



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Красовская Наталья Рудольфовна, канд. психол. наук, НП «Сибирская ассоциация консультантов», председатель правления.

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

П24 «Педагогические и психологические науки: Актуальные вопросы»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (31 октября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 200 с.

ISBN 978-5-4379-0154-0

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогические и психологические науки Актуальные вопросы» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0154-0

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.9. Семейная педагогика и домашнее воспитание	8
ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Барышникова Надежда Николаевна	8
1.10. Современные технологии в педагогической науке	15
ПРИМЕНЕНИЕ РАЗДЕЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ Татьяна Викторовна Завалишина С.М. Каргапольцев	15
ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ханина Надежда Николаевна Жаукумова Шолпан Сайлауовна	20
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ Чуприянова Елена Афанасьевна	24
1.11. Теория и методика дополнительного образования	28
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ Гребенникова Алла Владимировна	28
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СФЕРЫ В РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Демидова Галина Александровна	32

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЛИЦЕЕВ Джаббарова Ойдин Анваровна	39
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ Каргина Зоя Алексеевна	44
РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИА-КУРСА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ с пропедевтическим концентром Яковлева Наталья Борисовна	50
1.12. Толерантность: история и современность	54
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА Коржакова Любовь Борисовна	54
Секция 2. Психология	61
2.1. Клиническая психология	61
СТРАХ ОЦЕНИВАНИЯ В УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ Сагалакова Ольга Анатольевна Труевцев Дмитрий Владимирович	61
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ВОЕННОГО СТРЕССА Сагалакова Ольга Анатольевна Труевцев Дмитрий Владимирович	65
2.2. Общая психология и психология личности	75
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ КОПИНГ- СТРАТЕГИЙ У ЛИЦ НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ Аmineва Яна Ринатовна	75
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛЕВШЕЙ Баркалова Анна Эдуардовна Онуфриева Вера Васильевна	79

УЧИМ ДЕТЕЙ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ Луцкая Светлана Владимировна	83
ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ Ляченкова Виктория Владимировна	87
СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Ляхова Марина Анатольевна	94
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	102
СМЫСЛ ФРАЗЫ «НЕ ОТВЛЕКАЙСЯ!» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА Бердникова Анна Геннадьевна	102
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА Королева Юлия Александровна	106
ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Ковальчук Зоряна Ярославовна	110
ПСИХОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ЛЕКТОРА Сперанская Галина Леонидовна	115
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Чельшева Светлана Александровна	119
2.4. Психологическое консультирование	123
АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОТЕРЯМИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫМИ КРИЗИСАМИ Карпенко Евгений Владимирович	123

2.5. Психология развития и акмеология	131
ОБ ЭМПАТИИ ВРАЧЕЙ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	131
Васильева Любовь Николаевна Андрианова Елена Станиславовна	
ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	135
Коваленко Татьяна Николаевна	
СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ	139
Кочегорова Лилия Владиславовна Пронина Елена Викторовна	
ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ	142
Мельниченко Татьяна Юрьевна Горбачева Елена Игоревна Губина Наталья Константиновна	
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА	152
Морозова Ольга Васильевна	
2.6. Психология семьи	158
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ	158
Большедонова Анастасия Эдуардовна Симатова Оксана Борисовна	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ	162
Нудель Елена Львовна	
О РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ	169
Яцина Елена Федоровна	

2.7. Психология труда, инженерная психология и эргономика	175
МОНИТОРИНГ, КАК МЕТОД ОЦЕНКИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Минаков Сергей Александрович	175
2.8. Психология управления и организационная психология	181
ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА Петрова Ольга Викторовна	181
2.9. Юридическая психология	190
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ НЕПРАВОМЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ОВД Фролов Алексей Анатольевич	190

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.9. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Барышникова Надежда Николаевна

*музыкальный руководитель, МБДОУ № 17 «Сказка»,
(Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад комбинированного вида)
E-mail: nadegda_zuzik@mail.ru*

Развитие речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе. Речь играет важную роль в жизни человека. Она является средством общения и обмена мыслями людей между собой. В настоящее время в дошкольные образовательные учреждения все больше и больше попадают дети с теми или иными интеллектуальными нарушениями. И в данном случае к ребенку необходим особый подход.

Как известно, дети с отклонениями в развитии с самого раннего возраста нуждаются в особых условиях воспитания и обучения, обеспечивающих коррекцию нарушенных функций. Эти условия отличаются своеобразием, которое заключается в тесной связи навыков и умений. У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается тотальное недоразвитие познавательной деятельности и психики в целом: нарушаются мышление и речь, внимание и память, моторика и эмоционально-волевая сфера. Необходимо учитывать, что само понятие «недоразвитие» свидетельствует о том, что развитие не закончено, оно не остановилось, и будет продолжаться. Успех коррекционной работы во многом зависит от двух факторов: глубины

поражения центральной нервной системы, с одной стороны, и от форм и методов коррекционно-педагогического воздействия, с другой.

Снижение познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями приводит к ограниченности и бедности их представлений об окружающем мире, резкое снижение потребности в речевом общении — к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью. К социальным факторам, обуславливающим нарушения речи у таких детей, следует отнести слабость речевых контактов и недостаточность стимуляции к речевому общению. Во многих семьях препятствием для развития речи ребенка является излишняя опека ребенка всеми членами семьи, ограничение его речевого активности, отсутствие стимуляции к речи, изоляция ребенка от общения с окружающими детьми. Часто вместо вербальных связей в семье устанавливается невербальное общение посредством мимики и жестов, что также отрицательно сказывается на развитии речи.

При рассмотрении развития основных функций речи ребенка с интеллектуальными нарушениями можно отметить, что характерным является позднее развитие речи. Лепет у них проявляется в период от 12 до 24 месяцев, первые слова — позднее трех лет, значительно отстает появление фразовой речи. У части таких детей имеет место недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития, однако у большинства детей отмечается тяжелое нарушение речевого развития, включающее разнообразные речевые расстройства.

Нарушение речи у детей носят системный характер с преобладанием семантического дефекта. Нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи; страдает как экспрессивная, так и импрессивная речь. Поэтому необходимо вести коррекционную работу с детьми в двух направлениях — с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой — над развитием основных функций речи: функции общения (коммуникативной), познавательной функции и функции регуляции деятельности.

Особая роль в воспитании и обучении ребенка с интеллектуальными нарушениями, формировании его как личности принадлежит семье. Родители и близкие родственники, постоянно общаясь с ребенком, являются его первыми и главными воспитателями. Именно от них ребенок получает первые представления об окружающем мире, человеческих отношениях, приобретает различные умения и навыки. Развитие детей с интеллектуальными нарушениями в целом идет

по тем же законам, что и здоровых, однако эти дети обладают значительно меньшими компенсаторными возможностями для адаптации к окружающему миру. Поэтому роль семьи в воспитании такого ребенка представляется еще более значительной. Родители должны постоянно помнить, что их основная задача — всемерное развитие инициативы и самостоятельности ребенка.

Жизнь ребенка не должна замыкаться только в кругу своей семьи и в специализированных учреждениях. Он должен ходить в гости, посещать детские праздники, представления, общаться со здоровыми сверстниками. Следует помнить, что отношение к ребенку с интеллектуальными нарушениями здоровых детей в первую очередь определяется отношением взрослых. Ребенок, даже посещающий специализированные учреждения, значительную часть времени проводит в семье, и родители должны в это время продолжать работу по его обучению. При этом им необходимо находиться в тесном контакте со специалистами, знать, чему обучается ребенок, и стараться поддерживать и закреплять эти умения и навыки в домашних условиях.

Родители должны активно участвовать в формировании предпосылок развития речи детей, развивать потребность в общении, ориентировку в окружающем и предметную деятельность, обогащать представления детей об окружающем мире. Особенно много внимания следует уделять игре ребенка, которая у таких детей долго остается основной, ведущей деятельностью. В процессе игры происходит психическое развитие ребенка: совершенствуются и развиваются интеллектуальные возможности, формируется способность к общению, обогащается социальный опыт. Ребенок с интеллектуальными нарушениями часто сам не может организовать игру, в этом ему должны помочь взрослые. В процессе игры следует использовать игрушки и предметы окружающего мира. Детям нужно рассказывать об игрушке, ее назначении, показывать, как с ней играть. Игра должна сопровождаться речью. Важна организация взрослыми дидактических игр, направленных на развитие слухового восприятия ребенка, включающего развитие речевого и неречевого слуха, на воспитание внимания к речи взрослых, умения воспринимать ее как сигнал к действию.

Параллельно с созданием предпосылок к развитию речи необходимо проводить работу по формированию всех функций речи: общения, познавательной, регулирующей деятельности.

На каждом этапе развития ребенок должен получать необходимые для реализации своей потребности средства общения, доступны для понимания и воспроизведения. Необходимо создавать

ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства общения, ситуации, где необходимо скоординировать свои усилия с усилиями других детей. Постоянного руководства со стороны взрослых требуют сюжетно-ролевые игры и игры с правилами, где общение между детьми становится более развернутым.

Большие возможности для развития общения детей представляют совместный труд, занятия изобразительной деятельностью. Взрослые должны стремиться к тому, чтобы общение проходило с помощью речи, одновременно заботясь, чтобы речь не стала самоцелью, не подменила собой деятельность. В противном случае потребность в общении постепенно угасает, а сама речь становится формальной.

Речь является для ребенка средством усвоения информации, способом передачи общественного опыта, средством мышления. Перед родителями и педагогами ребенка с интеллектуальными нарушениями стоит задача формирования познавательной функции речи, связанной со смысловой и грамматической сторонами речи.

Познавательная функция речи, как и функция общения, формируется в процессе жизни детей во всех видах деятельности. На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, с которым знакомятся дети. Слово, сначала названное взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в памяти ребенка соответствующее свойство, предмет, действие. За глаголом должен также стоять образ действия, как за существительным образ предмета, а за прилагательным — свойства. Важно также учить детей правильно воспринимать, хорошо представлять себе действия реальные и изображенные на картинках, чтобы правильно усваивались и обозначающие их глаголы. Например, если ребенок различает на картинке бегущего и идущего человека, он не будет путать глаголы «идет», «бежит».

Особое внимание следует уделить словесным обозначениям пространственных отношений, которые трудны для восприятия, но важны для усвоения детьми предлогов и их значений. Овладение более обобщенным значением слова является следующей задачей в формировании речи дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В основе обобщенного значения слов лежит выделение существенных признаков объектов, действий, явлений окружающего мира, способность группировать объекты, их свойства и отношения. Важно учить детей понимать речь вне привычной ситуации.

Словесная регуляция деятельности и поведения может осуществляться взрослым по отношению к ребенку или самим ребенком.

Широко распространенным видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребенка, цель и способы его действий. Однако в отношении ребенка с интеллектуальными нарушениями такое воздействие далеко не всегда приводит к нужному результату, так как детям не всегда знакомы значения слов, включенных в инструкцию. Другой причиной невыполнения инструкции может быть «потеря инструкции», ее забывание в ходе выполнения задания. Дети с интеллектуальными нарушениями особенно плохо воспринимают инструкции, описывающие порядок действий (сначала, потом), способы действий. Поэтому на первых порах обучения инструкцию следует применять в сочетании с наглядными методами обучения, следить за тем, чтобы инструкция не содержала незнакомые ребенку слова и выражения.

Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать «комбинаторной»: условия деятельности задаются ребенку в словесной форме, а предмет, свойство или качество дается в наглядной форме. Постепенно в инструкцию должны включаться не только слова, обозначающие предметы и действия, но и слова, определяющие их свойства, качества и отношения, порядок действия; ребенка ориентируют на запоминание двух-, а затем трехчленной инструкции.

Постепенно регулирующую роль поведения начинает играть и собственная речь детей. Сначала собственная словесная регуляция детей стимулируется взрослыми, постоянно привлекающими детей к оценке поведения и результатов деятельности как своих, так и товарищей, активизируя при этом не только словесную оценку («хорошо», «плохо» и т. д.), но и словесную формулировку правил поведения («Нельзя ходить по лужам» и т. д.).

Высшей формой словесной регуляции является планирование своей деятельности. Без специальной коррекционной работы у детей с интеллектуальными нарушениями планирующая функция речи вообще не возникает в дошкольном возрасте. Одним из важных направлений в формировании собственной словесной регуляции действий, в частности, планирующей функции речи, является проведение дидактических игр по развитию наглядного мышления. Когда старшие дошкольники научатся давать последовательный отчет о совершенных действиях, включающий определенные цели, условия, средства и результаты выполнения задания, им предлагается рассказать, как они будут выполнять задания, т. е. заранее спланировать свои

действия в речи. Таким образом, к концу дошкольного возраста удается сформировать у детей элементы словесного планирования.

Развитию у детей с интеллектуальными нарушениями основных функций речи способствует использование различных дидактических игр. Подлинным общением может стать игра-драматизация, если ее содержание будет понято и эмоционально воспринято ребенком. В процессе развития познавательной функции речи используются дидактические игры, расширяющие, уточняющие и обобщающие значения слов.

В наше время все чаще мы стали сталкиваться с тем, что родители всю ответственность за формирование грамотной, богатой и содержательной речи перекладывают на плечи работников детского сада. Но ведь только родители являются ответственными за жизнь, здоровье, эмоциональное благополучие, воспитание и образование своих детей.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что работа по коррекционному воспитанию и обучению должна проходить в взаимодействии специалистов и родителей. Только тогда мы сможем прийти к положительному результату.

В нашем дошкольном учреждении развитие речи детей и взаимодействие с родителями ставится во главу угла — в основную задачу работы.

Дважды в год проводится диагностика по результатам которой намечаются пути работы с детьми: как воспитателем так и специалистами. С результатами диагностики обязательно знакомятся родители.

По реализации поставленных задач педагогами дошкольного учреждения проводится методическая работа:

- Родительские собрания;
- Консультации
- Мастер-классы
- Проектная деятельность
- Практикумы
- Круглый стол
- Праздники
- Развлечения

Вся методическая работа направлена на взаимодействие ребенка, родителей и специалистов в результате которого коррекционный процесс воспитания и обучения даст положительные результаты.

В заключении хочется сказать, что в случаях интеллектуальных нарушений необходимо применять систему коррекционного воспитания как можно раньше, с первых месяцев жизни ребенка. Даже самое

лучшее лечение является эффективным лишь при правильном семейном воспитании и проведении родителями системы специальных упражнений. Родители, обладая определенными знаниями, могут очень много сделать для своего ребенка, помочь ему адаптироваться в жизни.

Будущее ребенка, прежде всего в руках родителей.

Список литературы:

1. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л.П. Носковой. — М.: Просвещение, 1993. — 224 с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. 2-е издание. М.: Просвещение, 2005. — 271 с.
3. Игнатьева С.А., Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

1.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗДЕЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ

Татьяна Викторовна Завалишина

преподаватель специальных дисциплин ГБОУ СПО

«Оренбургский аграрный колледж»

E-mail: tatianazav1@yandex.ru

С.М. Каргапольцев

д-р пед. наук профессор

Объективная оценка знаний воздействует на формирование отдельных немаловажных качеств личности, способствует ее становлению и развитию.

В психологии, кроме понятия «человек», употребляется более узкое понятие «личность». Личность — это тот же человек, но рассматриваемый только как общественное, социальное существо. Личность — очень сложное целое. Но в этом сложном целом можно выделить три основные стороны, или, как говорят психологи, три блока.

1. Первый блок — **направленность личности**, система ее отношений к окружающему миру. Сюда включаются мотивы поведения личности (мотивами называют причины, побуждающие личность к тому или иному поведению, к той или иной деятельности).

2. Второй блок — это возможности личности, психологические предпосылки успешности ее деятельности (в частности, способности).

3. Третий блок — стиль, психологические особенности поведения личности (темперамент и характер). Иными словами, личность характеризуется тем, как действует человек и почему он действует так, а не иначе. [2]

Однако не всегда учитывается, что оценка знаний умений и навыков может выступать могущественным фактором воспитания, а при негативных условиях могут быть нейтральной по отношению к воспитанию, а то и вредить ему, наносить ущерб нравственному

становлению личности, приводить к конфликтам между учителем и учеником.

Надо признать, что не все учителя умеют по-настоящему пользоваться таким мощным инструментом воздействия на психику учащихся, стимулирование их познавательных возможностей, как объективная оценка знаний [1].

В книге «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский справедливо утверждает, что «самое главное поощрение и самое сильное ... наказание в педагогическом труде — это оценка. Это наиболее острый инструмент, использование которого требует огромного умения и культуры ... Если хотите, оценка — это один самых тонких инструментов воспитания» [3].

Очевидно, что совершенствование этого инструмента является одной из главных задач. Оно должно начинаться с выявления и определения тех педагогических условий, при которых наилучшим образом оценка влияет на формирование создания, поведения учащихся, на решение задач современной школы.

К важнейшим требованиям относятся:

- объективность оценки;
- учет возможностей обучающего в момент опроса;
- психолого-педагогический такт при оценке ответа ученика и ее мотивировка;
- нравственная окраска оценки;
- ответственность учителя и учеников за качество знаний.

Объективность оценки. В педагогической печати высказывалась мысль, что оценка может быть авансовой, то есть поощряющей какого-либо несильного ученика на дальнейшие успехи (следует, мол, разрешать в отдельных случаях ставить оценку завышенную, чтобы слабоуспевающий испытал радость успеха, уверенность и лучше учился).

Неверные утверждения в разных вариациях и вариантах находят свое применение в практике учителей и влияют на формирование учащихся, на их жизненную позицию.

Завысив оценку учащемуся преподаватель, держится в рамках объективности по отношению к другим, а это вызывает у них неудовольствие, раздражение, рождает элементы нигилизма и критицизма, подозрение, которое может перерасти в уверенность, что преподаватели бывают несправедливы. Именно поэтому В.А. Сухомлинский в книге «Сто советов учителю» выделяет специальный совет, озаглавивая его так: «Оценки должны быть весомыми». Объективность оценки он считал «одним из главных

принципов обучения», писал, сто оценка должна отражать прежде всего фактический уровень знаний [5].

Желая побольше выставить поточных оценок, тем самым ставят в какой-то мере легковесные оценки и в связи с этим понижают их воспитательное воздействие. Против такого понижения воспитательной роли оценки решительно выступал В.А. Сухомлинский: «Я считаю признаком дремучего педагогического бескультурья — привычку ставить оценку чуть ли не за каждое слово. При таком отношении к делу тончайший инструмент превращается то в пряник, то в дубинку: одного развращает, другого уязвляет. Хочется, чтобы не было в школах ненужной погони за формальными отметками, так называемого «накопление оценок» [4]. Такой подход к использованию оценки знаний для образовательного и воспитательного воздействия предполагает максимум доверия учителю и не принуждает его, какими угодно путями стремиться, лишь внешне выглядеть благополучно, а о существе сложного педагогического и ответственного дела не беспокоиться.

Объективность оценка, ее весомость, идеальная честность преподавателя в ее выставлении — первое условие воспитательного воздействия отметки на осознание учащихся. Многие педагоги понимают, что отметка может окрылить и обескрылить, стать стимулом или тормозом в обучении и воспитании ребенка. Все зависит от того, насколько умело учитель владеет искусством ее выставления.

Она, прежде всего, подрывает у студента веру в свои интеллектуальные возможности, внушает мысль о неполноценности, разрушает мечты о будущем, жизненную перспективу. Ничто так не угнетает студента, как сознание бесперспективности, мысль, что он ни на что не способен; чувство разочарования и угнетенности отражается на всей умственной деятельности студента, и его мозг как бы цепенеет. Угнетенность обучающего приводит к тому, что его подковывают центры, ведающие эмоциональными импульсами, эмоциональной окраской мысли, перестают понуждать разум и труду и как бы сковывают его.

«Помните, — завещал В.А. Сухомлинский, — радость успеха — это могущественная эмоциональная сила, от которой зависит желание ребенка быть хорошим. Беспокойтесь о том, чтобы эта внутренняя сила ребенка никогда неисчерпывалась. Если ее нет, не поможет никакая педагогическая хитрость» [4].

Следующее педагогическое требование к оценке знаний, с точки зрения ее воспитательного воздействия — неукоснительное соблюдение психолого-педагогического такта в процессе выставления отметки.

Психолого-педагогический такт — это обязательное неотъемлемое условие гуманистического воспитания учащихся, нравственный воздух школьных классов и вузовских аудиторий, показатель педагогической культуры преподавателя, фактор подлинно педагогических отношений между учителем и учащимся.

Оценка знаний — это не только умение учителя правильно дать заключение об их глубине и диапазоне, но и умение лелеять в душе ученика стремление к знаниям.

Важно учесть и еще одно обстоятельство: мы оцениваем конечный результат ученических усилий и далеко не всегда приложенный труд. А ведь у учеников не одинаковые способности, силы, здоровье, бытовые условия. Идеальное соблюдение норм педагогической этике, при котором учащиеся не могли бы даже подумать об обмане в процессе отчета за знание, воспитывает у них честность и справедливость. Правильный организованный процесс обучения и разумно поставленные опросы и оценка знаний формирует у учащихся чувство ответственности за свой учебный труд.

А в итоге сожалению мы получим то что, традиционная форма обучения и оценки знаний не может в полной мере дать знания и оценить их. Исходя из этого нужно активно использовать наряду с традиционными новые и современные педагогические технологии оценки знаний. Что особенно важно при изучении технических дисциплин.

