настоящее время существует несколько моделей эмоционального выгорания, описывающих данный феномен:

Однофакторная модель эмоционального выгорания (Э. Пайне, Аронсон). Согласно которой, выгорание — это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Истощение является главной причиной (фактором), а остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения считают следствием. Согласно этой модели, риск эмоционального выгорания угрожает не только представителям социальных профессий.

Двухфакторная модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Синдром эмоционального выгорания сводится к двумерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение. Второй — деперсонализация — проявляется в изменении отношений либо к коллегам, либо к себе. Он получил название «установочного».

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексон). Синдром эмоционального выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая эмоционального выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении.

Вторая составляющая (деперсонализация) сказывается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих. В других — усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к коллегам, клиентам и т. п.

Третья составляющая эмоционального выгорания — редукция личностных достижений — может проявляться либо в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям либо в преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

В таком исследовании поставлены и решены следующие задачи:

1) Дать понятие синдрома эмоционального выгорания;

2) Познакомить работников с симптомами эмоционального выгорания;

3) Определить факторы, способствующие проявлению синдрома эмоционального выгорания (внешние и внутренние условия СЭВ);

4) Познакомить с особенностями проявления синдрома эмоционального выгорания у работников.

Процесс изменения эмоционального выгорания водителей включает в себя и процессы изменения психологической компетентности, формирование активного отношения к жизненным ситуациям, поддержание оптимального физического и психического состояния.

Для этого следует познакомить работников с технологиями профилактики и снижения уровня эмоционального выгорания; обучить навыкам саморегуляции, самоподдержки; разработать рекомендации для руководства предприятия по профилактике эмоционального выгорания работников.

При выборе методов коррекционной работы в реализации развивающей программы участники советуют (на основании результатов своей опытно-экспериментальной работы) провести 5 занятий поэтапно так: ориентировочный (1 занятие), реконструктивный (3 занятия), закрепляющий (1 занятие).

Психолого-педагогические методы и средства, используемые в процессе коррекции эмоционального выгорания у работников:

1. Методы, повышающие познавательную активность работников: метод сравнения; метод вопросов.

2. Методы, направленные на повышение эмоциональной активности и снятие психоэмоционального напряжения: игры — повышают качество усвоения материала и способствуют закреплению чувств; психогимнастические методы.

3. Методы коррекции: кооперативного обучения, тренинги, использование методики исследования эмоционального выгорания (В.В. Бойко), методики «САН» (самочувствие, активность, настроение), методики сравнения эмпирических данных — Т-критерий Вилкоксона.

5. Моделирование процессов психолого-педагогической коррекции осужденных

При психологическом обеспечении осужденных в условиях уголовно-исполнительной системы системный подход получил достаточно широкое распространение. Все методические рекомендации, а также базовые типовые программы для психологической коррекции различных групп осужденных выстроены с применением данного подхода и имеют широкое практическое применение. Тем не менее, участники Конгресса обратили внимание на то, что даже проводя планомерную коррекционную работу с осужденными, далеко не всегда получаемые результаты соответствуют ожиданиям.

Показатели высокой рецидивной преступности в целом, несмотря на проводимую политику гуманизации пенитенциарной системы и более пристальное внимание к проблеме ресоциализации осужденных, тем не менее, также не приводят к значительным результатам в этой сфере.

Теоретические причины подобного явления можно найти в рамках системного подхода, анализируя отдельные составляющие дерева целей.

Нарушенная вертикальная связь оказалась между потребностями, которые у подавляющего большинства осужденных (60-80% в зависимости от группы), оказались про-социальными, и мало чем отличались от потребностей среднестатистического гражданина, и разрушенными мотивационными механизмами, которые, согласно теории мотивационных конфликтов К.Левина, могли бы создать напряжение в мотивационных уравнениях и увеличить силу намерения в достижении индивидуумом уровня потребных для широкого общества социальных норм.



III. ОФИЦИАЛЬНЫЕ ПООЩЕНИЯ УЧАСТНИКОВ КОНГРЕССА

По итогам проведения VI сессии отраслевого психологического Конгресса МАНВО в сфере психологии, официальные дипломы Международного Научного Конгресса присуждены:

Золотой Диплом имени Эрика Леннарда Берна – Долгова Валентина.

Серебряный Диплом имени Эрика Леннарда Берна – Крыжановская Надежда.

Бронзовый Диплом имени Эрика Леннарда Берна – Брынских Ксения.

«**Диплом Пламенной Науки**» - Парышева Александра.

От имени участников VI сессии отраслевого Конгресса МАНВО в сфере психологии, в рамках которой проведена аналитическая дискуссия на тему: “Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов”

Куратор Конгресса – Челябинский государственный педагогический университет, РФ, в лице доктора психологических наук, профессора, гранд-доктора философии, декана факультета психологии ЧГПУ Валентины Долговой.



INTERNATIONAL UNIVERSITY

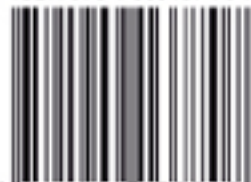
OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE
ANALYTICS OF THE IASHE

- DOCTORAL DYNAMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- ACADEMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- INTERNATIONAL ATTESTATION-BASED LEGALIZATION OF QUALIFICATIONS
- SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAM OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL QUALIFICATION IMPROVEMENT
- DOCTORAL DISSERTATIONAL SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL ACADEMIC PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL DOCTORAL PROGRAMS
- AUTHORITATIVE PROGRAMS

Layout 60×84/8. Printed sheets 6.04. Run 1000 copies. Order № 01/05-2015.

Publisher and producer: the International Academy of Science and Higher Education (IASHE)
1 Kings Avenue, London, N21 1PQ, United Kingdom
Phone: +442032899949 E-mail: office@gisap.eu
Web: <http://gisap.eu>

ISBN 978-1-909137-70-7



9 781909 137707

Publisher and producer: the International Academy of Science and Higher Education (IASHE)

1 Kings Avenue, London, N21 1PQ, United Kingdom

Phone: +442032899949 E-mail: office@iasap.eu

www: <http://iasap.eu>