Для решения этой проблемы мною предлагается внедрения в качестве дополнительной оценки отдельно — рейтинговую систему оценки образовательной деятельности студентов, характеризующую образовательную основу по 5 основным параметрам

1. Фундаментальные знания по предмету
2. Профессиональные знания
3. Понимание предмета
4. Практические навыки
5. Мотивация и стремление к обучению

Особенности внедрения отдельно–рейтинговой системы

- Открытость и наглядность выставления баллов
- Мотивация студентов
- Внедрение новых педагогических технологий
- Желание преподавателя

Раздельно–рейтинговая система применима:

- При контроли результатов изучения каждой темы (раздела)
- По итогам изучения предмета в целом.
- При систематизации результатов обучения за учебный год

- За весь период обучения

Преимущества использования раздельно рейтинговой системы

Для студентов:

- Получение более широких знаний и умений
- Возможность объективной оценки и координации действий
- Расширение практических навыков
- Умение высказывать и отстаивать свое мнение

Преимущества использования раздельно рейтинговой системы

Для преподавателя:

- Совершенствование и разнообразие работы
- Достижение более высоких результатов
- Поднятие профессионального статуса
- Возможность корректировки своей работы

Для работодателя:

- Возможность подобрать персонал согласно с требуемых параметров
- Возможность отследить процесс обучения предполагаемых сотрудников

Список литературы:

1. Близнюк С. Психолого-педагогические аспекты оценки знаний. // Народное образование. 1980 г. № 8 с. 48—50.
2. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педагогических училищ. — М.: Просвещение. 1980 г. — с. 352.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдано детям.
4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979 г. — с. 160.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ханина Надежда Николаевна

канд. пед. наук, доцент

*Жетысусского государственного университета им. И. Жансугурова,
г. Талдыкорган*

E-mail: khanina-nadezhda@mail.ru

Жаукумова Шолпан Сайлауовна

старший преподаватель

*Жетысусского государственного университета им. И. Жансугурова,
г. Талдыкорган*

E-mail: sholpan6908@mail.ru

Развитие речи в дошкольном детстве (овладение родным языком) является процессом многоаспектным по своей природе. Овладение грамматическим строем языка предполагает практическое освоение ребенком многообразия грамматических форм, конструкций и категорий языка, грамматических правил и нормативных явлений, формирование ориентировки ребенка в грамматических явлениях языка, воспитание особого, лингвистического отношения к языковой действительности, стремления говорить грамматически правильно.

Детский язык не адекватен языку взрослых людей. Большинство исследователей подчеркивают его обобщенность и упрощенность по сравнению с речевой деятельностью взрослых людей [1; 2]. Грамматические и лексические явления в детском языке унифицированы, что дало основание выделять так называемый нормативный язык. В методике обучения речи под системой языка понимают возможности, а норма представляет собой конкретно — историческую реализацию системы. Поскольку в детском языке отсутствует членение на систему и норму, и норма ребенка усваивается позднее, чем система, поэтому в детской речи встречаются ошибки, которые представляют собой нарушение языковой нормы. Сближение детского языка с нормативным преимущественно заключается в развитии и становлении в нем нормы, что происходит именно в дошкольном возрасте, иногда бессознательно в виде чутья языка.

В освоении грамматических правил оперирования ими ребенок проявляет большую самостоятельность, высокую поисковую активность, это наблюдается в многочисленных отклонениях от языковой

нормы (так называемых окказиональных образованиях). Все исследователи детской речи сходятся в оценке этих образований как закономерного явления. Детские окказиональные образования — показатель того, что ребенок активно осознает, упорядочивает явления слышимой речи, выводит из них грамматические правила, «исправляет» взрослый язык в соответствии с этими правилами. До того, как прийти к таким ошибкам, ребенок должен проделать колоссальную аналитико-синтетическую работу.

Специфически детской формой обследования производного слова и его грамматических форм является языковая игра, в которой ребенок как бы экспериментирует со словом, отыскивает границы и правила словоизменения и словообразования. Как показывают тщательные психолингвистические эксперименты и наблюдения, при естественном освоении языка в общении со взрослым взрослый, как правило, не исправляет детские окказиональные образования, грамматические ошибки. Но он распространяет детское высказывание в правильной форме. Исследователи отмечают, что ребенок по подражанию усваивает многие нерегулярные, традиционные формы, но в тот период, когда осваиваются грамматические правила, традиционная форма вытесняется регулярной в результате явления сверхгенерализации [3; 4].

В нашем исследовании делается попытка разработать содержание и приемы работы, специально направленной на обучение детей способам коррекции окказиональных форм в чужой и своей речи. Такую самокоррекцию мы рассматриваем как действие речевого контроля, формирующееся в коммуникативной деятельности. Мы полагаем, что речевой самоконтроль может формироваться при решении задач оценочного типа в языковой игре. Задачи оценочного типа стихийно возникают при образовании детьми в игре нескольких вариантов формы слова. Предполагается выяснить, возможно ли и необходимо ли специально вводить в педагогический процесс задачи оценочного типа на занятиях с детьми 4—5 лет. Именно в этом возрасте исследователи отмечают возрастание количества грамматических ошибок в речи детей. Целесообразно ли раннее обучение детей способам самокоррекции и самоконтроля?

В этом эксперименте выявлялся уровень развития речевого контроля, умение оценивать речь, критически относиться к ошибкам. Ребенку предлагали предложения с грамматическими ошибками и просили оценить: «Можно так сказать» и, если ребенок говорит «нельзя», спрашивали: «А как правильно сказать?». Таким образом, создавалась ситуация, где проявлялись сознательные оценочно-контрольные действия. Причем устанавливалось, ориентируется

ли дошкольник на грамматическую форму слова — называет норму, исправляет ошибку по смыслу или, исправляя ошибку, создает свои инновации.

Эксперимент показал, что в средней группе в 4—11 % случаев, в старшей группе в 20—30,4 % и в подготовительной — 54,4 % случаев дети слышат ошибку и исправляют ее на нормативную форму слова. В остальных случаях дети или не слышат ошибку или исправляют ее по смыслу. В связи с этим мы полагаем, что задачи оценочного типа не надо специально вводить в педагогический процесс, засоряя восприятие ребенка неправильными формами слов, но использовать естественные моменты в процессе детского экспериментирования с формой слова для формирования речевого контроля.

В большей части используемых методик отмечается, что интенсивность словотворчества выше именно в старшем возрасте (6-й год жизни.). На седьмом году жизни она несколько снижается, но часто не достигает того уровня, который отмечен на пятом году жизни. Мы считаем это подтверждением мнения Д. Слобина [4], что первоначально дети осваивают грамматические формы как целостной «гештальт», а затем, на основе обобщения этих форм осваивает правило и подчиняет этому правилу немотивированные (нормативные) формы. Эксперимент выявил, что такое освоение грамматических правил и активное экспериментирование с формой слова происходит, как уже отмечалось, именно на шестом году жизни. На седьмом году более выражен процесс оценки грамматической правильности речи.

Можно отметить, что интенсивное словотворчество на шестом году жизни создает предпосылки для формирования оценочного отношения к речи. В связи с этим мы предположили, что если в специальных играх создавать благоприятные условия для экспериментирования со словом, это может способствовать формированию оценочного отношения к речи и формированию ее грамматической правильности.

В формирующем эксперименте мы пытались воссоздать условия естественного хода развития языка, когда ребенок активен, самостоятелен, пытлив. Осваивая грамматику языка в практической деятельности, в общении, малыш нередко попадает в ситуацию противоречия между имеющимися у него речевыми средствами и теми требованиями, которые предъявляет к нему процесс общения со сверстниками и взрослыми. Сталкиваясь с непониманием, испытывая затруднения в общении, ребенок перестраивает свое отношение к языку. Теперь для него язык становится особым объектом познания. Он вслушивается в звучание слова, начинает экспери-

ментировать, играть со словом. Таким образом, возникает особый вид игры — языковая игра. В своем исследовании мы создавали такие проблемные ситуации, стимулировавшие поисковую деятельность детей, их языковые игры. Решая задачи продуктивного, творческого характера, ребенок самостоятельно выводил грамматическое правило практическим путем.

Высокая эффективность обучения в экспериментальной группе обусловлена несколькими факторами. Прежде всего тем, что дети постоянно привлекались к решению разного типа проблемных задач, которые последовательно усложнялись. В процессе обучения постепенно изменялась позиция педагога. На первых занятиях детям отводилась роль слушателей. Педагог выполнял все предметные и речевые действия сам. В дальнейшем налаживалось сотрудничество ребенка и взрослого, в результате которого дети приобретали опыт, необходимый для самостоятельного оперирования с языковым материалом. Дети усваивали сложные лексико-грамматические знания в процессе игр и упражнений с конкретными предметами и игрушками. Смена тематической группы лексического материала создавала благоприятные условия для абстрагирования знаний, самостоятельного переноса их на новый материал.

Эффективности обучения способствовало также сочетание прямых (словесных) и косвенных (игровых) методов обучения. Прямые указания взрослого на способ образования разных типов мотивированных наименований способствовали легкости и полноте формирования лексико-грамматических обобщений в процессе «манипулирования» детей с языковым материалом.

Немаловажно и то, что в обучении использовались такие формы организации деятельности, которые создавали условия для дифференцированного подхода к обучению детей с разным уровнем речевого развития. Это обеспечивалось использованием в играх раздаточного и демонстрационного материала разной степени сложности, а также включением игровых правил, стимулирующих познавательную активность детей с низким исходным уровнем, включением в каждое занятие одновременно проблемных заданий разных типов: репродуктивных, продуктивных, словотворческих.

Список литературы:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — М., 1961.
2. Сохин Ф.А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития. Вопросы психологии, 1959, № 5, с. 112—121.

3. Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе. //Сорокин Ю.Л., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические проблемы речевого общения. — М., 1979. С. 148—233.
4. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. //Психолингвистика. — М., 1984. С. 143—20.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Чуприянова Елена Афанасьевна

учитель, НБ МОУ «Гимназия № 62»,

г. Новокузнецк

E-mail: helnvkz@gmail.com

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования педагогам очень важно пересмотреть свои взгляды на систему оценивания результатов обучения. Система оценки — это организация определённой деятельности, и учителей, и учащихся. В практике современной школы выделяются три взаимосвязанных взаимопроникающих уровня оценки образовательных результатов в рамках учебной деятельности: ученический, учительский и административный. Остановимся на каждом из них.

Учительский уровень.

Обратная связь является механизмом осуществления контроля и оценки учебной деятельности учащихся со стороны учителя, помогает понять, что было сделано правильно, что неправильно, и, следовательно, позволяет скорректировать последующие действия учителя.

Проверка уровня освоения общих способов действий (операциональный состав) осуществляется с помощью проведения *тестовых диагностических работ*. Тестовые диагностические работы проводятся для выявления уровня освоения отдельных предметных операций с целью последующей их коррекции. Коррекцию необходимо осуществлять как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Такие диагностические работы необходимо проводить дважды: «на входе» в этап решения частных задач и на этапе перехода к изучению новой темы. Данная работа показывает проблемные точки каждого ученика в изучении учебного материала, определяет умения,

которые необходимо совершенствовать на последующих уроках. Отсюда целями тестовой диагностической работы являются:

- определение уровня владения учащимися операционным составом осваиваемого действия (способа, правила);
- организация «точной» (по отдельным операциям) помощи ученикам в рамках изучения темы.

Основные требования к построению и проведению тестовых диагностических работ со стороны учителя:

- задания должны выполняться в классе в спокойной доброжелательной обстановке;
- задания должны фиксировать операциональный состав действия; строиться так, чтобы была возможность восстановить весь способ действия;
- по объёму задания должны быть небольшими;
- за учеником должно сохраняться право оставлять некоторые задачи нерешёнными.

Для фиксации полученных результатов используется бинарная оценка освоения отдельных операций способа действия.

Индивидуальный прогресс учащихся (уровень освоения способа действия) оценивается в ходе выполнения *трехуровневых задач*. Решение задач первого уровня предполагает умение действовать по образцу в стандартных условиях. Критерием достижения этого уровня является выполнение типовых заданий, отработанных на уроках. Второй уровень проявляется в умении определять способ действия, ориентируясь не на внешние (формальные) признаки задачной ситуации, а на лежащие в её основе существенные (предметные) отношения. Критерием достижения этого уровня является выполнение таких заданий, в которых форма и конкретное содержание проблемной ситуации не обеспечивают ориентировку действия. Третьему уровню соответствует свобода в обращении со способом действия.

Метапредметные образовательные результаты (учебное сотрудничество, информационная компетентность) проверяются при выполнении учебных проектов, решении проектных задач, которые направлены на применение учащимися различных способов действия, средств не в учебной задаче, а в ситуациях, приближенных к жизненным.

Проектные задачи в зависимости от содержания могут быть как предметные, так и межпредметные. В зависимости от того, кто участвует в решении данной задачи, эти задачи могут быть одновозрастные и межвозрастные. По времени проведения стартовые, итоговые, текущие.

Выделим ещё некоторые особенности проектной задачи.

- Перед постановкой задачи необходимо описание конкретно-практической, проблемной ситуации, которая фиксируется в формулировке задачи.

- Отсутствие в описательной части всего объема необходимой информации, что требует самостоятельного обращения к дополнительным источникам, либо обращение к справочной информации, которая сопровождает задачу.

- Система заданий, входящих в задачу, может требовать различных подходов к ее решению.

- Возможно выполнение отдельных заданий разными группами учащихся.

- Выполнение отдельных заданий должно завершиться общей «сборкой» полученных результатов в единый (цельный) «продукт». Результаты фиксируются в экспертном листе, портфолио.

Ученический уровень:

Контрольно-оценочная самостоятельность как основа учебной самостоятельности формируется у обучающихся через выполнение домашней самостоятельной работы, которая состоит из набора заданий разного уровня (базового, углубленного).

Условия организации самостоятельной работы обучающихся:

- работа организовывается после определения проблемных точек ученика (после проведения тестовых диагностических работ, о которых было сказано выше);

- задания должны быть различного уровня сложности;

- необходима обязательная демонстрация «продуктов» самостоятельной работы и их предметное обсуждение.

Ученик фиксирует количество выполненных заданий, уровень выполненных заданий, сроки выполнения работы.

После выполнения самостоятельной работы проводится проверочная работа, которая представляет собой набор заданий по отдельным предметным содержательным линиям учебного предмета. Цель данной работы — оценка самими учащимися уровня владения освоенным способом действия в практических ситуациях. Также эта проверочная работа выявляет ограниченность использования открытого учебного способа в определенных новых ситуациях. Ученик при выполнении этой работы определяет границы своего «знания-незнания» (прогностическая оценка). Эта работа занимает обычно 2 урока: проведение самой проверочной работы, оценка ее выполнения и анализ причин затруднений, возникших при выполнении отдельных заданий. Если трудности появились

в заданиях, направленных на демонстрацию уже известных ребенку способов, то следующий шаг в обучении — это шаг назад на коррекцию действий учащихся. Ученик фиксирует количество выполненных заданий, также их уровень

Личные достижения (учебные и внеучебные) фиксируются в портфолио ученика. Портфолио учащегося позволяет осуществить оценку динамики индивидуальных образовательных достижений учащегося. Желательно представить в портфолио материалы стартовой диагностики, промежуточных и итоговых работ по отдельным предметам. Остальные работы подбираются таким образом, чтобы их совокупность демонстрировала успешность учеников, объем и глубину знаний, достижение более высоких уровней формируемых учебных действий.

В портфолио также могут быть представлены материалы, фиксирующие достижения обучающихся во внеучебной (школьной и внешкольной) деятельности.

Административный уровень:

Уровень владения предметными и метапредметными результатами администрация регулярно отслеживает в ходе выполнения стартовой и итоговой проверочных работ, фиксируя актуальный уровень знаний и умений учащихся.

Список литературы:

1. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В., Енжевская М.В., Клевцова С.В., Трояновская Н.И. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя. Под ред. Воронцова А.Б. М.: Просвещение, 2010. 176 с.
2. Нежнов П.Г., Хасан Б.И., Эльконин Б.Д. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
3. Коновалова Н.Д. Формирующее оценивание. // ПрофиСтарт [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.profastart.ru/ps/blog/23793.html>.

1.11. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Гребенникова Алла Владимировна

*педагог дополнительного образования Государственного
бюджетного образовательного учреждения города Москвы,
дом детского творчества «Исток»,
г. Москва*

E-mail: mo7ana@mail.ru

Дополнительное образование детей, реализуя свои особенности и отличия от школьного образования, интегрирует различные формы и виды досуговой деятельности детей, реализуя задачу развития и совершенствования их творческих способностей в открытом образовательном пространстве.

Значимость этой проблемы подтверждает сама жизнь, происходящие в обществе изменения и модернизации. Важность оперативного решения педагогических задач воспитания творческой, гармоничной личности в полной мере осознается государством. В Послании Президента Федеральному Собранию от 30 ноября 2010 года говорится: «...модернизация — это, конечно, не самоцель. Это лишь инструмент, с помощью которого мы сможем решить давно назревшие проблемы в экономике и в социальной сфере, поддержать тех, кто в этом более всего нуждается, и создать условия для раскрытия способностей тех, на кого мы очень надеемся, то есть наших детей, нашей молодежи» [7].

Творческая деятельность личности — существенная составляющая прогресса цивилизации, ибо результатом индивидуальных творческих актов является общечеловеческое духовное и материальное богатство. Актуализация и рационализация работы с творческим потенциалом отдельной личности сыграет значительную роль в процессе совершенствования всех областей жизнедеятельности общества.

Хотя проблема развития творческих способностей обучающихся еще сравнительно молодая, наука не обошла вниманием изучение различных аспектов процесса возникновения и развития творческих способностей, творческого поведения (Дж. Гилфорд, А. Танненбаум, К. Тейлор, А. Олох, Г. Грубер, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, Д. Векслер, Р. Уайсберг и другие).

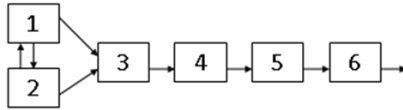
Ряд исследователей, изучая понятие «творческое мышление» определяют этот тип мышления как высший уровень мышления. Дж. Гилфорд выделял взаимосвязь уровня развития творческого мышления и доминанты четырех мыслительных особенностей:

- оригинальность и необычность высказанных идей;
- семантическая гибкость;
- образная адаптивная гибкость;
- семантическая спонтанная гибкость [3].

Разрабатывая педагогические аспекты изучения озвученной нами проблемы, А.В. Золотарева акцентирует внимание субъектов на принципах управления развития творческих способностей личности ребенка:

- *принцип фасилитации* — признание приоритета развивающейся личности ребенка и педагога перед всеми другими задачами;
- *принцип диверсификации* — создание более гибкой системы образования, способной чутко реагировать на любые изменения во внешней среде;
- *принцип амбивалентности* — координация разноплановых усилий для обеспечения с одной стороны, взаимодействия детей и педагогов, в другой стороны — сохранения индивидуальности [4].

Схематическое изображение целостной картины протекания творческого процесса как разновидности деятельности личности, предлагает В.М. Беспалов. Сам предмет деятельности при этом он обозначил термином «задача» вне зависимости от того, идет ли речь о математической задаче или о создании художественных образов и произведений искусства.



1. Личностная поисково-познавательная ситуация.
2. Общественная потребность.
3. Поиск и постановка задачи.
4. Принятие задачи к личному исполнению: волевое или стихийное.
5. Перевод задачи на личный язык исследования.
6. Проверка и уточнение исходных данных.
7. Формулирование условий задачи на языке сознания.
8. Перекодирование условий задачи на язык подсознания.
9. Работа подсознания по поиску интуитивного решения. Сопровождается состоянием поисковой активности и целенаправленности психики.
10. Включение памяти и мышления в целенаправленные действия, в первую очередь ассоциативные и аналитико-синтетические.
11. Поиск дополнительной информации, сведений, подсказок и аналогий извне.
12. Срабатывание интуиции, озарение.
13. Выдача решения с помощью образов и кодов подсознания.
14. Перевод решения на язык сознания.
15. Выдача решения в форме ответа или произведения на уровень личной деятельности и социума.

Обращаясь к наследственности — одному из аспектов изучения творческих способностей личности, ученые неоднозначно относятся к ведущей роли задатков талантливости. Последние данные науки показывают, что к наследованию способностей не надо подходить слишком прямолинейно, пытаться делать выводы исходя только из непосредственных особенностей родителей. Генотип каждого человека начинает складываться примерно за 150 лет до рождения, то есть вбирает в себя наследуемую информацию от многих ветвей родственников. В генетическом законе «регрессии» говорится о том,

что при наследовании признаков происходит их «усреднение», снижение их отличительной мощности на половину суммарного избытка [2].

В течение жизни происходит процесс «затухания», «забывания» многих задатков, ярко проявлявшихся в детский период, следовательно, можно говорить о регрессии наследуемых задатков. Негативный фон процесса убывания творческих способностей актуализирует разработку комплексных мер (педагогических, психологических, социальных и т. д.) по выявлению, развитию и закреплению творческих способностей ребенка.

Дополнительное образование, являющееся уникальным, особо ценным типом образования, предоставляет собой экспериментальную площадку для расширения спектра индивидуальных образовательных возможностей, способствующую развитию человеческого потенциала как основание модернизации современного общества.

«..Детство и юность — это тот период в жизни человека, когда определяется его будущее, то самое время, когда каждый впервые пробует, что-то открывает для себя, экспериментирует и ничего не боится. Дух новаторства, желание делать что-либо новое, дерзость мысли — все это сегодня очень нужно нашей стране. И мы очень рассчитываем на энергию и амбиции молодых, на их желание работать сообща и вместе добиваться поставленных целей» [7].

Список литературы:

1. Аладьина М.Е., Оломская С.В. Исследовательская деятельность как средство развития творческой активности учащихся // Теория и практика дополнительного образования, 2010. № 5.
2. Беспалов В.М. Деятельность библиотеки в помощь развитию творческих способностей личности. М., 1997.
3. Бушуева Л.С. Активизация творческого мышления младших школьников // Начальная школа: плюс До и После. 2006. № 4.
4. Золотарева А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: Автореф. дис. докт. пед. наук. Ярославль, 2006. 450 с.
5. Максимова С.В. Влияние взаимодействия родителей с детьми на проявления творческой активности детей // Внешкольник, 2010. № 4. С. 35—41.
6. Петров К.В. Формирование творческого потенциала учащегося как условие акмеологически задаваемого развития// Мир психологии — 2006 — № 4.
7. Послание Президента Федеральному Собранию. 30 ноября 2010 года // Внешкольник, 2011. С. 2—8.

8. Тимофеева О.С. Активизация творческой и познавательной деятельности через использование современных педагогических технологий // Внешкольник, 2009. № 1. С. 54—57.
9. Якущенко В.В. Развитие творческих способностей обучающихся с учетом возрастных и психологических особенностей как средство подготовки их к самоопределению в условиях современной жизни [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://festival.1september.ru/articles/603925/>.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СФЕРЫ В РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демидова Галина Александровна

*заместитель директора по учебной работе,
Учебно-методический центр Федерации организаций профсоюзов
Оренбургской области
E-mail: demidova-123@mail.ru*

Наметившиеся прогрессивные изменения в социокультурном и социально-экономическом становлении Российского общества, принципы профессиональной подготовки менеджеров, реализуемые через государственные образовательные стандарты, обуславливают необходимость формирования профессиональных качеств менеджера социально-трудовой сферы, отвечающих требованиям жизни в быстро меняющемся обществе. В связи с этим актуализируется проблема формирования лидерского потенциала менеджера в социально-трудовой сфере, подготовка которых осуществляется не только в высших учебных заведениях, но и в системе дополнительного профессионального образования. Именно в дополнительном профессиональном образовании существуют наибольшие возможности для создания рефлексивной среды как фактора формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «организационно-педагогические условия» не раскрывается в полной мере ни в педагогических словарях и энциклопедиях,

ни в руководствах по педагогике, хотя данный термин употребляется в педагогических публикациях и диссертационных исследованиях.

Термин «организационно-педагогические условия» состоит из двух смысловых единиц: «организационные условия» и «педагогические условия». Рассмотрим каждую из них.

В научно-педагогической литературе под педагогическими условиями понимают «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [1]. При этом к педагогическим условиям относятся только те, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное его протекание. Мы разделяем позицию, согласно которой педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как развитие личности в педагогическом процессе представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущность и явления.

С учетом предмета нашего исследования речь идет об условиях управления деятельностью коллектива учебного заведения дополнительного профессионального образования, обеспечивающих эффективное решение этим коллективом образовательных задач. Условия повышения эффективности управления деятельностью коллектива мы, исходя из философского определения, рассматриваем как совокупность обстоятельств, в которых она (управленческая деятельность) совершается, и которые способствуют успешности этого процесса. К обстоятельствам могут быть отнесены: предмет управленческой деятельности, объекты окружающей действительности, субъекты образовательного процесса, особенности, обусловленные спецификой учебного заведения, средства, методы и формы организации и реализации данного процесса.

В педагогических исследованиях В.И. Андреева, В.А. Беликова, А.Я. Найна, чаще всего освещаются общепедагогический или организационно-педагогический аспекты понятия условий управления деятельностью. Предметом, в отношении которого они рассматриваются, выступают процессы обучения, воспитания, образования и развития личности. Особенности предмета нашего исследования ставят вопрос об организационной стороне процесса управления процессом дополнительного профессионального образования, а это требует рассмотрения понятия «организация».

В научной литературе термин «организация» употребляется применительно к биологическим, социальным и некоторым техническим объектам (обычно в общем контексте с понятием «структура» и «система»). В философии «организация» (фр. *organization* — то, что имеет упорядоченный, стройный вид) рассматривается как:

- внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;
- совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;
- объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил [5].

В рамках системного подхода организация отождествляется с понятием структуры или противопоставляется понятию хаоса. При этом различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется как величина, обратная энтропии системы, а направленность отражает соответствие (или несоответствие) системы условиям окружающей среды, целесообразность данного типа организации с точки зрения поддержания нормального функционирования системы.

В социологии данное понятие обозначает коллектив, объединенный и направляемый определенной целью, а в теории управления понимается как средство эффективного достижения цели. В рамках избранных нами методологических подходов, наряду с сохранением указанного смысла, организация рассматривается как феномен, который обеспечивает регулярное воспроизведение и нормальное протекание деятельности, образует непереносимое условие сохранения целостности, полноты и смысла деятельности, условие ее предметной продуктивности. Следовательно, организация — это параметр явления, который обеспечивает упорядоченное, нормальное, целесообразное его существование.

С учетом вышеизложенного в литературе выделяются следующие признаки понятия «условия», в том числе организационно-педагогических:

1. Совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн);

2. Совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности (В.И. Андреев);

3. Условия обеспечивают наиболее эффективное протекание процессов и явлений, отражают упорядоченность и целесообразность их существования (В.А. Сластенин, Т.А. Стефановская);

4. Условия представляют собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления (В.А. Загвязинский, А.А. Орлов);

5. Условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может (И.Т. Фролов);

6. Условия выполняют роль правил, обеспечивающих нормальное протекание деятельности.

Выделенные признаки позволяют дать следующее определение организационно-педагогических условий: это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности.

Под «комплексом» мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер педагогического процесса, структура которой, с одной стороны, целостная, с другой — гибкая, динамичная, учитывающая развертывание данного процесса в оптимальном режиме на каждом новом его этапе.

Опыт педагогической практики и анализ литературы позволил нам выделить следующие организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования:

- развитие положительной мотивации менеджера социально-трудовой сферы к формированию лидерского потенциала;
- актуализация менеджером социально-трудовой сферы субъектной позиции в процессе дополнительного профессионального образования;
- осмысление менеджером социально-трудовой практики с позиции «Я — деятель».

Представим основания выбора каждого из обозначенных нами организационно-педагогических условий.

Развитие положительной мотивации менеджера социально-трудовой сферы к формированию лидерского потенциала.

Психологами установлено, что условиями и источниками психической активности менеджера социально-трудовой сферы является сложная система потребностей, мотивов, интересов, желаний, стремлений — мотивация, которая формируется под влиянием среды на основе имеющихся у человека врожденных качеств и задатков.

Мотив как осознанное побуждение для определенной деятельности (в нашем случае педагогической) формируется по мере того, как менеджер социально-трудовой сферы учитывает, оценивает, взвешивает, обстоятельства среды, в которой он находится и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности. Важное значение имеет оценка деятельности, поскольку именно она приводит к возникновению положительной или отрицательной мотивации к ней.

Мотивы, отражающие профессиональную направленность личности, уже исследовались ранее. В педагогической науке той проблеме посвящены работы О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, И. Рендаковой. Мы, вслед за Л.Б. Соколовой, выявляем их значение для формирования лидерского потенциала и включаем в систему подготовки будущего менеджера социально-трудовой сферы. Мотивацию мы рассматриваем как «источник совершенствования лидерского потенциала, наличие внутренних средств, обеспечивающих готовность менеджера социально-трудовой сферы к культуре профессиональной деятельности» [6]. Сюда же входит желание и возможность развивать свои интересы и представления в области культуры, находить культурные решения возникающих проблем. Интегральным показателем культуросообразно действующего менеджера социально-трудовой сферы является наличие общественно значимых мотивов выбора профессии, выбор конкретной социальной деятельности, мотивационно-ценностное отношение к ней, потребность в профессиональном самосовершенствовании.

Актуализация менеджером социально-трудовой сферы субъективной позиции в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования.

Субъект — это прежде всего «носитель активности, свободный в выборе целей и способов своего развития, имеющий определенную точку зрения на явления и действия, не просто усваивающий информацию, а преобразующий ее, наполняя значимыми для себя смыслами» [3]. Поскольку субъектность будущего специалиста проявляется в его профессиональной деятельности и поведении, то применительно к менеджеру социально-трудовой сферы целесообразнее говорить о субъектной позиции как системы его доминирующих избирательных отношений, определяющих последующую его профессиональную активность и активный характер его профессионально-личностного саморазвития в процессе профессиональной подготовки. Особенность отношений в условиях рефлексивной среды предполагает, что преподаватель и менеджер социально-трудовой

сферы выступают в роли субъектов, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность другого (осознающего свою деятельность), сохраняя своеобразие своих действий.

Процесс «осубъективирования» менеджера социально-трудовой сферы, по Л.Б. Соколовой, проходит через ряд этапов:

- преподаватель мысленно выстраивает позицию менеджера социально-трудовой сферы как субъекта;
- удерживая этот проект в своем сознании как цель, он начинает взаимодействовать с будущим менеджером социально-трудовой сферы как с наличным объектом, но потенциальным субъектом. Вынуждая его к действию и сопровождая это действие его осмыслением совместно с будущим менеджером, он формирует в последнем осознание этой совместной деятельности;
- сформированность это осознания завершается переходом менеджера социально-трудовой сферы в субъективную позицию. Результат S — S отношений в рефлексивной образовательной среде — работа на общую цель, взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество [6].

Но стать субъектом — еще не значит стать культуросообразно действующим менеджером. Для этого, как утверждает Л.Б. Соколова, менеджеру социально-трудовой сферы необходимо уметь обеспечить субъектную позицию (позицию осознающего свою деятельность) другого. Именно непрекращающихся взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные и заключены механизмы формирования лидерского потенциала.

Осмысление менеджером с позиции «Я — деятель» социальной сферы.

Осмыслять — значит понимать, отдавать отчет себе о смысле. «Осмысление» отражает умственное действие, личностное принятие средовых изменений и обозначает не только процесс (поиск смысла), но и результат деятельности (обретение смысла). «Обретение смысла, есть процесс актуализации потенциальных возможностей среды, соответствующих потребностям личности» [2]. Смысл — это «живое знание, которое не может быть усвоено, оно может быть только построено самим человеком» [4]. Одна и та же деятельность может для разных людей иметь разный, порой противоположный смысл. Человек не выдумывает смысл, а находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры. После того, как эти ценности переживаются человеком, смысл их становится его достоянием. Таким

образом, поиск смысла социальной деятельности становится проблемой подготовки культурного профессионала, деятеля.

На основании вышеизложенного, а также проведенной опытно-экспериментальной работы в диссертационном исследовании, мы можем сделать вывод: выявленные организационно-педагогические условия способствуют повышению уровня сформированности лидерского потенциала менеджеров социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования.

Список литературы:

1. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. — М.: Академия Естествознания, 2010. — 310 стр.
2. Белозерцев Е.П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования: автореферат дисс. д-ра пед. наук. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1990. — 40 с.
3. Бoryткo Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студентов и магистрантов. — // Н.М. Бoryткo, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. — Ч. 1 — 12 с. Ч. 2 — 132 с.
4. Зинченко В.В. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. — 304 с.
5. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. — М.: Академический Проспект, 2008. — 423 стр.
6. Соколова Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография / Л.Б. Соколова. — Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. — 352 с.

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЛИЦЕЕВ

Джаббарова Ойдин Анваровна

*аспирант Узбекского государственного университета
мировых языков,
г. Ташкент*

E-mail: oydinhon@mail.ru

Система учебно-языковых заданий является одной из основных средств эффективного обучения неродному языку. Поэтому вполне понятно пристальное внимание, уделяемое учёными проблеме создания новых типов заданий, упражнений и дальнейшей разработке уже имеющихся. Под учебно-языковыми заданиями понимается комплекс различных типов заданий (вопросы, рассказ, пересказ, лингвистические задачи и упражнения) [2, с. 35] Упражнение — один из типов заданий в этом комплексе. В настоящей работе больше будем употреблять и оперировать термином упражнение, которое имеет свою разнообразную типологию и виды. С целью обоснования оптимальной системы упражнений мы проанализировали уже накопленный в методике опыт. Роли упражнений при обучении языку обучающихся посвящены исследования целого ряда известных зарубежных и отечественных ученых [4, с. 62].

На современном этапе развития методической науки обучения неродному языку существуют различные типологии упражнений, одни из которых дополняют друг друга, другие, наоборот, противопоставляются. При разном в терминологии методисты различают три группы упражнений в зависимости от их назначения. Согласно терминологии, упражнения первой группы называют «языковыми», «доречевыми», «подготовительными», «тренировочными», упражнения второго класса — «речеподготовительными», «условно-речевыми», «тренировочно-речевыми», и, наконец, упражнения третьего класса именуют — «речевыми» (творческими).

Для овладения английским языком как средством профессиональной деятельности необходимо, чтобы в сознании индивида были одинаково полно отражены (сформированы) языковая теория, языковое строение, структура языка, система средств общения (М. Джусупов называет это статикой языка) и реализация этой системы, фактический процесс речевой деятельности (М. Джусупов называет это динамикой языка). Если статика и динамика плохо

отражены в сознании обучающихся, то затрудняется процесс речевой деятельности, следовательно, будущий учитель-словесник не сможет пользоваться языком как средством профессиональной деятельности. М. Джусупов отмечает, что знание языка как статике способствует овладению языком как динамикой и, наоборот, чем лучше индивид владеет речевой деятельностью на изучаемом языке, тем глубже он познаёт язык как систему [3, с. 97].

Основным критерием, которым руководствовались мы при разработке и научном обосновании системы упражнений, был принцип речевой направленности. Речевая направленность упражнений состоит в том, что выполняемые в нем операции соответствуют коммуникативным ситуациям реальной жизни. В данном принципе заложено утверждение связи обучаемого с реальной жизненной ситуацией общения, последовательного его вхождения в культуру, традиции народа — носителя изучаемого языка.

Под системой упражнений в методической литературе понимается научно-обоснованная классификация различных типов упражнений и определенная последовательность в их выполнении. «Система упражнений — организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности» [1, с. 207].

Система упражнений по развитию профессиональной монологической речи на втором языке может быть определена с учетом исходных положений методических исследований, в которых классификация речевых упражнений основывается на теории поэтапного формирования речевых действий. Эти этапы соотносятся с этапами рецепции, репродукции и продуцирования речевых высказываний. В эстетико-коммуникативной сфере учебного общения этапы рецепции, репродукции и продуцирования приобретают свои специфические особенности: это не только восприятие, воспроизведение и построение собственных высказываний, но и в определенной мере и соразмышление, связанное с восприятием идейно-образной системы учебного текста. Кроме того, установка в обучение английской речи учащихся обуславливает особое внимание к заданиям, содержащим элементы ролевой игры и обеспечивающим перенос формируемых навыков в будущие знания.

Важнейшим компонентом предлагаемой нами методики обучения учащихся академических лицеев английской речи является система заданий и упражнений, которая соотносится с перечнем речевых навыков умений, базируется на принципе коммуникативности

и постепенном усложнении учебной речевой деятельности учащихся на занятиях. Она представляет собой формирование следующих коммуникативных умений: раскрывать тему и основную мысль высказывания; собирать материал к своему высказыванию и систематизировать собранный к высказыванию материал; выражать правильно (с точки зрения норм литературного языка) свои мысли и строить высказывание в рамках определенного типа изложения — описания, повествования, рассуждения, характеристики; сохранять жанровые особенности высказывания (в зависимости от выбранной формы и типа изложения) и самокоррекции. Нами выделены перечисленные выше умения, так как владение ими, как отмечает Т.А. Ладыженская, обеспечивает определенный уровень коммуникации, передачи средствами языка содержания высказывания [5, с. 103].

Все упражнения в разрабатываемой методике являются речевыми, принято дополнительное разграничение: подготовительные и собственно-речевые. Обычно в принятых классификациях подготовительные упражнения связаны с этапом рецепции и репродукции, а речевые — с продуцированием собственных высказываний. В нашей же методике и подготовительные и собственно-речевые упражнения связаны со всеми этапами речевых действий. Особенности подготовительных речевых упражнений заключаются, прежде всего в том, что они способствуют лучшему восприятию изучаемых учебных текстов, продуцированию высказываний в форме подражания образцу.

Выделенные уровни высказывания, учитывающие логико-мыслительную деятельность учащихся, обуславливают необходимость использования соответствующих типов упражнений:

- Направленных на овладение высказыванием на уровне одного предложения (подготовительных);
- Обучающих элементарному высказыванию (условно-речевых на уровне сферхфразового единства);
- Ведущих к овладению уровнем свободной речи (условно-речевых и речевых на уровне текста).

Упражнения первого типа основываются на выполнении учебных действий, которые формируют материально-операционную основу речи, они относятся к доречевому, навыковому уровню и составляют нулевой цикл.

Второй тип упражнений развивает логическое мышление и формирует навыки и умения логического построения речи на уровне сферхфразового единства. Например:

- соедини простые предложения рассказа в сложные;
- закончи высказывание (используя предложенные варианты);

- подбери к данным тезисам соответствующие аргументы (приведенные ниже);
- объясни причину ...
- докажи, что ...
- выбери картинку, которая вызывает ассоциации с учебой (отдыхом, работой, путешествием и т. п.), аргументируй свой выбор.

Третий тип упражнений формирует умения логически и последовательно комбинировать предложения, объединяя их в единое высказывание о предмете, на тему, в связи с ситуацией. Основным принципом коммуникативно-ориентированного обучения является речевая деятельность. Участники общения должны научиться решать реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Обучение при этом осуществляется через задания (activities), которые реализуются с помощью методических приемов (techniques) и упражнений (exercises).

Примером нетрадиционных методов общения учащихся в этом случае будут задания следующих видов:

- communication games (коммуникативные игры);
- communicative stimulations in role-plays and problem-solving (коммуникативные стимуляции);
- socialization (свободное общение).

В настоящее время получает все большее распространение трехчастная форма выполнения коммуникативно-ориентированных заданий (three-phase frame-work). Практически любое задание может выполняться в три этапа:

- pre-activity (подготовительный);
- while-activity (исполнительный);
- post-activity (итоговый).

При этом, как считают авторы работ, необходимо создать положительные условия для активного и свободного участия личности в деятельности. Эти условия сводятся к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник группового общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;

- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
- языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
- отношения строятся на безоценочности, некритичности (сопереживании и понимании переживаний других) [6].

При этом речевые ошибки следует считать не только возможными, но и нормальными. Разговорная грамматика допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи.

Вышеуказанные условия, на наш взгляд, являются неизменными при обучении иностранному языку.

Список литературы:

1. Андриянова В.И. Теория и практика обучения узбекских школьников устноречевому общению на русском языке: Дисс. ... д-ра пед. наук. — Т., 1997. — С. 350.
2. Ахмедова Л.Т. Теория и практика обучения профессиональной русской речи студентов-филологов.: Дисс. ... док. пед. наук. — Ташкент — 2012. — С. 320.
3. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. — Т.: Фан, 1991. — С. 240.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — С. 222.
5. Ладьяженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М.: Педагогика, 1990. — С. 256.
6. Попова Е.Н. Приёмы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://www.gym11.ru/kafedry/english/popova_4.htm.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Каргина Зоя Алексеевна

*канд. пед. наук,
доцент Московского института открытого образования,
г. Москва*

E-mail: karginazoya@rambler.ru

Изучение современных научных исследований и публикаций в педагогической периодике по проблемам дополнительного образования детей (далее по тексту — ДОД) позволяет объективно констатировать недостаточную разработанность теоретических оснований данной сферы образования. Одним из элементов теории ДОД может стать его исследование с точки зрения педагогики.

Гипотетически с точки зрения педагогики мы рассматриваем ДОД как сферу социального воспитания, содержательную составляющую общего образования, сферу личностного самоопределения, сферу творческого развития, сферу профессионального самоопределения. Попробуем доказать названные позиции, опираясь на мнения различных авторов.

Основу рассмотрения ДОД *как сферы социального воспитания* составляет концепция А.В. Мудрика, в которой автор выделяет три группы задач социализации индивида: естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические. Решение этих задач определяется отношениями субъекта с самим собой, с его семьей, обществом сверстников, воспитательными организациями. Совокупность этих отношений обеспечивает реализацию потребностей индивида необходимыми ресурсами [15; 16].

Исследователи проблем ДОД в рамках проблем социального воспитания выделяют три группы ресурсов:

1. внутренние (физические возможности, жизненная позиция, индивидуальный социальный опыт);
2. внешние (ресурсы семьи, воспитательных организаций, общностей сверстников, государства и общества);
3. смешанные (социальный статус — общественное отражение внутренних возможностей индивида).

Приоритетной авторами рассматривают педагогическую помощь в активизации именно смешанного ресурса путем решения проблем ребенка: негативного отношения к себе, самопознания и самоопре-

деления себя в актуальной жизни, некомпетентности в общении (Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, О.В. Миновская и др.) [23].

Как отмечается авторами, условиями социального воспитания в ДОД являются:

а. организация социального опыта ребенка через установление социальных отношений;

б. индивидуально-личностный подход к ребенку;

с. социально-педагогическая поддержка через отношения равенства и организацию диалога;

д. создание пространства самореализации;

е. формирование рефлексивной позиции ребенка через включение в ситуации выбора жизненных ценностей (Б.А. Дейч, Н.Г. Крылова, Л.А. Пикова и др.) [6; 19; 23].

В рассмотрении ДОД с точки зрения педагогики *как содержательной составляющей общего образования* мы опираемся на позиции ряда авторов. А.Г. Асмолов называет ДОД «ломающей границы областью образования», т. к. оно позволяет расширить содержание общего образования до пределов, определяемых каждым индивидуально [цит. по: 11, с. 40]. А.Ф. Мальшевский считает, что «школа способна предоставить стартовые возможности понимания картины многообразия мира, а ДОД ... — всю возможность создания картины мира» [11, с. 39]. Исследователи проблем ДОД (В.В. Комаров, Б.В. Куприянов, Е.А. Салина и др.) отводят ему особую роль в рамках общего образования — формирование мотивации школьника к самообразованию [23; 11].

Понимание ДОД *как сферы личностного самоопределения* опирается на обобщение современных теоретических исследований. Понятие «личностное самоопределение» раскрывается как выбор личностью собственной жизненной позиции, индивидуальной философии жизни; выбор профессии; выбор своего места в системе социальных отношений; обретение и проявление человеком внутренней свободы, осознание личностью собственной уникальности (О.С. Газман, М.Р. Гинзбург, В.В. Горшкова и др.) [3; 4; 18].

В ДОД созданы особые педагогические условия личностного самоопределения ребенка: дифференциация и индивидуализация образования, поддержка и развитие того единичного, что заложено в индивиде от природы или приобретено в индивидуальном опыте, приобретение индивидом самостоятельности, становление самобытности, включенность ребенка в общественные отношения, свобода выбора, многообразие видов творческой деятельности, наличие трех взаимосвязанных плоскостей — личностного роста ребенка,

его совершенствования в избранной деятельности, повышения уровня функциональной грамотности, возможность совершенствовать социально приемлемые способы самоутверждения, опора на интересы и потребности ребенка (Н.В. Ивлева, Н.А. Нефедова, Л.А. Пикова и др.) [9; 19; 17].

Педагогическое осмысление ДОД с точки зрения педагогики **как сферы творческого развития** строится нами на обобщении исследований философов, психологов и педагогов, которые рассматривают творчество как основную предпосылку для самовыражения человека, в основе которого лежит самостоятельность — главный источник самодвижения внутреннего «Я». Автору данного исследования близки взгляды на творчество В.В. Горшковой: источник творчества находится «в личности самого субъекта, в перманентной актуализации его человеческой сущности»; «свобода есть важнейший признак творческой деятельности и атрибутивное свойство человека в позиции субъекта» [4, с. 30]. Творческая деятельность, как значимый элемент развития ребенка, способствует обогащению личности в целом и ее духовной культуры, развивает ее способности, нравственный и интеллектуальный потенциал, реализует личность в социальном и профессиональном плане, влияет на формирование мотивов и потребностей подростка в саморазвитии (Т.А. Долматова, Т.Г. Исакова, Т.П. Щербакова и др.) [7; 10; 26].

В системе ДОД естественным образом сформировалось основное условие для творческого развития личности — творческая среда, включающая следующие компоненты: восприятие творчества как особой ценности, развитость форм культуротворческой деятельности, субъект-субъектное взаимодействие в коллективе единомышленников, вариативность образовательных программ при условии их свободного выбора, готовность педагогов развивать у детей имеющиеся способности и формировать новые, комплексность и многопрофильность среды, реализация принципов педагогики сотворчества (Л.Ю. Круглова, Е.М. Смекалова, Л.Н. Шульпина и др.) [12; 22; 25].

Рассмотрение ДОД с педагогических позиций **как сферы профессионального самоопределения** основано на анализе современной научно-педагогической литературы, который позволяет констатировать, что профессиональное самоопределение личности не сводится к простому выбору профессии, а представляет собой сложный многоаспектный и многоуровневый процесс: духовного развития личности (П.А. Шавир); становления образа «Я» (А.Я. Журкина); самоактуализации учащегося (И.В. Пильдес) [8; 24; 21].

Современные психологи (Л.И. Божович, И.С. Кон, С.Н. Чистякова и др.) рассматривают профессиональное самоопределение как новообразование личности, характерное для старшего подросткового и раннего юношеского возраста. Психологи Н.С. Лейтес, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский и другие считают, что именно в этот период у детей пробуждается стремление попробовать себя в разных видах деятельности: это выражается в участии в различных кружках и общественно полезной работе [цит. по: 2].

Начало исследований профессионального самоопределения в сфере ДОД связано с работами основоположника внешкольной педагогики Н.К. Крупской, которая среди задач, реализующихся в практике воспитательной работы, отмечала и подготовку учащихся к выбору профессии, подчеркивала особую роль внешкольных учреждений в развитии интересов ребят к различным массовым профессиям [13].

Именно в ДОД созданы наиболее благоприятные условия для профессионального самоопределения детей, так как они имеют для этого широкие возможности: попробовать себя в деятельности разного рода, приобрести в детском возрасте опыт самоопределения; овладеть новой социальной ролью в конкретной деятельности; получить профессиональную ориентацию, допрофессиональное образование; выбрать дело всей своей жизни, профессионально овладеть им; собрать сведения практически обо всех отраслях мира труда (М.А. Ангеловская, А.Я. Журкина, Л.А. Петерсон и др.) [2; 8; 20].

В условиях ДОД педагогическая поддержка профессионального самоопределения ребенка осуществляется через «погружение» личности в среду профессиональной культуры, формирование установки на непрерывное профессионально-личностное развитие, расширение социально-культурного фона саморазвития личности, усиление стартовых возможностей школьников на рынке труда и профессионального образования (С.Ю. Аверьянова, А.В. Губанов, В.Ш. Масленникова и др.) [1; 5; 14].

Обобщая все аспекты рассмотрения *в контексте педагогики*, можно определить ДОД как сферу социального воспитания, в которой происходит личностное самоопределение ребенка — подростка — юноши (девушки) через самоопределение себя как Человека и гражданина, как индивидуальности, как творческой личности, через самоопределение себя в профессии.

Список литературы:

1. Аверьянова С.Ю. Формирование компетентности профессионального самоопределения как основа подготовки конкурентоспособной личности // Формирование конкурентоспособной личности средствами дополнительного образования: сб. мат-лов Межрег. науч.-практ. конф. (Казань, 16—18 февр. 2009 г.) / ред. кол.: М.Г. Скалозуб, Т.И. Кожевникова. — Казань: ООО «Премьер-Груп», 2009. — С. 67—71.
2. Ангеловская М.А. Формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению в учреждении дополнительного образования детей // Проблемы и перспективы развития системы дополнительного образования детей: социально-педагогический аспект / Под ред. В.В. Садырина [и др.]. — Вып. 3. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. — С. 128—133. («Дополнительное образование детей». № 10).
3. Гинзбург М.Р. Характер личностного самоопределения в разных условиях воспитания и обучения // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников: сб. науч. тр. / ред. кол. Д.И. Фельштейн [и др.]. — М.: АПН СССР, 1990. — С. 33—37.
4. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития: моногр. — СПб.: Изд-во ИОВ РАО, 2001. — 237 с.
5. Губанов А.В. Обеспечение профессионального самоопределения старшеклассников в учреждении дополнительного образования: подходы и опыт // Модернизация системы дополнительного образования детей: теория и практика: сб. науч. статей / Под ред. Т.А. Антопольской. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2006. — С. 200—205.
6. Дейч Б.А. Социальная педагогика и дополнительное образование: учеб. пособие. — Новосибирск: Изд-е НГПУ, 2005. — 123 с.
7. Долматова Т.А. Организационно-педагогические условия развития качеств творческой личности детей в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 164 с.
8. Журкина А.Я. Самоопределение детей и молодежи в дополнительном образовании // Дополнительное образование. — 2001. — № 4. — С. 19—23.
9. Ивлева Н.В. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования в предпрофильной и профильной подготовке учащихся // Формирование конкурентоспособной личности средствами дополнительного образования: сб. мат-лов Межрег. науч.-практ. конф. (Казань, 16—18 февр. 2009 г.) / ред. кол.: М.Г. Скалозуб, Т.И. Кожевникова. — Казань: ООО «Премьер-Груп», 2009. — С. 290—293.
10. Исакова Т.Г. Развитие духовной культуры младшего школьника в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2000. — 172 с.
11. Комаров В.В. Региональная модель управления качеством дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2002. — 228 с.

12. Круглова Л.Ю. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1997. — 207 с.
13. Крупская Н.К. Выбор профессии // Педагогические сочинения. В 11 тт. — Т. 4. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1959. — С. 106—108.
14. Масленникова В.Ш. Формирование общей и профессиональной культуры личности в системе дополнительного образования как фактор формирования конкурентоспособной и компетентной личности // Формирование конкурентоспособной личности средствами дополнительного образования: сб. мат-лов Межрег. науч.-практ. конф. (Казань, 16—18 февр. 2009 г.) / ред. кол.: М.Г. Скалзуб, Т.И. Кожевникова. — Казань: ООО «Премьер-Груп», 2009. — С. 28—30.
15. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. — М.: Знание, 1990. — 40 с.
16. Мудрик А.В. Социализированность человека // Педагогические профессионализм в современном образовании: мат-лы III Межд. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 21—22 февр. 2007 г.) / под науч. ред. Е.В. Андриенко. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. — С. 14—22.
17. Нефедова Н.А. Детское объединение в системе дополнительного образования школы как средство развития индивидуальности подростков: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2006. — 161 с.
18. Новые ценности образования: тезаурус. — М., 1995. Вып. 1. — 113 с.
19. Опыт моделирования воспитательного пространства личности в учреждении дополнительного образования: проблемная лаборатория / науч. рук. Л.А. Пикова. — Киров: [б.и.], 1996. — 88 с.
20. Петерсон Л.А. Дополнительное образование как пространство самоопределения школьников // Формирование конкурентоспособной личности средствами дополнительного образования: сб. мат-лов Межрег. науч.-практ. конф. (Казань, 16—18 февр. 2009 г.) / ред. кол.: М.Г. Скалзуб, Т.И. Кожевникова. — Казань: ООО «Премьер-Груп», 2009. — С. 31—34.
21. Пильдес И.В. Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2000. — 154 с.
22. Смекалова Е.М. Моделирование воспитательной системы учреждения дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2001. — 144 с.
23. Учреждение дополнительного образования детей как воспитательная организация: опыт работы. — М.: ГОУ ЦРСДОД, 2003. — 64 с. (Библиотечка для педагогов, родителей и детей).
24. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

25. Шульпина Л.Н. Развитие творческой активности детей в процессе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — [Б.м.], [б.г.]. — 142 с.
26. Щербакowa Т.П. Педагогические условия развития личности подростка в творческой деятельности: на материалах Центра дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 1997. — 179 с.

РАЗРАБОТКА МУЛЬТИМЕДИА-КУРСА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИМ КОНЦЕНТРОМ

Яковлева Наталья Борисовна

*аспирант кафедры МПМ ИМИ Северо-Восточного
федерального университета им. М.К. Аммосова*

E-mail: tallaikin@mail.ru

Учебный предмет «Информатика» как самостоятельная дисциплина является образовательным компонентом общего среднего образования. Вместе с тем, он пронизывает содержание многих других предметов и, следовательно, становится дисциплиной обобщающего, методологического плана.

Важнейшей особенностью уроков информатики в начальной школе является, во первых, то, что они строятся на уникальной психологической и дидактической базе предметно-дидактической деятельности, которая служит в младшем школьном возрасте необходимой составляющей целостного процесса духовного, нравственного и интеллектуального развития и, во вторых, целенаправленность формирования общеучебных умений [3, с. 84].

Курс информатики становится пропедевтическим, т. е. готовит учащихся к последующему систематическому изучению информатики и компьютерных технологий в концентре как основной школы, так и базовой, включающей предпрофессиональную подготовку выпускников [1, с. 89].

К пропедевтическим элементам компьютерной грамотности относится умение работать с прикладным программным обеспечением. Программа курса состоит из четырех ступеней, фактически продолжающих друг друга, но между тем каждая является самостоятельной частью усвоения информатики. Дети, приходя в школу в 1 класс и занимаясь в компьютерном кружке все 4 года,

смогут освоить работу в основных прикладных программах, но между тем если ребенок начнет заниматься позже, со 2 или 3 класса, он свободно сможет влиться в коллектив кружка.

При построении курса поставлены следующие задачи:

- знание возможностей и ограничений использования компьютера как инструмента для практической деятельности;
- умение использовать компьютер на практике только в тех случаях, когда это эффективно;
- формирование операционного стиля мышления;
- умение формализовать задачу, выделить в ней логически самостоятельные части;

При разработке факультативного курса учитывались следующие аспекты.

1. Различный уровень подготовки школьников по информатике и изобразительной грамоте.
2. Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста.
3. Специфические возможности и особенности компьютерной программы — простой, наглядный, доступный.
4. Соблюдение общепринятых дидактических принципов — систематичность и последовательность, наглядность и доступность в обучении.

Методы обучения:

- Самостоятельная индивидуальная работа.
- Групповая работа.

Формы организации учебных занятий:

- Мини-лекции с элементами дискуссии.
- Практическая работа.

Планируемые результаты:

В результате изучения курса учащиеся должны уметь:

- применять основные приемы работы с компьютерной графикой редактора;
- применять основные приемы работы на Microsoft Word;
- создавать стандартные слайды на Power Point;
- строить простейшие таблицы на Excel;

Итоговый контроль проводится в конце всего курса. Он имеет форму защиты проектной работы.

Для того чтобы привлечь испытуемых к работе с компьютером, мы составили календарно-тематический план на основе статей для уроков по информатике.

Исходя, из выше сказанного составлена следующая структура курса, которая состоит из 136 часов:

- 1 класс «программа Paint» — 34 часа (1 раз в неделю)

Цели и задачи:

1. Формирование у учащихся художественную культуру, навыки работы в группе и индивидуально.
2. Развивать мотивы познания и творчества;
3. Воспитать интерес к информационным технологиям;
4. Развивать творческий подход к изучению информатики.

- 2 класс «Microsoft Word» — 34 часа (1 раз в неделю)

Цели и задачи:

1. Содействовать развитию умения набора текста, развивать художественное и эстетическое начало.
2. Развивать мотивы познания и творчества;
3. Развитие навыков работы в текстовом редакторе;
4. Овладение навыков набора компьютерного текста.

- 3 класс «Мастер презентации» — 34 часа (1 раз в неделю)

Цели и задачи:

1. Привитие навыков работы на компьютере, использование полученных данных на других уроках.
2. Развивать мотивы познания и творчества;
3. Развитие навыков работы в текстовом редакторе;
4. Овладение навыков арт-дизайна.

- 4 класс «таблица Excel» — 34 часа (1 раз в неделю)

Цели и задачи:

1. Привитие навыков работы на компьютере, использование полученных данных на других уроках.
2. Развивать мотивы познания и творчества;
3. Развитие навыков работы на таблице;
4. Помощь в изучении принципов работы с основными прикладными программами.

Таблица 1.

Содержание курса

	Структура курса	Разделы
1	программа Paint» — 34 часа (1 раз в неделю)	•Знакомство с программой Paint; • Изучение сочетания линий и фигур; •Навыки письма в текстовом редакторе.
2	Microsoft Word — 34 часа (1 раз в неделю)	•Знакомство с программой Microsoft Word;

		<ul style="list-style-type: none"> •Изучение панели «Вставка», работа с фигурами; •Навыки письма, знакомство с абзацем.
3	Мастер презентации» — 34 часа (1 раз в неделю)	<ul style="list-style-type: none"> •Знакомство с программой Power Point; •Изменение фонового рисунка, навыки письма в слайдах; •Вставка рисунков и фигур многоугольников.
4	таблица Excel — 34 часа (1 раз в неделю)	<ul style="list-style-type: none"> •Знакомство с программой Excel; •Изучение панели «Вставка»; •Построение элементарной таблицы

ПОСЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ВСЕГО КУРСА УЧАЩИЕСЯ ДОЛЖНЫ ЗНАТЬ:

- правила поведения в компьютерном классе;
- как работать в редакторах PowerPoint, Paint, Word, Excel;
- основные функции редакторов;

должны уметь:

- работать в редакторах PowerPoint, Paint, Word, Excel;
- составлять рисунки с применением всех изученных функций графического редактора;
- составлять поздравительные открытки;
- составлять презентации с использованием арт текстов, картинок, эффектов анимации, гиперссылок.

Таким образом, в статье описывается методика разработки мультимедиа-курса. Данная программа функционирует на основе индивидуального и коллективного средств обучения, учитывающей индивидуальные особенности обучающегося, а также направлена на развитие учебной самостоятельности и развитию универсальных учебных действий.

Список литературы:

1. Зилинских А.В. Информатика и образование 1//Использование мультимедийных презентаций для повышения эффективности преподавания пропедевтического курса информатики-М.: ИНФО, 2011 — 89 с.
2. Коломеев С.Н. Издание МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 14» — Биробиджан, 2008. — 39 с.
3. Тур С.Н. Информатика и образование 11//Авторский УМК по информатике для начальной школы в соответствии со стандартами нового поколения-М.: ИНФО, 2010—84 с.

1.12. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

Коржакова Любовь Борисовна

*преподаватель высшей категории естественных дисциплин
ИИА ПК КМНС — филиала КГБОУ СПО «ХПК»,
г. Николаевск-на-Амуре, Хабаровский край
E-mail: Korzhakowa_luba@yandex.ru*

Современные условия развития общества выдвигают новые требования к педагогу, предусматривающие формирование педагогической толерантности. Толерантность может рассматриваться, с одной стороны, как средство достижения поставленных воспитательных и образовательных задач, с другой, — как одна из целей процесса воспитания.

Необходимым условием успешности педагогической деятельности является принятие ребенка таким, какой он есть. Толерантный педагог, благодаря особой тактике построения своего поведения по отношению к детям, добивается большей результативности.

Анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, Ю.П. Поваренков [18, с. 115] определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая). Наличие социальной толерантности позволяет учителю эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а сформированность психологической толерантности обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры.

Ю.П. Поваренков предлагает выделять в социальной толерантности структурные компоненты: динамические и операциональные. Динамическая сторона толерантности определяется содержанием мотивационной сферы учителя (готовность принять ученика, таким, каков он есть), системой его ценностей, интересов, убеждений и социальных установок. Операциональную основу социальной толерантности составляют конкретные знания, умения и способности

(знания о психологических особенностях людей, способность общаться с различными людьми, способность контролировать процесс общения и др.) [18, с. 38].

Следовательно, под педагогической толерантностью надо понимать владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установку на толерантность как активную позицию по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей; как качество личности; как норма своего поведения, представляющая собой одну из составляющих педагогической этики. Педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение.

Навык толерантности как характеристики образованного человека способствует спокойному освоению любых знаний, занятий и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. Одним из социальных институтов, способствующих формированию толерантных начал, является образование, в котором плодотворно используется диалог, сотрудничество, уважение между всеми субъектами образовательного процесса [20, с. 45].

Таким образом, психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности учителя свидетельствует о том, что она является профессионально важным качеством личности учителя и оказывает влияние на эффективность его труда, а также на взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса.

С точки зрения педагогической толерантности как качества личности педагога, проявляющегося во взаимодействии наиболее интересны два вида профессиональной деятельности учителя: это обучающая и воспитательная. И та и другая деятельность направлены на формирование способности у учащихся к организации и осуществлению разнообразной по содержанию совместной деятельности.

На базе Николаевского-на-Амуре педагогического колледжа коренных малочисленных народов Севера — филиала КГОУ СПО «ХПК» на протяжении уже двух лет проходит экспериментальная площадка по теме: «Толерантность как культура межнациональных отношений». Проблемы, с которыми сталкивались преподаватели и студенты в нашем колледже — это осложнения межэтнических отношений, расслоение населения на «богатых и бедных»,

нетерпимость к человеку другой веры и др. — объясняют практический интерес к исследованиям в области толерантности.

Нас заинтересовала проблема педагогической толерантности как профессионально важного качества педагога на основе анализа индивидуально-психологических качеств личности преподавателя и опыта педагогической деятельности. При этом профессионально важными качествами выступают профессиональные знания, профессиональные способности. Профессионально важные качества определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения.

Педагогика толерантности предъявляет определенные требования к личности учителя. Это, прежде всего, такие качества: отношение к человеку как самоценности, отношение к себе как к самоценности, т. е. самопринятие, самоуважение, вера в свои возможности, потребность и способность к преобразованию себя, отношение к профессии как способу самореализации. Педагогика толерантности основывается на изменении отношения к ученику. Исходя из позиции, что личность может быть воспитана только личностью, К. Роджерс выделяет личностные установки, которые учитель реализует по отношению к учащимся: искренность в выражении собственных чувств, переживаний и мнений, активное слушание и эмпатия чувств и состояний детей, выражение своего понимания их чувств и безусловное принятие каждого ученика как личности [11, с. 98].

Так как мы предположили, что педагогическая толерантность является профессионально важным качеством, то сочли необходимым проанализировать эффективность деятельности педагога и в первую очередь, обучающую и воспитательную. При этом использовались следующие диагностические методики сбора эмпирических данных:

1. Методика по определению суммарного показателя толерантности Д.В. Зиновьева.
2. Методика В.В. Бойко для изучения коммуникативной толерантности.
3. Методика «Коэффициент эффективности воспитательной деятельности» Н.Б. Авалуева.
4. Опросник 16PF Кэттелла с целью: выявить у преподавателей следующие качества (степень уравновешенности, раздражительности, эмоциональной устойчивости, экстраверсии, тревожности и пр.) и сопоставить с толерантностью.

В эксперименте приняли участие 12 преподавателей с разным педагогическим стажем. В качестве методов исследования выступили: метод наблюдения, опрос педагогов, тестирование, обобщение

и математико-статистические методы обработки материалов исследования. Данный подход к определению выборки испытуемых позволил выявить общие закономерности педагогической толерантности вне зависимости от преподаваемого предмета, возраста студентов.

Так как мы предположили, что педагогическая толерантность является профессионально важным качеством, то сочли необходимым проанализировать эффективность деятельности педагога и в первую очередь, обучающую и воспитательную.

Педагогическая толерантность имеет первостепенное значение в работе педагогов, и именно здесь, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости. В повседневной педагогической практике нередко можно встретить проявления педагогической интолерантности разной степени — от безразличия к «совершенному мнению» студента до откровенного и жесткого его обесценивания и унижения самого обучающегося за «неправильные взгляды». Постановка данной проблемы определила актуальность и выбор темы нашей работы.

В результате проведенного теоретического исследования было проанализировано психолого-педагогическая и специальная литература, которая свидетельствует о том, что толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности — это создание условий для развития; толерантность — это особый способ взаимоотношений и межличностного взаимодействия; толерантность как социальная категория раскрывается через уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия и к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Результаты эмпирического исследования позволили выяснить, что педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на открытое и доверительное общение. Она может быть выражена через социокультурный подход и обязательно связана с процессом общения.

Диагностика педагогической толерантности преподавателей педагогического колледжа позволила утверждать, что коммуникативно-педагогическая толерантность является профессионально важным качеством, так как способствует повышению эффективности воспитательной и обучающей деятельности педагогов учебного учреждения.

Условием исследования проблемы толерантности является изучение качеств личности учителя, влияющих на формирование педагогической толерантности и особенностей восприятия студентов по совместной деятельности. На коммуникативно-педагогическую

толерантность оказывает влияние низкий уровень тревожности, а также положительно влияет искренность и общительность в отношениях с окружающими, эмоциональная вовлеченность, естественность и непосредственность в сочетании с высоким уровнем интеллекта. Уверенная адекватность преподавателей колледжа проявляется как жизнерадостность, спокойствие и ощущение себя в безопасности, что способствует принятию другого человека таким, какой он есть.

Коммуникативно-педагогическая толерантность достигает пика своего развития в период профессиональной деятельности 7—15 лет. Ведущим компонентом является доброта. А со стажем работы уменьшается, увеличивается доля таких компонентов как неумение учителя скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновениями с некоммуникабельными студентами и не умение либо не желание понимать или принимать индивидуальность других людей.

В педагогической деятельности толерантных преподавателей колледжа используются такие типы взаимодействия, как диалог, сотрудничество, опека. В структуре данных взаимодействий преобладают эмоционально-волевые и когнитивные компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнерства, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, умение адекватно «принимать» (оценивать) свою личность.

Практические результаты проведенного исследования помогли оптимизировать процесс профессионального становления личности преподавателя и эффективно их использовать в педагогическом процессе широким кругом лиц (администрацией, психологической службой, предметно-цикловыми комиссиями колледжа).

Современные условия развития общества выдвигают новые требования к педагогу, предусматривающие формирование педагогической толерантности. И принимая во внимание все сказанное выше, мы считаем, что педагогическая толерантность может быть рассмотрена как профессионально важное качество педагога, оказывающая влияние на эффективность его труда, а также на взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса с точки зрения профессионального становления специалиста.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с.
2. Андреев В.И. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школы, лицеев, гимназий. — Казань: Эвристика, 1994. — 24 с.
3. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. // На пути к толерантному сознанию. — М., 2000. — с. 5—7.
4. Асмолов А.Г. Толерантность в общественном сознании России. — М.: ИЭАРАЮ, 1998.
5. Бондырев С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему. — М.: издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 240 с.
6. Вачков И.В. Такие разные учителя или новая типология педагогов // Школьный психолог, 2000. № 3. — с. 8—9.
7. Декларация принципов толерантности // Век толерантности, 2001. № 1. — с. 62—68.
8. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник С-Петербургского университета. Сер. б., 1996. — в.3. (№ 20) — с. 22—28.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
10. Золотухин В.М. Две концепции толерантности. - Кемерово: Кузбасс. гос. техн. университет. 1999. — 63 с.
11. Ищенко Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема // Философская и социологическая мысль. Киев, 1990. № 4. — с. 48—60.
12. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. — М.: Сфера, 2000. — 120 с.
13. Кондаков А.М. Формирование установок толерантного сознания // Всероссийская научно-практическая конференция «Культура мира и ненасилия в воспитании учащихся: опыт регионов России»: сборник материалов. — М.: ИТАР-ТАСС, 1999. — с. 95—97.
14. Кристалл Г. Аффективная толерантность // Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. — № 3.
15. Крутецкий В.А., Баласова Е.Т. Педагогические способности и структура, диагностика, условия формирования и развития. — М.: Прометей, 1991. — 112 с.
16. Крутова К.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам. Дисс. канд. пед. наук. — Волгоград, 2002.

17. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: изд-во ун-та, 1970. — 114 с.
18. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / под ред. проф. В.И. Страхова. — Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2003. — Вып. 21. — 256 с.
19. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. — Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2003. — 192 с.
20. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). — Краснодар: Периодика Кубани, 2000. — 256 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СТРАХ ОЦЕНИВАНИЯ В УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ

Сагалакова Ольга Анатольевна

*канд. психол. наук,
доцент, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»,
г. Барнаул
E-mail: olgasagalakova@mail.ru*

Труевцев Дмитрий Владимирович

*канд. психол. наук,
доцент, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»,
г. Барнаул
E-mail: truevtsev@list.ru*

*Статья публикуется при поддержке Гранта Президента РФ
(МК-219.2011.6)*

*Статья публикуется при поддержке Гранта РГНФ «Целевой
конкурс по поддержке молодых ученых 2012 года» (12-36-01252)*

Страх оценивания в учебных ситуациях или иначе социальная тревога проявляется время от времени практически у каждого школьника. Однако, именно в младшем школьном возрасте опасения неодобрения со стороны учителя или одноклассников, критики, осмеяния, негативного оценивания впервые вызывает целый комплекс эмоционально-когнитивных и поведенческих стратегий реагирования, не все из которых являются конструктивными.

Социальная тревога представляет собой субъективное переживание опасности критики, отвержения, негативного отношения, осмеяния, потери социального престижа в глазах других людей в ситуациях потенциального оценивания, при этом желание участия

в них достаточно выражено (мотив избегания неудачи и мотив достижения успеха вступают в противоречие). Социальная тревога связана с формирующимися в младшем школьном возрасте социальными мотивами в одобрении, успехе, признании, позитивном оценивании. Оптимальная выраженность социальной тревоги необходима, она служит адаптационной цели — регуляции социального поведения в группе, постановке, понимания необходимости и реализации социальных целей, коррелирует с повышенным интеллектом и развитыми социальными навыками. Однако, повышенный уровень социальной тревоги, выходящий за рамки индивидуальных возможностей совладания, управления эмоциями тревоги и страха, — способен дезорганизовать поведение человека, нарушить целеполагание, снизить саморегуляцию и контроль за своими действиями, спровоцировать реакции избегания, немотивированной агрессии. Наиболее типичными учебными ситуациями оценивания, в которых может возникнуть социальная тревога, страх оценивания, выступают следующие: «ответ у доски», «ответ на вопрос учителя», «проверка знаний (контрольные, экзамены)», «самовыражение (мнения, эмоций, др.)», «выступление перед классом», «получение оценок за работу», «демонстрация родителю невысокой оценки» и т. д.

Социальная тревога может провоцировать тенденцию к избеганию ситуаций потенциально негативного оценивания, вызывать болезненную нерешительность, неуверенность в своих способностях, спонтанность в коммуникативных ситуациях. Впервые выраженный страх оценивания, социальная тревога возникает в младшем школьном возрасте, когда ребенок сталкивается с социальными ситуациями оценки, когда формируются социальные потребности в позитивном оценивании, одобрении, достижении и признании, соответствии ожиданиям значимых других [2; 3]. Выраженная социальная тревога затрудняет адаптацию ребенка не только в школе, но и в общении с друзьями, в новых ситуациях взаимодействия, препятствует проявлению социальной смелости и инициативности школьника при участии в учебных и внеучебных мероприятиях, дестабилизирует развитие базовых личностных параметров (уровень притязаний, мотивы поведения и произвольность реагирования в ситуациях успеха и неуспеха, ценностно-смысловые ориентиры, самооценивание). Дети с высоким уровнем страха оценивания, не имеющие возможность получить социальное признание, позитивное оценивание и признание способностей хоть в каких-то учебных ситуациях, часто стараются избегать участия

в них, а зачастую и общения вообще. Такие дети часто болеют, у них постепенно угасает интерес к учебе. Ребенок перестает испытывать радость от познания, находясь в постоянном страхе и напряжении, боясь критики, насмешек. Школьная тревожность — это разновидность социальной тревоги, страха оценивания, характерная для школьников [1].

Целью эмпирического исследования выступает анализ особенностей социальной тревоги, страха оценивания у младших школьников (мальчиков и девочек) в разных учебных (школьных) ситуациях. Методы исследования: тестирование (методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса, проективная методика «неоконченные предложения», например — «Когда я вижу учителя...»), методика Захарова определения страхов («Я боюсь...»); методика определения особенностей мотивации); анализ документов (оценивание формальных показателей успеваемости школьника); математико-статистические методы обработки данных (корреляционный анализ, критерий различия средних рангов Манна-Уитни). Общий профиль социальной тревоги и оценочного страха младших школьников (мальчики и девочки) показал, что наиболее характерным опасением выступает «опасение несоответствия ожиданиям», «страх учителя», а также «самовыражения». Социальная тревога и страх оценивания у девочек, в целом оказался выше, чем у мальчиков. Любые учебные ситуации оценивания вызывают у девочек высокий уровень тревоги и напряжения, с которыми им сложно справиться самостоятельно. Это может быть связано, с одной стороны, с более ранним физиологическим и когнитивным развитием девочек, с другой стороны, — с различиями в воспитании мальчиков и девочек, регулируемых специфическими установками и отношением взрослых. В результате девочки раньше, чем мальчики, усваивают социальные нормы, в большей степени подвержены чувству вины и более критично (принципиально) воспринимают отклонения своего поведения от общепринятых норм [1]. Высокие показатели тревоги отмечаются при прямом оценивании результатов деятельности девочек, а также в ситуациях самопрезентации, публичной демонстрации возможностей. Профиль школьной тревожности мальчиков продемонстрировал менее выраженный, чем у девочек, страх прямого оценивания результатов, однако страх несоответствия ожиданиям окружающих оказался высоким. Как показывают исследования, мальчики несколько позже усваивают социальные нормы, правила поведения, у них позже формируются социальные потребности в позитивном оценивании авторитетного человека,

признании в социальных достижениях [2]. Выраженный показатель «страх не соответствовать ожиданиям» у мальчиков может свидетельствовать о том, что данное переживание возникает ранее всех остальных страхов негативного оценивания в школе. Страх «быть не таким, как все...» наиболее сильно переживается мальчиками в младшем школьном возрасте. Эти опасения «несоответствия» связаны с формальными атрибутами ассимиляции в среду одноклассников, попытками добиться за счет этого определенной позиции в группе, а учебная мотивация долгое время может находиться за пределами основных приоритетов школьников-мальчиков. Общим в профиле социальной тревоги и страха оценивания у мальчиков и девочек является «страх проверки знаний». В целом, для детей с общей высокой выраженностью социальной тревоги в разных учебных ситуациях характерны специфические высказывания по методике «неоконченные предложения», характеризующие эмоционально-когнитивный стиль реагирования в данных ситуациях. Для ситуаций «вижу учителя», «контрольная», «отвечаю у доски», «учитель задает вопрос» типичны высказывания: «дрожу», «трясутся руки», «сильно волнуюсь», «волнуюсь», «боюсь», «боюсь ошибиться», а для ситуации «получаю двойку» — «расстраиваюсь», «плачу», «переживаю» «боюсь сказать родителям», «боюсь, что папа / мама будет кричать». В ситуациях «думаю о школе», «иду в школу» социально тревожные школьники отмечают, что «боятся критики за опоздание», «боятся идти в школу». Младшие школьники с социальной тревогой в большинстве случаев называли страхи: «боюсь учителя» и «родителей, когда получаю плохую оценку», а также — «контрольных, получить плохую оценку», «опоздать в школу», «остаться без друзей». В этом возрасте страхи биологического характера, связанные с физическим дискомфортом, болезнями и болью, оказываются менее выраженными и значимыми, что говорит о доминировании и приоритете социальных потребностей. Действительно, эмоционально-поведенческое реагирование «высоко тревожных» детей в учебных ситуациях сопровождается неким «обесцениванием» инстинктивных страхов. Фактически, страх оценки страшнее, чем страх смерти для детей. Проведенные нами ранее исследования выраженности социальной тревоги на примере подросткового возраста, показали, что приоритетность потребности в позитивном оценивании, принятии референтной группой более выражена, чем потребность и ценность жизни, здоровья. В связи с этим высок риск суицидального поведения. Жизнь как ценность для таких подростков ниже, чем в принятии группой. В результате

можно заключить, что социальная тревога в оценочных учебных ситуациях, с одной стороны, — явление закономерное и нормальное, связано с уровнем осознанности и сформированности социальных потребностей школьников. С другой стороны, при выраженной социальной тревоге поведение может дезорганизовываться, в управлении им происходит аффективный перевес, а, следовательно, повышается и риск социальных девиаций, аутоагрессивного поведения, поступков под влиянием ситуации, неадаптивных стратегий совладания.

Список литературы:

1. Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок. — М.: АСТ «Астрель», 2005. — 294 с.
2. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии. — Томск: изд-во Томский государственный университет, 2007. — 210 с.
3. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии при социальном тревожном расстройстве // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. — 2012. — № 1(8). — С. 254—257.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ВОЕННОГО СТРЕССА

Сагалакова Ольга Анатольевна

*канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Алтайский
государственный университет», г. Барнаул
E-mail: olgasagalakova@mail.ru*

Труевцев Дмитрий Владимирович

*канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВПО
«Алтайский государственный университет», г. Барнаул
E-mail: truetvsev@list.ru*

*Статья публикуется при поддержке Гранта РГНФ
(региональный конкурс, № 12-16-22001)*

С целью поддержания порядка на территории Российской Федерации в «горячие точки» ежегодно отправляются отряды командированных. Из Алтайского края отбывают несколько сотен человек, данная практика распространена по всей стране. Сотрудников

силовых ведомств, побывавших в такой командировке, в психологических службах своих подразделений автоматически заносят в категорию «группа риска». По последним данным, минимум 18—20 % командированных после возвращения демонстрируют симптомы посттравматического стрессового расстройства (далее ПТСР), остальные — аффективные и личностные деформации. В СМИ встречается предвзятое отношение к комбатантам как к лицам с расстроенной психикой, нарушителям общепринятых норм поведения. Проблема военного стресса и его последствий имеет историю становления. В отечественной психологии ей уделялось немало внимания (Г.Е. Шумков; В.А. Гиляровский; П.Б. Ганнушкин; А.Г. Караяни, Л.А. Китаев-Смык, Е.В. Снедков). В настоящий момент на базе в ИП РАН исследуют проблемы психологических и психофизиологических особенностей ПТСР, в том числе и военного стресса (Н.В. Тарабрина; М.Е. Зеленова; Е.О. Лазебная, М.А. Падун). В основе личностных трансформаций при переживании военного стресса, по мнению большинства исследователей (Н.В. Тарабрина, 1984; М.Е. Зеленова, 1999; Е.О. Лазебная, 1999), — лежат изменения смыслового ядра личности, развивающиеся в результате участия в экстремальной ситуации. Переживание военного стресса сопровождается процессом совладания, актуализацией когнитивных и метакогнитивных копинг-стратегий взаимодействия с внутренними психическими явлениями — мыслями, эмоциональными переживаниями, воспоминаниями. Чрезмерная сфокусированность внимания на автоматически протекающих процессах мышления и эмоций, фиксированность на данных явлениях, в том числе попытки «не думать мысли», «не чувствовать эмоции» (блокировка), — может приводить к эмоциональному истощению, снижению опосредованности, срывам деятельности, нарушению целеполагания, поведенческим рискам. При этом усугубить фиксированность на метакогнитивном уровне может психическая ригидность и актуализация в ситуации стресса ранних неадаптивных схем (далее РНС). При анализе механизмов поддержания ПТСР необходимо учитывать роль данных схем как неосознаваемых, но часто ригидных, убеждений о себе (как о беспомощном, ущербном, нуждающемся, никому не нужном и др.), усвоенных в детском возрасте. В раннем возрасте личность еще не является зрелой и независимой, при этом определенные оценочные суждения воспринимаются без критики и должного когнитивного анализа, усваиваясь и становясь основой самооценки и идентичности [7]. Высокая психическая ригидность и наличие выраженных РНС о себе оказываются прогностически неблагоприят-

ными условиями, повышающими вероятность возникновения сочетанных психических нарушений при переживании военного стресса. Психологический стресс можно определить как состояние чрезмерной психической напряженности и высокой вероятности дезорганизации поведения. Основным содержанием психологического стресса является тревога за успех, благополучие, здоровье и жизнь. Стрессовой ситуация может быть признана, если тревога в ней достигает предела психологических и физиологических резервов. Распространенным является понятие «эмоциональный стресс». Психическим проявлениям общего адаптационного синдрома присвоен термин «эмоциональный стресс» — это аффективные переживания, сопровождающие стресс, ведущие к неблагоприятным трансформациям в организме. Первые исследования о переживании военного стресса появились в США и относятся к временам Гражданской войны (1861—1865). В России этой проблемой специалисты стали заниматься в Первую мировую и Гражданскую войны. Военный невроз у разных авторов концептуализировался неоднозначно. ПТСР называли: «солдатское сердце», «тревожный невроз», «синдром Да Коста», «тревожное сердце», «травматический невроз», «снарядный шок». Под названием травматического невроза описывались различные, возникающие в экстремальных условиях функциональные заболевания нервной системы, обусловленные и физиогенно, и психогенно — «обобщенное название», «родовое определение», «сборная группа» [1; 6]. Первоначально главная роль отводилась телесным повреждениям. После русско-японской, первой мировой войн большинство исследователей пришло к выводу:

1. Травматического невроза как отдельной формы нет; его клиническая картина вполне объемлет обыкновенную истерию, неврастению и проч.

2. Травматический невроз есть условное обобщенное название для всех нервных расстройств, развивающихся после и вследствие травм.

3. Травматический невроз есть комбинированное заболевание нервной системы, клиническая картина которого складывается из различного сочетания отдельных симптомов различных общих неврозов.

В 1904 г. в Харбинском военном госпитале открыто отделение для душевнобольных, которое возглавил Г.Е. Шумков, описавший психические явления у русских воинов после выхода из боя (сновидения о боевых эпизодах, повышенная раздражительность, ослабление воли, ощущение разбитости через многие месяцы после

окончания сражения) [1]. «Утомление» и «душевные потрясения» Г.Е. Шумков рассматривал как основные факторы ПТСР у участников боевых действий. П.Б. Ганнушкин называл такие состояния «нажитой психической инвалидностью», а А. Кардинер (1941 г.) — «хроническим военным неврозом», имеющим физиологическую и психологическую природу [1]. В 1980 году было опубликовано 3-е издание официального американского диагностического психиатрического стандарта DSM-III. Ранее полученные данные обобщены и внесены в раздел описания диагностических критериев для определения нарушений, вызванных травмирующим воздействием на психику стрессогенных факторов, выходящих за рамки обычного человеческого опыта. Комплекс симптомов получил название синдрома посттравматических стрессовых нарушений — PTSD [6]. В 1995 году это понятие было внесено в МКБ-10. ПТСР квалифицируется как непсихотическая отсроченная реакция на травматический стресс (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, пытки, изнасилования), способный вызвать психические нарушения практически у любого человека. На современном этапе изучения последствий воздействия военного стресса исследуются следующие проблемы: реабилитация участников боевых действий, вопрос личностных изменений, психосоматических последствий, психофизиологические исследования симптомов травматического стресса. Военный стресс понимается как состояние чрезмерной психической напряженности, связанное с участием в военных действиях и приводящее к высокой вероятности психических, поведенческих рисков, дезорганизации психики, снижению саморегуляции эмоций и поведения, редукции опосредованности психической деятельности.

Исследование сконцентрировано на первой стадии протекания стресса, когда переживания проявляются в форме тревожно-депрессивной симптоматики и более усложненной — в виде симптомов ангедонии. На этой стадии военнотружущий испытывает дискомфорт, для совладания с которым использует копинг-стратегии. Поскольку ситуация военного стресса порой не позволяет таким реакциям проявляться поведенчески, интерес представляют метакогнитивные копинг-стратегии. Понятие «копинг-стратегии» объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты реагирования. Впервые термин появляется в психологической литературе в 1962 году. Л.Б. Мэрфи использовал его для исследования, каким образом дети преодолевают возрастные кризисы. Термин «копинг» определялся как стремление решить определенную проблему. В 1966 году Р. Лазарус в работе «Психологический стресс

и процесс совладания с ним» обратился к понятию «копинг» для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и другими порождающими тревогу событиями [4]. Л.И. Анцыферова показала, что характер оценки ситуации как стрессовой во многом зависит от уверенности человека в контроле над ситуацией и возможности управления ей, влияния на нее. Если субъект расценивает ситуацию как подконтрольную, он будет применять для ее разрешения конструктивные копинг-стратегии. М. Селигман ввел понятие и разработал теорию о «выученной беспомощности», объяснив феномен как результат переживания опыта неконтролируемости стрессового события, что можно рассматривать как одну из составляющих ПТСР. Л.И. Анцыферовой была предложена схема копинг-процесса. Специфика изучаемой ситуации военного стресса, а особенно его первой стадии состоит в следующем:

1. человек добровольно оказывается в стрессовой ситуации, то есть она не является для него неожиданной;
2. на первом этапе переживания такого стресса главное, что приводит к дискомфорту — тревога по поводу предстоящего.

Термин «метакогниция» понимается как свойственная высокоорганизованному сознанию когнитивная функция мониторинга когнитивных процессов, контроля и оценки их результатов. Иными словами, метакогниция — «рефлексивный слой психических состояний», это когниция о когниции, когниция об эмоции и пр. [5, 6]. Кроме термина «метакогниция» (metacognition) в русскоязычной литературе часто встречается «переводной» вариант этого термина — метапознание, метаанализ, метаосведомленность. Дж. Флейвелл, автор концепции метапознания, определял метапознание как знание о феномене познания, а позже — как способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью [3, 5]. По мере развития этой концепции число определений метапознания расширялось, содержание их углублялось. Возникают разные близкие понятия и их дефиниции. «Метапознание — это преднамеренный сознательный контроль своей собственной когнитивной активности» (A.L. Brown, 1980); «контроль за качеством своего собственного мышления и продуктов собственных усилий» (B.Y. White, J.R. Frederiksen, 1998); «это объединение своего собственного понимания процесса, природы задания и эмоционального состояния» (X. Lin, J.D. Lehman, 1999); «когнитивные процессы, объектом рассмотрения которых являются собственные когнитивные процессы человека» (A. Koriat, R. Shitzer-Reichert, 2002) [3, 5].

В русле метакогнитивного подхода к пониманию психических расстройств метакогниции могут быть определены как знание о собственной когнитивной системе, и знание о факторах, затрагивающих функционирование системы; регулирование и понимание текущего состояния мыслей, оценивание значения воспоминаний (А. Уэллс). Из приведенных определений понятно, какую роль играют метакогниции в когнитивных процессах человека. Они позволяют контролировать их протекание, изменять направление, концентрировать на чем-то определенном и так далее. А. Уэллс и Д. Мэтьюс предполагают, что психологические нарушения связаны со специфическим стилем мышления, названным «когнитивный синдром искажений внимания» (CAS) [6]. Он состоит из повышенного самофокусированного внимания, «перециклических мыслительных паттернов» (руминации и беспокойство), избегания и блокирования мыслей, мониторинга угрозы. Данные стратегии позволяют совладать со своими мыслями и другими когнитивными, эмоциональными событиями.

Отечественные направления изучения метакогниций сконцентрированы больше в области когнитивной психологии. Согласно метакогнитивной модели расстройств, метакогнитивные убеждения (убеждения о собственных когнитивных процессах) бывают двух видов: «позитивные» и «негативные». Позитивные метакогнитивные убеждения касаются выгоды или преимущества от вступления в когнитивные действия, которые составляют «когнитивный синдром искажений внимания». Примеры позитивных метакогнитивных убеждений включают «Полезно сосредоточить внимание на угрозе», и «Беспокойство о будущем означает, что я могу избежать опасности». Негативные метакогнитивные убеждения это убеждения относительно неуправляемости, значения, важности, и опасности мыслей и когнитивных событий. Примеры таких убеждений включают «Я не имею контроля над своими мыслями»; «Я мог навредить своему разуму волнением»; «Если у меня есть сильные (неуправляемые) мысли, я буду действовать согласно им против моего желания»; и «Неспособность помнить имена – симптом опухоли головного мозга». Согласно этой модели, положительные убеждения заставляют людей надолго фиксировать внимание на собственных мыслях. И как только эти убеждения активизируются, комбатанты начинают оценивать этот процесс как не поддающийся контролю. Появляются негативные убеждения, активация которых способствует появлению депрессии, тревоги и других расстройств [2, 3]. Метакогниции «сосредотачивают» внимание человека на отрицательных чувствах и эмоциях и способны поддерживать симптоматику заболеваний,

ухудшать способность человека решать проблемы. Основными методологическими источниками по исследуемой проблеме выступают: концепция фиксированных форм поведения Г.В. Залевского; концепция ранних неадаптивных схем Дж. Янга; метакогнитивных подход А. Уэллса, когнитивный подход (Дж. Янг, А. Бек, Л. Кларк, Д. Уотсон, др.). Методы исследования: тестирование (Томский опросник ригидности Г.В. Залевского TOP3, Опросник ранних неадаптивных схем Дж. Янга — далее РНС, SCL-90-R — Опросник психопатологической симптоматики L. Derogatis, Опросник концентрации внимания и метакогнитивных стратегий CAS-1 А. Уэллса, Опросник тревоги и нарушений настроения MASQ (Л. Кларк, Д. Уотсон), Опросник метакогнитивных схем MSQ А. Уэллса. Испытуемые: члены отряда, командированные в Чеченскую Республику (30 человек). В исследовании принимала участие студентка Т.П. Челнокова. Исследование проходило на базе Центра психофизиологической диагностики Медико-санитарной части ГУВД по Алтайскому краю. В исследовании анализируется первая стадия военного стресса в контексте метакогнитивных копинг-стратегий с учетом роли психической ригидности и неадаптивных схем. На этой стадии стресс может проявляться по-разному, все вариации связаны с реакцией тревоги. Наибольший интерес представляют две формы переживания: тревожно-депрессивная симптоматика и явления ангедонии как сложное и тяжелое проявление тревоги. В результате кластерного анализа матрицы данных по опроснику MSQ А. Уэллса выявлены метакогниции.

1. Положительные убеждения о беспокойстве: «Волнение помогает мне избежать проблем в будущем», «Я должен волноваться, чтобы оставаться организованным», «Волнение помогает мне справляться с жизненными трудностями», «Волнение помогает мне решать проблемы», «Я должен волноваться, чтобы хорошо справляться с работой».

2. Отрицательные убеждения о неуправляемости и опасности беспокойства: «Мое волнение опасно для меня», «Я много думаю о своих мыслях», «Я могу заболеть от своего волнения», «Мои беспокойные мысли никуда не исчезают, несмотря на мои попытки остановить их», «Я должен управлять своими мыслями все время», «Когда я начинаю волноваться, я не могу остановиться», «Если я не смогу управлять своими мыслями».

3. Метакогнитивный контроль: «Я осознаю, как мыслю», «Не могу проигнорировать беспокойные мысли», «Я контролирую свои мысли».

4. Потребность в контроле, навязчивый контроль: «Я постоянно думаю о своих мыслях», «Я могу быть наказан за то, что не смог контролировать свои мысли», «Есть мысли, о которых нельзя думать», «Я изучаю свои мысли», «Если произошло то, о чем я беспокоился, то это моя вина».

5. Отрицательные убеждения о когнитивных функциях: «Моя память время от времени подводит меня», «Мое волнение может довести меня до потери рассудка», «У меня плохая память», «Неспособность управлять мыслями является признаком слабости», «Я не могу положиться на свою память, когда нужно вспомнить, что где находится», «Я не доверяю своей памяти», «Я не могу положиться на свою память...».

Проведен факторный анализ по данным опросников SCL-90R и MASQ. Фактор 1 — «тревожно-депрессивная симптоматика», фактор 2 — «ангедония и депрессия». Это две формы переживания военного стресса. Корреляционный анализ факторного пространства (индивидуальных факторных весов) с матрицами данных по методике «Ранние неадаптивные схемы», «ТОР3», «Метакогнитивные копинг-стратегии» показал следующие достоверные (на уровне $p < 0,05$) взаимосвязи. Фактор «тревожно-депрессивная симптоматика» положительно связан с ранними неадаптивными схемами: «Зависимость/некомпетентность». Это убежденность о невозможности самостоятельно справиться с затруднениями, принять верные решения, иметь правильные суждения. Тревожно-депрессивная симптоматика связана со схемой «Чрезмерная близость/отсутствие самодостаточности», убежденностью в неспособности одного из вовлеченных в индивидов выжить или быть счастливым без постоянной поддержки со стороны другого. Данные схемы входят в область «нарушения автономии и функционирования». Симптомы тревоги и депрессии могут сопровождаться и усиливать схемы-представления о том, что собственные желания, мнения и чувства не представляют интереса для окружающих, о необходимости удовлетворять потребности других людей в повседневной жизни в ущерб собственным интересам. Схемы «подчинение» и «жертвенность» относятся к области «сверхориентированность вовне». Схемы «Блокирование эмоций», «Пунитивность» и «Жесткие стандарты, критичность» характеризуют «сверхбдительность и подавление эмоций», они способны усиливать эффект тревожно-депрессивных проявлений. Такое состояние характеризуется супрессией спонтанных действий, чувств или стремлений к общению во избежание неодобрения, стыда и потери контроля над собой. Собственное поведение соотносится с жесткими стандартами,

при этом достижения не приносят радости, критике могут подвергаться и другие люди. Необходимость контроля переходит на следующий уровень. Контролируются действия, поступки, поскольку они должны соответствовать требованию «не навредить значимому другому». В основе — обеспокоенность о возможном прекращении отношений со значимым другим. Данные переживания и убеждения носят ригидный и фиксированный характер.

Фактор «симптомы ангедонии» достоверно связан (при $p < 0,05$) со схемами: «Заброшенность/нестабильность», «Несостоятельность», «Повышенная восприимчивость к ущербу или болезни». Убежденность в том, что другие ненадежны, непостоянны, не смогут оказать поддержку, а также в неизбежности неудач в настоящем и будущем, собственной неадекватности, сопровождаемые преувеличенным страхом того о надвигающейся катастрофе. Это нарушения автономии и функционирования. На первый план выходит схема «подчинение». При выраженных «симптомах ангедонии» характерна ригидность как состояние, высокая склонность к фиксированному поведению. Человек зафиксирован на одном типе реагирования и не может его изменить. Это неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку. Неадаптивные схемы, связанные с обоими факторами, представляющими модель первой стадии переживания военного стресса, относятся к областям: «разрыв связи и неприятие», «сверхбдительность и подавление эмоций», «сверхориентированность вовне». При «тревожно-депрессивной симптоматике» характерно недоверие к своим когнитивным процессам (памяти, вниманию, мышлению), а также отдельным психическим явлениям (воспоминания) в сочетании с тенденцией анализировать собственные мысли. Используются следующие неконструктивные метакогнитивные стратегии: блокировка — «старался не думать об этом», «алкоголь/медикаменты», а также мониторинг угрозы и отрицательные метакогниции — «сильные эмоции опасны». Для стадии «ангедония» характерна «потребность в контроле», сосредоточенность на угрозе, избегание ситуации и мыслей о проблеме, поиск успокоения у других, контроль эмоций и симптомов. При переживании военного стресса в форме симптомов ангедонии, спектр используемых метакогнитивных копинг-стратегий значительно шире, чем при тревожно-депрессивной симптоматике. Метакогнитивные копинг-стратегии, направленные на контроль угрозы и проявлений переживания стресса, больше используются при симптомах ангедонии, чем при тревоге и депрессии. РНС, актуализируясь в экстремальных условиях несения службы, создают

условия для дезорганизации психической деятельности. Они «навязчиво» всплывают, возникает «вторичный» мета-анализ как попытка справиться с данными психическими явлениями. Психические явления начинают анализироваться на мета-уровне в виде контроля, блокирования, сосредоточенности на них. При этом высокий уровень ригидности и фиксированности, провоцируемый стрессовостью ситуации и/или личностными особенностями, делает данный механизм «клиническим» (фиксированным) порочным кругом.

Список литературы:

1. Абдурахманов Р. А. Психологические проблемы послевоенной адаптации ветеранов Афганистана // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 1. — С. 131—134.
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная терапия пограничного расстройства личности [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа — 2003. — № 2. — [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2980>.
3. Бек Дж.С. Когнитивная терапия: полное руководство. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. — 400 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. — Л.: Медицина, 1970. — С. 178—208.
5. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. № 34. 1979. p. 906—911.
6. Wells A. et al. Chronic PTSD Treated With Metacognitive Therapy: An Open Trial //Cognitive and Behavioral Practice. — № 15. — 2008. — p. 85—92.
7. Young J.E., & Brown G. Young Schema Questionnaire (3rd ed.) / Inj. E. Young, Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach. — Sarasota, FL: Professional Resource Press, 1999. — p. 63—76.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ЛИЦ НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аминева Яна Ринатовна

*аспирант Днепропетровского национального университета
имени Олеся Гончара,
г. Днепропетровск*

Многочисленные трансформации экономической и социокультурной среды в современном обществе способствуют возрастанию научного интереса к проблеме совладания со сложными жизненными ситуациями. В процессе преодоления жизненных трудностей важная роль отводится индивидуально-психологическим характеристикам личности, которые в значительной степени детерминируют стрессоустойчивость, адаптационный потенциал и стратегии совладающего поведения. Среди личностных характеристик обладающих подобными свойствами ученые называют локус контроля, высокий уровень рефлексивности, социальную смелость, настойчивость, высокую мотивацию достижения, копинг-компетентность, самооффективность, эмоциональный интеллект, жизнестойкость и другие (К. Муздыбаев, 1998; Л.А. Александрова, 2005; Л.И. Вассерман и соавт., 2010; М.Н. Трущенко, 2012).

На современном этапе развития психологической науки отечественными и зарубежными исследователями изучаются стратегии совладающего поведения, а также индивидуально-психологические характеристики лиц, находящихся в условиях разного рода сложных жизненных ситуаций. Внимание исследователей преимущественно обращено на сложные ситуации в учебной, профессиональной, социально-политической сферах, на совладание в ситуации болезни (Е.А. Фау, 2004; Е.Ю. Кожевникова 2006; И.В. Камынина, 2008; А.И. Склень, 2008; Е.О. Варбан, 2009; Е.В. Мирошник, 2010 и др.). В связи с этим, представляется возможным выделение трех векторов

психологических исследований различных аспектов процесса преодоления сложных жизненных ситуаций:

1. в рамках одного типа ситуаций (Е.А. Сорокина, 2002; Н.Г. Городецкая, 2009; З.Ф.Семенова, Т.А. Архипова, 2009; Н.С. Коса, 2010; Б.С. Божук, 2012);

2. в рамках нескольких типов ситуаций (К.С. Максименко, 2011; И.В. Козицкая, 2011);

3. комплексный подход, который интегрирует в себе субъективные и объективные характеристики процесса совладания (Е.Г. Суркова, 2004; И.П. Шкуратова, 2007; К.В. Битюцкая, 2007, Е.А. Анненкова, 2010).

В контексте исследуемой проблематики важно также отметить, что понятие «сложной жизненной ситуации» рассматривается нами в качестве обобщающей категории, способной объединить широкий класс негативных для личности событий с мощным стрессогенным влиянием [1; 2; 3].

Аналитический обзор литературных источников, посвященных вопросу изучения феномена совладания со сложной жизненной ситуацией позволяет сделать вывод о том, что в подавляющем большинстве работ, выбор типов сложной жизненной ситуации в качестве предмета эмпирического исследования базируется на субъективном видении исследователем определенных жизненных ситуаций в качестве сложных.

Нами была предпринята попытка изучения представлений людей о субъективно сложной жизненной ситуации. С этой целью была сформирована авторская анкета, включающая различные типы жизненных трудностей. Благодаря полученным анкетным данным 120 респондентов разного возраста была сформирована иерархия потенциально сложных жизненных ситуаций. Так, на первом месте по степени значимости для респондентов оказалась ситуация смерти близких — 75 %; на втором — ситуация болезни близких — 70,8 %; третье место принадлежало ситуации собственного заболевания — 69,2 %; ситуация подозрения в совершении преступления занимала четвертое место — 55,8 %; ситуация отсутствия денег, по данным респондентов, находилась на пятом месте по степени значимости — 44,2 %, и на последнем месте оказалась ситуация расставания с любимым человеком — 42,5 %. Таким образом, эмпирическим путем были установлены субъективно наиболее значимые жизненные ситуации, которые были оценены респондентами как сложные.

Следующим этапом нашей работы стало изучение индивидуально-психологических характеристик лиц, находящихся в условиях разного

рода жизненных трудностей и их связей с копинг-стратегиями. С этой целью использовался комплекс психодиагностических методик «МЛЮ-АМ Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьева, Е.А. Рассказова); методика «ИТО» (Л.Н. Собчик); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой); методика «Уровень субъективного контроля»; методика исследования «Психологического благополучия (краткая форма)» (МНС — SF) автор Л.М. Keyes; методика «СЖО»; методика исследования толерантности личности «TAS — Tolerance Ambiguity Scale» в адаптации А.Г. Солдатовой; методика исследования эгопластичности или резильентности «The Ego Resilience Scale» автор Gail M. Wagnild; методика «ЭМИН» (Д.В. Люсин).

Выборку испытуемых составили 135 человек, которые на момент диагностики находились в условиях разного рода сложных жизненных ситуаций. В первую группу испытуемых вошли женщины, которые впервые находились в местах лишения свободы за совершение преступления (35 человек), вторую группу составили лица потерявшие работу — безработные (35 человек), третью группу сформировали люди со временной потерей трудоспособности вследствие заболевания (на примере переломов конечностей — 31 человек), в четвертую группу вошли испытуемые с хроническим инвалидизирующим заболеванием (на примере сахарного диабета — 34 человека).

Установление связей между стратегиями совладания и индивидуально-психологическими характеристиками проводилось с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Обобщая полученные эмпирические факты можно говорить о личностных детерминантах стратегий совладающего поведения в различных сложных жизненных ситуациях. Так, проблемно-ориентированный тип копинга в исследуемых группах позитивно коррелировал с такими личностными характеристиками как: лабильность, ригидность, интернальный локус контроля, жизнестойкость, психологическое здоровье, эмоциональный интеллект, эгопластичность, наличие жизненных целей. Отрицательные корреляционные зависимости были установлены с компонентом «неразрешимость проблемы» методики исследования толерантности к неопределенности, шкалами «гипомании», «сенситивности», «тревожности» и «спонтанности». Таким образом, продуктивная копинг-стратегия совладания с жизненными трудностями детерминируется интегративными личностными характеристиками, которые способны в значительной степени минимизировать стресс сложной жизненной ситуации.

Эмоционально-ориентированный копинг отрицательно коррелировал с компонентами толерантности к неопределенности, личностным адаптационным потенциалом, жизнестойкостью, эмоциональным интеллектом, спонтанностью, агрессивностью, ригидностью, сенситивностью, эго-пластичностью. Позитивные корреляционные зависимости были установлены с такими личностными характеристиками как интроверсия, депрессия, аггравация. Иными словами, эмоционально-ориентированный копинг нельзя назвать продуктивным в плане реального преодоления жизненных трудностей, он может обуславливать переоценивание степени стрессогенности событий.

Копинг, ориентированный на избегание содержал позитивные корреляционные связи с интернальным локусом контроля, эго-пластичностью, жизнестойкостью, эмоциональным интеллектом, наличием цели в жизни, толерантностью к неопределенности, спонтанностью, агрессивностью, лабильностью, психологическим здоровьем. Отрицательные корреляционные зависимости были установлены с копингом, ориентированным на эмоции, аггравацией, шкалами «психопатии» и «психастении». Учитывая специфику коррекционных связей личностных характеристик с данным видом копинга, на наш взгляд, нельзя считать его дезадаптивным, т. к. он способен минимизировать интенсивность хронического стресса, что в условиях пролонгированных сложных жизненных ситуаций является немаловажным.

На наш взгляд, эффективность использования той или иной копинг-стратегии зависит как от объективных характеристик сложной жизненной ситуации так и от индивидуально-психологических особенностей личности. К последним, исходя из данных нашего эмпирического исследования, следует отнести интернальный локус контроля, эмоциональный интеллект, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, эго-пластичность и психологическое здоровье.

Список литературы:

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: Переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. — 1994. — № 1. С. 3—17.
2. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е.В. Битюцкая // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 1 С. 100—111.
3. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. 263 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛЕВШЕЙ

Баркалова Анна Эдуардовна

*студент, факультет психологии, ВЛГУ,
г. Владимир*

E-mail: anna.susanina@gmail.com

Онуфриева Вера Васильевна

*ст. преподаватель ВЛГУ,
г. Владимир*

E-mail: vevilia@mail.ru

Многие ученые (психологи, биологи, нейрофизиологи и другие) на протяжении ста лет изучают феномен леворукости. До сих пор не получены ответы на многие вопросы: существует ли генетическая обусловленность леворукости, имеются ли у левшей индивидуальные особенности, отличающих их от правшей, как адаптируются левши в «праворуком» мире.

В литературе можно найти различные точки зрения, которые дополняют друг друга, а иногда и противоречат в подходах и взглядах на проблему психологических отличий левшей и их адаптивности. Наиболее научно обоснованной является теория функциональной асимметрии полушарий мозга. Это значит, что в функциональном отношении оба полушария не равнозначны. Ответственность за разные виды деятельности распределены между ними. Более того, одно из полушарий является доминантным, а другое субдоминантным (т. е. подчиненным). Вероятно, именно отличия в структуре мозга дают основания предположить, что имеются некоторые различия между правшами и левшами.

Объектом данного исследования является левшество как преобладание левой части над правой в совместном доминировании парных органов [1, с. 25]. Предметом исследования является различие в психологических характеристиках левшей, правшей и амбидекстеров, а также их адаптивность в современном мире.

В исследовании рассматривается предположение о том, что левши обладают специфическим набором личностных качеств и адаптивных особенностей, отличающих их от праворуких и амбидекстеров [1, с. 125].

Целью исследования является сравнение личностных, типологических и адаптивных особенностей левшей, правшей и амбидекстеров.

Цель конкретизируется следующими задачами:

1. Провести анализ теоретических источников по проблеме исследования;
2. Выявить личностные, типологические и адаптационные особенности левшей.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Тест полушарий для определения ведущего полушария;
2. Теппинг-тест (адаптация В.С. Ивашкина, В.В. Онуфриевой) — экспресс-методика для анализа коэффициента доминирования левой или правой рук.
3. Опросник М. Аннетт для определения ведущей руки;
4. Mini-mult (адаптация В.Г. Козюли) для оценки уровня нервно-эмоциональной устойчивости, степени интеграции личностных свойств, уровня адаптации личности к социальному окружению [2, с. 119].
5. Опросник диагностики личностных особенностей И.Г. Сенина, В.Е. Орла (ЛОП) для измерения пяти основных личностных переменных: нейротизма, экстраверсии, открытости опыту, добросовестности, сотрудничества.
6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития [4, с. 127].

Теоретический анализ источников показал, что существуют различия в терминах «левшество» и «леворукость». В первую очередь левшество понимается как устойчивая, неизменная характеристика, специфический тип организации нервной системы (в первую очередь головного мозга) человека, уже только потом как индивидуальная особенность [3, с. 58]. Леворукость, в свою очередь, является частным признаком левшества — предпочтительное использование левой руки для осуществления моторных актов [1, с. 25].

Адаптация в данном исследовании понимается как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, затрагивающего все уровни функционирования человека. Его частным случаем является адаптивность — способность к адаптации, приспособлению человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей

данного общества [5, с. 20]. То есть, адаптивность носит больше социальный характер, нежели биолого-физиологический.

В литературе в настоящее время имеется три подхода, раскрывающие проблему левшества и адаптации:

1. левшество — наследуемый признак (подход К.В. Геодакяна и В.А. Геодакяна);

2. левшество связано с функциональной асимметрией полушарий головного мозга (подход Т.А. Доброхотовой, Н.Н. Брагиной);

3. левшество сформировалось в ходе исторического развития человека (теория «щита и меча»).

Данные подходы не противоречат, а дополняют друг друга, позволяя расширить область изучения такого феномена как «левшество».

Исследование личностных адаптивных особенностей левшей проводилось на базе Владимирского государственного университета и Нижегородского государственного лингвистического университета. В нем принимали участие юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет.

Эмпирически было выделено 3 группы: правши, левши и амбидекстеры. Далее проводился сравнительный анализ полученных результатов.

Было выявлено, что между группами правой, левой и амбидекстеров не выявлено различий по шкалам нейротизма, экстравертированности, открытости опыту, сотрудничеству и добросовестности. Наблюдаются более низкие результаты в группе амбидекстеров по шкале добросовестности — 22 % испытуемых.

Исследование личностной типологии показывают, что в группе левшей наблюдается преобладание такой личностной типологии как психопатия, психастения и шизофрения.

Проявление психопатии (45 %) свидетельствует о том, что левши склонны к приключениям, их отличает храбрость, общительность, напористость, хвастливость, легкомыслие. Проявления психастении (82 %) говорит о нерешительности, отсутствии уверенности в себе. Проявления шизофрении по личностной типологии (90 %) свидетельствует о наличии гибкости ума, изобретательности, оригинальности суждений, остроумии, широте интересов; иногда может присутствовать некоторая замкнутость и угрюмость.

Показатели адаптационных особенностей выявляют наибольшую нервно-психическую устойчивость и поведенческую регуляцию в группе амбидекстеров (89 %), а также общие адаптивные способности.

В целом можно отметить, что во всех трех группах наблюдаются высокие показатели по шкале открытости опыту (ЛОП).

Сравнение трех групп испытуемых с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса обнаруживает, что на достоверном уровне различий не выявлено. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что леворукие не обладают специфическим набором личностных качеств и адаптивных особенностей, отличающих их от праворуких и амбидекстеров.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ литературы показывает, что проблема левшества достаточно давно рассматривается в психологической литературе, но удовлетворительное ее решение не найдено.

2. В психологической литературе имеются публикации, раскрывающие различия между право — леворукими, в качестве таких выделены: повышенная эмоциональность, преобладание отрицательных эмоций, впечатлительность.

3. Эмпирическое исследование личностных, типологических и адаптационных особенностей не подтверждает литературные данные о наличии между группами испытуемых различий на достоверном уровне.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности применения полученных данных в профориентационной и профконсультационной работе с левшами, а также при разработке программ психокоррекции и психотерапии левшей.

Список литературы:

1. Доброхотова Т.А., Брагина, Н.Н Левши/ Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М.: Книга, 1994. — 232 с.
2. Зайцев В.П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал. — 1981. — № 3. — С. 118—123.
3. Макарьев И., Если Ваш ребенок — левша: Оформл. С. Григорьева / И. Макарьев. — С — Пб, 1995. — 128 с.
4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина / Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова — СПб, 2001. С. 127—129, 138—141.
5. Реан А.А., А.Н. Кудашев, А.А. Баранов, Психология адаптации личности. — М., 2008. — 480 с.

УЧИМ ДЕТЕЙ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ

Луцкая Светлана Владимировна

воспитатель МБДОУ № 130

г. Астрахань

E-mail: svetlana.luckaya@mail.ru

Наше общество пронизано насилием. В последнее время напряжённость возрастает. Конфликты между детьми, взрослыми становятся привычными. Корни конфликтов глубоко скрыты в нашей культуре и отражаются в тех видах нашего поведения, которое наше общество всячески поощряет: соперничество, враждебность, постоянное «замолчи». Умение разрешать конфликты является важным и длительным результатом обучения, необходимым для повседневной жизни. Учить этому нужно и взрослых и детей. Ганди говорил: «Если мы непременно хотим достигнуть реального мира на нашей планете, то обязаны начать с детей». Известно, что в детском возрасте конфликтных ситуаций великое множество и во многих из них порой бывает трудно разобраться. Все детские ссоры обычно разрешаются сами собой, и поэтому к ним надо относиться как к естественным явлениям в жизни. Небольшие ссоры и стычки можно расценить как первые жизненные уроки взаимодействия с людьми одного круга (равными), момент взаимодействия с окружающим миром, этап обучения методом проб и ошибок, без которого ребенок не может обойтись.

Считается, что взрослым без особой необходимости не стоит вступать в ссоры детей. Надо чтобы они научились самостоятельно выходить из спорных ситуаций и прекращать конфликты. Но у детей мало опыта, чтобы самостоятельно разобраться в споре. И поэтому дошкольников необходимо знакомить с конструктивными выходами из конфликта.

Работая с маленькими детьми необходимо обучать их:

1. сотрудничеству или умению формировать коллектив;
2. общению или умению слушать, говорить, наблюдать;
3. самоутверждению, или умению формировать положительные чувства к себе и другим;
4. творческому разрешению конфликтов или умению решать проблемы и конструктивно реагировать на них.

Навыки, необходимые для решения споров между детьми из-за игрушки, во многом те же, что необходимы для разрешения международных споров. Если мы будем учиться навыкам разрешения

конфликтов на практике, значит, мы будем учиться решать реальные жизненные проблемы. Наша цель должна состоять не в том, чтобы избегать конфликтных ситуаций, а в том, чтобы использовать навыки творческого разрешения конфликтов. Идя по этому пути, мы растём, учимся, приобретаем друзей.

Прежде чем начать работать, педагог должен знать причину конфликта. В дошкольном возрасте выделяются несколько причин конфликтов. Сгруппированы они следующим образом:

1. Желание обладать той или иной игрушкой, вещью, но данная вещь у другого ребёнка.
2. Отказ в желаемой роли или положении. Ребёнок желает быть главным, вожаком, первым, но встречает протест окружающих.
3. Нарушение ребёнком установленных правил поведения.
4. Непонимание детьми друг друга часто возникает, когда один ребёнок нечаянно задел другого.
5. Споры познавательного, морального характера возникают из-за разного уровня развития детей.

Часть недоразумений разрешается в достаточно мирных формах: споры, доказательства, внушения, обращения к собственному опыту и авторитету взрослых. Часть попытки разрешений может выражаться в грубых репликах и разговорах, применении физических мер воздействия к тому, кто вёл себя неправильно.

Прояснив конфликтную ситуацию, собирают предложения по выходу из конфликта, выбирают наиболее приемлемое, выполняют решение. Важно, чтобы ребёнок сам предлагал варианты решений. Доброжелательно обсуждаются и учитываются все мнения. У детей вырабатывается навык решения конфликта мирным путём. Но дайте высказаться каждому ребёнку. Если вы не были свидетелями начала конфликта, выясните у возможных присутствующих о его сути. Возможно, кто-то из детей лукавит и хочет добиться желаемого. Но маленькие дети не могут сами предложить способ выхода из конфликта, поэтому малышей следует знакомить с общепринятыми правилами поведения. «Таня не хочет с тобой играть, потому что ты берёшь её игрушки без разрешения. Чужие вещи брать нельзя», «Сегодня в игре капитаном будет Ваня. Он уступил эту роль тебе вчера» и т. д. Дети постарше говорят свои способы решения конфликта. В случае если ребёнок неправ в своём решении и не хочет этого признавать, предложите ребёнку встать на место другого и представить, что тот чувствует. Дети бывают настолько захвачены ощущением, что с ними обходятся несправедливо, что даже и не думают о том, что могут чувствовать другие.

Не обязательно ждать произошедшего конфликта, чтобы начать разрешать его. Занимаясь с ребёнком дома в детском саду можно предложить ему ряд игр, игровых упражнений, чтение художественной литературы, обыгрывание сценок. В дошкольном возрасте дети с удовольствием слушают и обсуждают содержание сказок и рассказов. Конфликт очень ярко показан в сказках К. Чуковского, некоторых стихотворениях А. Барто. Дети активно участвуют в обсуждении ситуаций, произошедших с героями рассказов В. Драгунского «Друг детства», «Тайное становится явным», Н. Носова «Огурцы», «Затейники», Л. Сергеева «Над кем лучше посмеяться», М. Водопьянова «Один за всех, все за одного». Очень популярны по данной теме сказки Э. Успенского «Приключения крокодила Гены и его друзей», Г. Андерсена «Гадкий утёнок» и Р. Кипплинга «Слонёнок» и многих других. Дети знают многие пословицы и поговорки: Друг за друга держаться — ничего не бояться, Недруг поддакивает, а друг спорит. Нет друга, так ищи, а нашел, так береги. Друзья познаются в беде и другие. Художественная литература помогает детям старшего дошкольного возраста осознать сложные взаимоотношения и поступки людей, эмоциональный фон книг сохраняет свою силу как и в младшем возрасте, но теперь книга даёт материал для переживаний более высокого порядка, поднимает на более высокий уровень сознание ребёнка.

В программе «Детство» была предложена интересная работа. На каждую неделю предложены ситуации для обсуждения с детьми. Это ситуации по формированию правил поведения с взрослыми и сверстниками. В младшем возрасте предложены проблемно игровые ситуации «Медвежонок спешит на помощь», «Расскажем Незнайке правила поведения», «Куклы помирились», а в старшем реальные жизненные ситуации. С введением федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программе дошкольного учреждения выделены разделы «Социализация» и «Коммуникация», что позволяет определить содержание психолого-педагогической работы над разрешением конфликтов. Содержание области «Социализация» решает задачу приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Содержание образовательной области «Коммуникация» направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. Организация работы по этим областям развивает у детей позитивные понятия о самих себе и окружающих, создаёт атмосферу тепла, доверия и поддержки, дети учатся взаимодействовать друг с другом.

Игровая деятельность — ведущая в дошкольном возрасте. Творческим и сюжетно-ролевым играм предшествует работа по обогащению сюжета, где дети получают информацию о предметах игры и действиях ролевых персонажей. В предварительной работе уместно напомнить правила вежливого общения и предотвратить возможный конфликт. Наблюдая за развитием сюжета, педагог может вмешаться в растущую конфликтную ситуацию. Вмешательство воспитателя в отношения конфликтующих сторон в качестве посредника оправдано, особенно в тех случаях, когда стороны или одна из сторон проявляет агрессивность. Но он не должен давать большое количество указаний и запретов без объяснений. Мы используем игры с заданиями для сплочения коллектива, для создания спокойной и доверительной атмосферы в группе. «Зеркало», «Щепки на реке», «Эстафета хороших известий», «Кренделёк», «Поводырь» — игры, рекомендованные психологом для формирования дружеских взаимоотношений. «Испуганный ёжик», «Котёнок», «Поссорились — помирились» упражнения из психогимнастики, помогающие наладить взаимоотношения. Очень эффективны в развитие умений разрешать конфликты — совместные работы. «Украшим варежки узором», «Сапожки», «Открытка для медсестры» — творческие задания, над которыми дети работают в паре и заранее договариваются о деталях. «Что бы ты подарил другу», «Дизайнер футболок», «Концерт для Маши» — весёлые задания для снятия напряжения и создания хорошего настроения. Часто мы используем картинки с заданиями, где детям необходимо переделать изобразительный сюжет. Дошкольники на картинках с изображением конфликтующих детей должны внести коррективы и сделать картинку позитивной (изменить эмоции, вложить в поднятую руку шары, цветы и т. д.).

Любые игры, творческие задания бесполезны без помощи и участия родителей. При попустительском отношении близких взрослых, отсутствии времени и желании помочь, дети не смогут научиться разбираться в конфликтных ситуациях. Анкетирования, тренинги для родителей, рассказы педагогов о детях, их поведении в сложных ситуациях, консультации, рекомендации по использованию художественной и педагогической литературы позволяет заинтересовать родителей в данном вопросе.

Успешное разрешение конфликтов требует множества навыков, как от детей, так и от взрослых. Дипломатичность, общительность, готовность к компромиссу и способность отстоять свое мнение — все это лежит в основе умения хорошо вести переговоры, бесстрашно смотреть на конфликт и достойно разрешать его. Если мы научим

детей всем этим навыкам, то наставите их на путь мирных диалогов с другими людьми.

Список литературы:

1. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Изд-во Наука, 1989 С. 36.
2. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению Ярославль: Изд-во Академия развития 1997 С. 3—5.
3. Прутцман П. Дружный класс как маленькая планета Санкт-Петербург, Изд-во Светлячок 1998 С. 5—7.
4. Сигел Э., Сигел Л. «Как воспитывать дошкольника» Москва, Изд-во. Росмен 1998.
5. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками М.: Издательский центр Академия, 2000, С. 7—8.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Ляченкова Виктория Владимировна

*мл. науч. сотр.,
кафедра экстремальной психологии и психологической помощи
МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии
г. Москва*

E-mail: Victoria.zorina@gmail.com

Смысл как понятие традиционно является предметом философских и психологических исследований. Данная работа посвящена эмпирическому исследованию связи между трансформацией смысла и поведением человека в кризисных ситуациях.

Причиной возникновения психических изменений, в частности изменений смысловой сферы, может являться переживание человеком аномальной, кризисной для него ситуации. Кризисная ситуация определяется как ситуация невозможности, т. е. это такая ситуация, в которой субъект встречается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.) [3].

Экстремальная ситуация — это ситуация неповседневного опыта существования человека в мире, т. е. опыта, выходящего за пределы

обычного повседневного существования [6]. Выход за пределы обычного человеческого опыта есть вход в ситуацию трансгрессивного опыта.

Экстремальность создаётся перепадом реальностей, разницей миров, смыслов, а не количеством воздействия. Экстремальность поэтому есть интенсивность, а не просто количество воздействия. Человек в силах выдержать самые тяжёлые, суровые испытания, но страдает он от перепадов испытаний. И перепады бытия однако, являются только источниками проблематизации, а результат определяется характером работы личности [4].

Считается, что имеются индивидуальные различия по чертам, особенностям личности, которые измеряются и оцениваются наблюдателем. Можно уточнить это утверждение с точки зрения работы личности. Когда человек охвачен страхом смерти и может создаться впечатление, что этот страх определяет его личность и поведение. Но это не совсем так. Когда человек испытывает страх, имеет значение, как личность обращается, относится к своему страху, как она работает со своим переживанием. То, как личность обращается со своим страхом, чертами, характером, способностями, определяет тот вклад, который личность вносит в свое и чужое бытие в мире.

В экстремальной ситуации мотивация человека трансформируется и направляется, главным образом, на такие ценности, которые в обычной повседневной жизни для людей не характерны. Понятие работы личности позволяет персонализировать личностный смысл, то есть показать в работе личности ее отношение к тому, что она делает в своей жизненной ситуации.

Известно, что кризисная ситуация — это ситуация, с одной стороны, представляющая опасность, с другой — предоставляющая возможность [1]. Жизненные бедствия вызывают не только негативные реакции, но и позитивные трансформации. Согласно, Парк К.Л. в жизни многих людей происходят положительные изменения, такие как улучшение взаимоотношений с близкими и друзьями, осознание психологической силы, устойчивости и смена жизненных приоритетов после прохождения через стрессовые или травматические ситуации [7].

В этой связи в деятельностно-смысловом подходе рассматриваются такие три формы трансформации личности в кризисной ситуации, как расстройство, стойкость, рост. С точки зрения смыслообразования эту триаду можно рассматривать следующим образом: в случае расстройства как формы трансформации личности — фрагментация, конфликт и утрата смыслов, в случае стойкости — сохранение существующих смыслов, при росте

личности — обретение подлинных, собственных смыслов через смыслоутрату, то есть через освобождение от травматического опыта или неактуальных в данный момент существования личности или несобственных для неё смыслов. В кризисной ситуации происходит трансформация смысловой структуры личности: человек пытается найти смысл как своей ситуации для понимания, интерпретации опыта, так и для своего существования — смысл для продолжения своего бытия. Человек может переживать смысловые конфликты, смыслоутрату, с одной стороны, и осуществить смысловую трансгрессию, открытие новых смыслов бытия, развития и роста личности, с другой [3; 6].

М.Ш. Магомед-Эминов рассматривает смыслообразование как «работу личности в связи с осознанием объективной реальности, борьбой со старыми, неадекватными смыслами и заменой их на новые, истинные смыслы» [6]. Также вводится понятие смыслоутраты, то есть избавления от конвенциональной бессмысленности [5; 6].

М.Ш. Магомед-Эминовым был сформулирован парадоксальный на первый взгляд принцип необходимости смыслоутраты: для освобождения от травматического опыта, а также от неактуальных в текущий момент существования личности смыслов. Таким образом, смыслоутрата определяется в трех аспектах: негативном, нейтральном, позитивном. Важно, что смыслоутрата возникает не только в связи с исчезновением определенного способа существования, но и при невозможности избавиться от определенного способа продолжающегося существования [5, 6].

В кризисной ситуации возникают ценностные противоречия, причиной которых, с одной стороны, являются особые требования, качественно отличающиеся от требований обычной жизненной ситуации, а с другой стороны, относительная стабильность ценностно-смысловой сферы личности, не поддающаяся быстрому кардинальному перестраиванию. Одно из главных отличий ценностных систем доэкстремальной и экстремальной ситуаций есть принципиально различное место, которое в них занимает вопрос о жизни и смерти. Доэкстремальная смысловая сфера личности сфокусирована вокруг идеи «жизни» (L-смыслы), а смысловая система, соответствующая аномальной экстремальной ситуации, ориентирована на понятие «смерти», т. е. на непосредственной деструкции, уничтожении, умирании (D-смыслы) [5].

Целью данной работы было исследование путей трансформации смысла в кризисных ситуациях различных видов у людей с различными структурами смысловой сферы.

Эмпирическое исследование была направлено на изучение связи трансформации смысла личности в кризисной ситуации с ее психологическими последствиями. Следовательно, целью исследования является изучение трансформации смысла в кризисной ситуации, выражающейся в поведенческих изменениях человека. Подобная постановка цели позволяет рассматривать смысл не как чисто ориентировочное индивидуальное значение, а с точки зрения детерминации поведения. Смысл, таким образом, выражается в поведении в тех или иных актах. Итак, мы исследовали не просто факт трансформации смысла в кризисной ситуации, а воздействие смысловой трансформации на поведение человека.

Для проведения исследования мы выбрали модель, в которой трансформация смысла была рассмотрена с точки зрения 2-х факторов:

- L — смысловая трансформация;
- D — смысловая трансформация.

Напомним, что под L-смыслами понимаются жизнецентрированные, то есть определяемые фундаментальным стремлением к бытию, выживанию смыслы, а под D-смыслами, соответственно, смертоцентрированные, то есть связанные с угрозой к смерти, небытия или стремлением к ним.

L — и D — смысловые ориентации, являются факторами, которые изменяются в кризисной ситуации. Они были выбраны нами как независимые переменные. От направленности трансформации этих переменных зависит изменение исхода поведения в кризисной ситуации. Трансформацию поведения мы также рассматриваем с точки зрения 2-х факторов:

- неудача,
- успешный исход.

Таким образом, успех и неудача принимаются нами за 2 уровня исхода поведения как зависимого фактора нашего исследования. Выбор успеха и неудачи как признака эффективности поведения обоснован тем, что всякое поведение человека независимо от его содержания может быть разделено именно на два подобных исхода. Следовательно, наше исследование носит характер модели 2 x 2. Это означает, что независимые переменные имеют два уровня, а именно L — и D — уровни; зависимые переменные также имеют два уровня: успех и неудача.

В исследовании были использованы качественные методы, такие как полуструктурированное интервью и контент-анализ, а также количественный метод, а именно корреляционный анализ.

Полуструктурированное интервью было основано на разработанных на кафедре Экстремальной психологии и психологической помощи МГУ вопросах и направлено на выявление темпоральных смысловых структур жизненного мира человека в кризисной, транзитной ситуации, а также на их трансформацию по завершению этой ситуации.

В нашем исследовании мы работали с письменными самоотчетами испытуемых, выделяли L — и D — смысловые единицы, подсчитывали их количество в кризисной ситуации и после окончания кризисной ситуации, а также подсчитывали и анализировали единицы поведения, которые относили к ориентированным либо на успех, либо на неудачу.

Связь между двумя переменными проверялась на основе коэффициента корреляции хи-квадрат, который является критерием проверки значимости связи между двумя категоризованными переменными. Для расчета в первой части исследования использовалась компьютерная программа SPSS математико-статистической обработки данных, позволившая проанализировать собранную информацию с помощью математических методов, в частности с помощью подсчета коэффициента корреляции хи-квадрат.

В результате подсчета частоты упоминания смысловых единиц, соответствующих L- и D-смыслам в смысловой структуре личности, а также в ориентированности на успех или на неудачу в поведенческой деятельности в первой части нашего исследования были получены данные, приведенные в таблице 1.

Таблица 1.

Таблица сопряженности L — и D — смыслов с тенденциями в поведении, ориентированными на успех и на неудачу

	L смыслы	D смыслы
Успех	21	5
Неудача	4	24

При проверке сопряженности переменных с помощью расчета коэффициента корреляции хи-квадрат Пирсона была получена обратная линейная зависимость ($\chi^2=1,000$). Результаты расчетов приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	-1,000**
	Sig. (2-tailed)		.
	N	2	2
VAR00002	Pearson Correlation	-1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	.	
	N	2	2
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
NPAR TESTS /CHISQUARE=VAR00001 VAR00002/EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.			

В результате проведенного исследования нами была выявлена следующая зависимость: те испытуемые, у которых наблюдалась L — смысловая ориентация, статистическая значимость успеха превалировала в сравнении с неудачей. У испытуемых, у которых наблюдалась D — смысловая ориентация, обнаружилась обратная зависимость.

Эти результаты показали, что смысловые трансформации являются не только ментальными процессами, но и радикально влияют на исход человеческого поведения.

То что нами были выбраны поляризация на L — и D — смыслы позволило нам сделать вывод, что смысловые структуры задают определенные направления поведения. Хотя исход поведения зависит от множества факторов, смысловые структуры задают границы поведения в которых оно осуществляется. Следовательно, чем больше жизнеориентирована личность, тем больше будет преобладать конструктивность в ее поведении. Смысловые трансформации являются не только психическими процессами, но они существенно влияют на человеческое поведение в целом.

Выводы.

Современным подходом к понятию смысла и его трансформации является деятельностно-смысловой психотрансформативный подход. В рамках этого подхода рассматривается взаимосвязь смысла, его трансформации, а также деятельности человека. Целью данного исследования было продемонстрировать такую взаимосвязь.

Мы изучили трансформацию смысла в кризисной ситуации, выражающейся в поведенческих изменениях человека. Подобная постановка цели позволила рассматривать смысл не как ориентировочное индивидуальное значение, выражающее отношение мотива к цели действия [2], а с точки зрения детерминации поведения. Смысл, таким образом, выражается в поведении в тех или иных актах. Итак, мы исследовали не просто факт трансформации смысла в кризисной ситуации, а воздействие смысловой трансформации на поведение человека.

На основе деятельностно-смыслового психо-трансформативного подхода мы показали взаимосвязь смысловой трансформации и ориентации поведения человека на успех и неудачу. Полученные нами эмпирические данные подтверждают перспективность дальнейших исследований в этом направлении.

Данное исследование вносит посильный вклад в дальнейшее теоретико-методологическое осмысление трансформации смысла в кризисной ситуации с позиций деятельностно-смыслового подхода и в развитие практики психологической помощи людям в кризисных ситуациях.

Список литературы:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
3. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. М.: ПАРФ, 1998.
4. Магомед-Эминов М.Ш. Экстремальная психология. Том 2. От психической травмы к трансформации — М.: Психоаналитическая Ассоциация, 2006.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2-х тт. М.: ПАРФ, 2007.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен экстремальности М., 2008.
7. Park L.C. Medical Illness and Positive Life Change: Can Crisis Lead to Personal Transformation? Edited by Crystal L. Park, Suzanne C. Lechner, Michael H. Antoni, Annette L. 2008.

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ляхова Марина Анатольевна

*канд. психол. наук,
ассистент Кемеровского государственного университета,
г. Кемерово*

E-mail: lma_05-80@mail.ru

Статья написана при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Социальные и психологические факторы планирования своего будущего в юношеском возрасте»), проект № 11-36-00304а2

Современное состояние общества делает акцент на значимости человеческих ресурсов. Требованиями, предъявляемыми к молодым людям в современной ситуации, являются ответственность, самостоятельность в постановке и реализации жизненных целей, наличие сформированных представлений о будущем, способность стать субъектом собственной жизни. Исследователи сходятся во мнении, что на сегодняшний день существует необходимость осознания всей серьезности данной проблемы, поскольку в перспективе есть возможность получить потерянное поколение с неадекватными представлениями о своем будущем, завышенным уровнем притязаний [2; 3; 5; 7; 9], грандиозными целями и планами на будущее, но при нежелании что-либо делать для осуществления этих планов, надеждой на помощь окружающих людей. Обращение именно к юношескому возрасту обусловлено тем, что данный этап представляет значимый период самоопределения в различных сферах жизнедеятельности (профессиональной, личностной, общественной).

Определяющее влияние на уровень притязаний, отношение к достижениям успеха, способность к социальной адаптации у молодых людей имеет семья [5]. Семья как социальный институт оказывает влияние на фундаментальные ценностные ориентации личности, которые проявляются в социальных отношениях, определяют стиль его жизни, уровень притязаний, жизненные устремления, планы [1; 3; 5; 6; 13; 17]. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка [8]. Г. Салливен считал надежные

и эмоционально удовлетворительные отношения в детстве базой нормального психического развития [13].

К. Хорни ввела понятие «базисная тревога» и описала факторы среды, которые можно расценить как депривационные, обусловленные нарушением отношений и взаимодействия в семье: прямое и не прямое доминирование, безразличие, нестабильное поведение, недостаток уважения к индивидуальным потребностям ребенка, недостаток реального руководства, слишком большое восхищение ребенком или его полное отсутствие, недостаток теплоты, необходимость принимать чью-то сторону в родительских ссорах, слишком большая и слишком малая ответственность, гиперпротекция, изоляция от других детей, несправедливость, дискриминация, враждебная атмосфера [там же, с. 37—38].

И.С. Кон пишет, что существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей. Первый — подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Второй — идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. Третий — понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества [8].

Американский психолог Д. Баумринд изучала влияние стиля родительской семьи на жизненный путь ребенка. По результатам исследования автор выделила три группы детей. Первую составили дети с высоким уровнем независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, умением разобраться в окружающей обстановке. Отношение родителей к детям в таких семьях доброжелательное, с пониманием, требуют осознанного поведения, четко объясняют мотивы своих требований. Вторую группу составили дети недостаточно уверенные в себе, замкнутые и недоверчивые. Отношение родителей к детям в таких семьях основаны на строгости и наказаниях, жестком контроле и применении власти. Третью группу составили дети, менее уверенные в себе, не проявляющие любознательности, не умеющие сдерживать себя. Отношение родителей в таких семьях снисходительное, нетребовательное, неорганизованное. Они не поощряют детей, редко и вяло делают

замечания, не обращают внимания на воспитание независимости и уверенности ребенка в семье [11].

Семья оказывает значительное влияние на ценностные выборы осуществляемые молодежью. Обращаясь к проблеме межпоколенной преемственности семейных ценностей, А.В. Мудрик и А.Ю. Тупицын определяют эффективность воспитательного воздействия родительской семьи по оценкам респондентов из числа молодежи. В целом, у молодого поколения наблюдается признание значимости ценностей, транслируемых старшим поколением в семье. Ценностные характеристики личности, воспитываемые родителями, в сопоставлении с качествами, признанными молодежью, показывают абсолютное совпадение первых пяти позиций в следующей последовательности: хорошие манеры, трудолюбие, чувство ответственности, порядочность, терпимость и уважение к другим людям [6].

Исследования В.Е. Семенова показали, влияние агентов социализации на систему ценностей молодежи: вне конкуренции остается влияние родителей, прежде всего, матери (58 % опрошенных) и в меньшей степени отца (44 %), затем с большим отрывом следуют друзья (24 %), книги (19 %), фильмы (15 %), родственники (13 %) и на последнем месте — учителя (12 %) [12]. Исследуя жизненные принципы в студенческих группах, Н.А. Низовских пишет: «Подтвердилась мысль Э. Берна о том, что, большинство установлений мы заимствуем у родителей: именно родители назывались в качестве источника установок чаще всего как в первом (1992—1994 г.) — 41,75 %, так и втором (1998—2002 г.г.) 39,53 % исследованиях» [10, с. 81]. Так, в ряде исследований (В.А. Берковский, П.Б. Кодесс, В.Н. Кормакова, Л.А. Реруш, Л.С. Самсоненко, И.И. Шурыгина) отмечено, что социальное и материальное положение семьи становится значимым фактором, определяющим уровень притязаний, жизненные стратегии, отношение к достижению успеха, способность к социальной адаптации молодых людей. Уровень притязаний молодых людей связан с материальным положением семьи, поскольку юноши, строя планы на будущее, склонны учитывать помощь, которую им может оказать семья (чем выше материальное положение родителей, тем большей помощи ожидают от них дети), а также чем выше жизненный старт, который могут обеспечить родители, тем больше молодые люди уверены в том, что жизнь человека целиком находится в его руках [5; 7; 14].

Для подтверждения предположения о влиянии стиля семейного воспитания на формирование образа будущего, нами в 2012 г. было проведено исследование. Эмпирическую базу, которого составили

студенты Кемеровского государственного университета с 1 по 3 курс социально-психологического факультета. Поскольку исследование носило пилотажный характер, выборка составила 42 человека, средний возраст испытуемых — 18 полных лет. Для изучения представлений о стиле семейного воспитания нами использовалась методика «Родителей оценивают дети», созданная на базе методики АСВ И.А. Фурмановым и А.А. Аладыным [15]. Представления о будущем, характер и наличие целей в будущем изучались при помощи методики «Незаконченные предложения» и проективной техники, предложенной Г. Оллпортом и Дж. Гилеспи — «Автобиография будущего». Испытуемым предлагалось написать собственную автобиографию, «продолжив её на 25 лет вперед», т. е. собственной биографии испытуемых в возрасте на 25 лет старше сегодняшнего [16]. Анализ результатов, полученных с помощью методики «Автобиография будущего» позволил обозначить три варианта образа будущего:

1. Конкретизированный образ будущего. Примером автобиографии данного типа служит следующий: «Сейчас 2037 год — мне 43. Я имею небольшой центр дефектологии, помогаю детям. Этот центр приносит мне стабильный доход, что позволяет мне раз в год отдыхать с семьей за границей и жертвовать некоторую сумму на благотворительность. Я хорошо зарабатываю. У меня любящий и любимый муж, 2 детей: мальчик и девочка. С моими детьми у меня чудесные отношения, мы очень близки. Мои родители живы, живут отдельно от меня, но они хорошо живут, не нуждаются, ни в чем. По выходным мы собираемся на семейные обеды. У меня несколько близких друзей и большой круг знакомых. Я имею квартиру в центре города с видом на набережную. В моей семье царит гармония и уют. Я счастлива».

2. Частично конкретизированный образ будущего. Пример автобиографии этого типа: «После окончания вуза по специальности дефектологическое образование я работаю в г. Кемерово логопедом в центре помощи для детей и подростков, также занимаюсь репетиторством с детьми на дому».

3. Неконкретизированный образ будущего — практически не наполнен событиями, целями, планами (или отказ заполнить методику). Примером автобиографии этого типа служит следующий: «Я не строю планы так далеко, у меня даже в мыслях нет того, что со мной будет через столько времени».

Проведенное исследование позволило представить следующие результаты, которые были сгруппированы по стилям семейного воспитания:

1. Стиль «Доминирующая гиперпротекция» — ребенок находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, однако, в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Данная группа испытуемых составила 14,3 % от всей выборки. Для этих студентов характерен частично конкретизированный образ будущего, ценность собственной семьи представлена позитивными установками (счастье/благополучие). Образ будущей семьи включает 4-х человек (супруги, дети), которую они планируют создать в 24 года, оптимальным для рождения детей считают возраст 26 лет. Будущее представляется позитивным, однако оно не конкретизировано, у испытуемых присутствуют трудности в выделении отдаленного и близкого будущего. Представлен образ преуспевающего, состоятельного человека.

2. Стиль воспитания «Потворствующая гиперпротекция» — ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Данную группу составил 21,4 % испытуемых от общей выборки. Образ будущего у большинства представителей данной группы (42,6 %) частично конкретизированный, в котором не сформированы основные жизненные цели субъекта, способы их достижения. Конкретизированный образ будущего выявлен у 11 % испытуемых. Будущая семья, в представлениях этой группы, будет состоять из 4-х человек (супруги, дети), создание семьи испытуемые планируют к 25 годам, оптимальным для рождения детей считают возраст 28 лет. Обязательным компонентом будущего является материальная обеспеченность (квартира, машина, дача, отдых за границей).

3. Стиль воспитания «Гипопротекция» — ребенок предоставлен себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Все представители данной группы (11,9 %) продемонстрировали частично конкретизированный образ будущего. Образ будущей семьи представлен следующими характеристиками: стабильность, счастье, настоящая любовь. Представители данной группы планируют создать свою семью в 23 года, оптимальным возрастом для рождения детей считают 24 года. Описывая своё будущее, испытуемые включают в качестве категорий желаемого образа жизни семью, достойную работу, материальные ценности (квартира, машина, отдых за границей), высокий социальный статус.

4. Стиль недостаточность требований-запретов к ребенку. В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Представители данной группы (21,5 % от всей выборки) продемонстрировали частично конкретизированный образ будущего. Образ будущей семьи включает 4-х человек (супруги, дети), которую они планируют создать в 23 года, оптимальным возрастом для рождения детей считают 27 лет. Образ будущей семьи представлен позитивными установками, такими как: уют и покой, настоящая любовь, взаимопонимание в семье, гармония, счастье и мир. Значимым является материальное благополучие (несколько квартир, машина у каждого из супругов).

5. Стиль «Минимальность санкций» — родители предпочитают либо вовсе обходиться без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности своих наказаний. Данную группу составило 16,6 % испытуемых от общей выборки. Большинство представителей продемонстрировали конкретизированный образ будущего. Ценным является материальное благополучие, которое включает следующие компоненты: стабильная и хорошо оплачиваемая работа, уважение, собственная квартира, путешествия. Образ будущей семьи включает 4-х человек (супруги, дети), семью испытуемые планируют создать в 25 лет, оптимальным возрастом рождения детей считают 27 лет. Для образа будущей семьи характерны такие категории, как счастье, любовь, взаимопонимание.

6. Стиль «Потворствование». О потворствовании говорят в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Они «балуют» его. Любое его желание для них — закон. Эту группу составили 14,3 % испытуемых. Образ будущего у всех представителей данной группы (7,1 %) частично конкретизированный, планируют создать свою семью в 23 года, оптимальным возрастом рождения детей считают 25 лет. Описывая своё будущее, испытуемые включают в качестве категорий желаемого образа жизни семью (супруги, двое детей), успешную карьеру, материальные ценности (квартира, машина, отдых за границей).

Таким образом, испытуемые включают в качестве категорий желаемого образа жизни семью, работу, материальные ценности. Ценность собственной семьи у большинства испытуемых представлена позитивными установками, привлекательным является образ преуспевающего человека во всех сферах общественной жизни. Однако представления неконкретны, будущее испытуемые видят недостаточно четко, при этом собственная активность не учитывается,

не прослеживается желание брать на себя ответственность за принимаемые жизненные решения. Полученные нами данные позволяют сделать вывод о необходимости более детального изучения поставленной в рамках данного исследования проблемы. Одной из актуальных задач вуза должна стать направленность на принятие превентивных мер, оказание помощи и поддержка молодежи в реалистичном построении образа будущего. Результативной может оказаться помощь в рамках психологической службы вуза, которая может осуществляться в рамках индивидуальных занятий, обучающих семинаров, кратковременных тренингов. При дальнейшем анализе могут быть проведены исследования изучения образа будущего учитывающие социально-экономические характеристики семьи (материальное положение, уровень образования родителей, место проживания (город/село)) и социально-психологические характеристики родительской семьи.

Список литературы:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов; пер. с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd. South Ben Indiana, 1978). Ростов — на — Дону: Феникс, 1998. — 448 с.
2. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 2. — С. 5—20.
3. Берковский В.А. Семья в системе факторов, определяющих жизненные стратегии старшеклассников: дисс. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2006. — 179 с.
4. Берн Э. Что вы говорите после того, как сказали «привет», или Психология человеческой судьбы; пер. с англ. А.Г. Румянцевой. М.: РИПОЛ классик, 2004. — 416 с. — (Психологический бестселлер).
5. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников // Социологические исследования. — № 2. — 2004. — С. 98—103.
6. Дементьева И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье // Вестник РУДН. Серия «Социология». — № 6—7. — 2004. — С. 150—160.
7. Кодесс П.Б. Особенности формирования жизненной стратегии старшеклассников: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2005. — 24 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.koob.ru.

9. Лобанова А.С., Чутова Н.П. Ценностные ориентации: концептуализация понятия в контексте социальных изменений [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.nbuu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Grani/2009_3/S3.pdf.
10. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // Вопросы психологии. — № 5. — 2008. — С. 73—82.
11. Самсоненко Л.С. Основные параметры построения жизненной стратегии личности [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://el-history.ru/node/586>.
12. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. — № 4 (276). — 2007. — С. 37—44.
13. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учеб. пособие. СПб. Изд-во С. Петерб. ун-та, 2005. — 628 с.
14. Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков // Социологические исследования. — № 5. — 1999. — С. 52—62.
15. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Минск: Тесей, 1998. — 224 с.
16. Allport G.W. Personality and Social Encounter. Boston, 1960.
17. Erikson E. Childhood and Society, 2nd ed. New York: W. W. Norton & Co, 1963.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СМЫСЛ ФРАЗЫ «НЕ ОТВЛЕКАЙСЯ!» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Бердникова Анна Геннадьевна

*канд. филол. наук, доцент ИФМИП НГПУ,
г. Новосибирск*

E-mail: agberd@mail.ru

Данная статья продолжает цикл статей [1,2], посвященных изучению детско-родительских отношений с позиции анализа конфликтогенов родительской речи при общении с детьми младшего школьного возраста. Предметом исследования в предлагаемой статье становится один из типичных конфликтогенов семейного общения, родительская фраза: «Не отвлекайся!». Результаты проделанного изучения конфликтогена позволят сформулировать практические рекомендации для родителей и педагогов, заинтересованных в неформальном, конструктивном общении с детьми и учениками.

Итак, предлагаемая фраза — «Не отвлекайся!». Своеобразие этой фразы в том, что ею предполагается переключить внимание ребенка с той деятельности, которой он занят на ту, которой необходимо заниматься. Однако, будучи произносимой часто повышенным тоном, эта фраза сама притягивает к себе внимание, а не концентрирует его на требуемой деятельности. В треугольнике **взрослый — ребенок — деятельность ребенка** фраза привлекает внимание ребенка к произносящему ее взрослому, вместо того, чтобы направлять его на деятельность, от которой оно было, по мнению взрослого отвлечено.

Отправной точкой лингвистического анализа становится изучение словарных дефиниций. Итак, словарь под редакцией Д.Н. Ушакова предлагает следующее толкование слова «отвлечься»:

ОТВЛÉЧЬСЯ

1. Перестав заниматься одним, сосредоточиться на другом, обратить внимание на другое, заинтересоваться другим. «Мысли его отвлечлись далеко в сторону» А. Фадеев.

2. Мысленно оставить что-нибудь в стороне, представить что-нибудь отдельно, независимо от другого, в абстрагированном виде (книж.).

Словарь под редакцией С.И. Ожегова:

ОТВЛЕЧЬСЯ, -екусь, -ечешься, -екутся; -екся, -еклась; -екшийся;-екшись; сов., от чего.

1. Отклониться от того, чем занят. О. от работы.

2. Мысленно представить себе что-н. отдельно, в абстрагированном виде (книжн.). О. от частных. || несов. отвлекаться, -аюсь, -аешься. || сущ. отвлечение, -я, ср.

Словарь под редакцией Т.Ф. Ефремовой:

Отвлекаться Несов.в.

1. Прерывать какое-л. занятие, дело, обратив внимание на другое, занявшись другим.

2. Мысленно оставлять что-л. в стороне, намеренно не принимать во внимание.

3. Страд. к глаг.: отвлекать.

С опорой на данные толковых словарей, можно предположить, что «Не отвлекайся!» — это инструкция: «перестань заниматься тем, что делаешь, вернись к первоначальному занятию». Однако обращает на себя внимание обилие неопределенных местоимений в словарных дефинициях: прервать **какое-либо** занятие, оставлять **что-либо** в стороне, переключить внимание **с одного**, заинтересоваться **другим**. Из чего следует, что глагол «отвлекаться» содержит только указание на процесс переключения, перенаправления внимания, смещение фокуса внимания адресата фраза, но не обозначает конкретного действия. Этот факт сближает анализируемую глагольную лексему с местоимением в его анафорической функции. Следовательно, в связи с учетом вариаций понимания контекста говорящим и слушающим, без дополнительных пояснений возможны различные коммуникативные сбои.

Во-первых, адресант может подразумевать одно действие, на котором необходимо сосредоточиться, а адресат — предполагать, что от него требуется нечто иное.

У меня особые отношения с этой фразой, — рассказывает мама трехлетней девочки. — Фразу "НЕ ОТВЛЕКАЙСЯ" я стала использовать, когда увидела, как дочь ест садике (раньше ее не помню, чтобы применяла). Дело в том, что в садике делается так: кто покушал — идет и играет, а остальные доедают. Так вот моя дочь начинает отвлекаться на все: на игру, на разговоры, кто-то вошел, ушел, список можно продолжать бесконечно, а покушать забывает. Один раз даже видела, как она просто облизнула вилку, на которой ничего не было. На слова нянечек дети реагируют очень своеобразно: мне показалось, что «не отвлекайся!» - это выходи из-за стола побыстрее. Когда дети

слышат эту фразу, они начинают суетиться и выбегают из-за стола, независимо от того, кто сколько съел.

После этого, дома попросила дочь «НЕ ОТВЛЕКАТЬСЯ», попыталась объяснить ей, что это значит. Чтобы она кушала побыстрее, а не засматривалась, чтобы пойти со всеми вместе играть (хотя детки все отвлекаются, но как-то успевают покушать, дочь же всегда последняя можно сказать доедает).

Приведенный контекст указывает на возможное различие в понимании фразы адресата (нянечки в саду): «Не отвлекайся!» — сосредоточиться на приеме пищи — и адресанта (девочки\детей из группы): «Не отвлекайся!» — ешь быстрее. Хотя не исключено, что смысловой компонент «ешь быстрее» был заложен в высказывание адресантом. В этом случае «Не отвлекайся!» становится условным сигналом, чья языковая форма не соответствует содержанию. Таким образом, формально адресант адресатам предлагает сосредоточиться на приеме пищи, а адресат понимает высказывание иначе и прикладывает усилия, чтобы перенести фокус своего внимания на игровую или учебную деятельность.

Во-вторых, действия адресата могут быть в русле требуемых от него действий. Например, при выполнении задания на уроке или уроков дома. Поза или действия ребенка могут быть интерпретированы иначе, чем он сам их для себя толкует.

Я пишу эти упражнения, не разгибая спины, — жалуется четвероклассник, — даже пальцы затекают. Стоит только задуматься на минутку — бабушка уже тут как тут: «Не отвлекайся, я кому сказала!». Могу же я подумать, как подчеркивать обстоятельство? Или надо чиркать бездумно? Я злюсь в такие моменты сильно.

Ребенок считает, что, задумавшись, он продолжает интенсивно и сосредоточенно работать над домашним заданием. Для бабушки, призванной курировать выполнение работы, ситуация выглядит иначе. Возможно, «опять внук витает в облаках». Смысловой компонент «опять» возникает вполне закономерно. На него указывает модусный компонент «я кому сказала», избыточный и выражающий чувство раздражения, прогнозируемо связанное с повторяемостью ситуации.

Негативная окрашенность фразы, создаваемая частицей «не» дополнительно осложняет ее понимание и затрудняет требуемое реагирование. «Просьбы, построенные с использованием частицы «не» обычно выполняются с точностью «до наоборот», особенно детьми.» [6] Это связано вовсе не с мистическим «непониманием подсознания» частицы «не», а с тем, что деятельность ребенка прерывается без дальнейших указаний, ребенок оказывается

дезориентирован. «Не отвлекайся!», «Не бегай!», «Не шуми!» — имеют смысл остановись, прекрати делать то, чем ты занимался, но указания, куда перенаправить освободившиеся силы и энергию, ребенок не получает, соответственно, оказывается в растерянности.

Таким образом, фраза «Не отвлекайся!» представляет собой нечто вроде условного сигнала, указывающего на переход от одной деятельности к другой. Однако для того, чтобы этот сигнал мог работать эффективно, необходимо заранее договориться с ребенком о значении этого условного сигнала: в каких ситуациях он используется, какие действия, в какой последовательности со стороны ребенка подразумевает — в этом случае фраза-сигнал будет работать эффективно, без коммуникативных сбоев.

Список литературы:

1. Бердникова А.Г. Прагматические функции фразы «Как дела?» в контексте детско-родительских отношений // Актуальные проблемы психологии: теория и практика \ Материалы Международной заочной научно-практической конференции (30 мая 2011 г). — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. — 70—75 с.
2. Бердникова А.Г. Смысловые компоненты фразы «Надо стараться!» в контексте детско-родительских отношений // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития \ Материалы Международной заочной научно-практической конференции (26 сентября 2011 г). — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. — 136 — 141 с.
3. Толковый словарь Ефремовой. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998.
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 2003.
6. Сысуев В. Особенности использования частицы «не» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.follow.ru/article/61>.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Королева Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент

Оренбургского государственного педагогического университета,

г. Оренбург

E-mail: koroleva-y@yandex.ru

Статистические данные разных стран мира показывают, что на сегодняшний день нарушения индивидуального развития организма, названные дизонтогенезом, встречаются достаточно часто. Например, в США число новорожденных детей с какими-либо отклонениями в развитии составляет около 40 %, в России, по оценке специалистов, этот процент выше. Психическое развитие таких детей происходит в нестандартных, нестабильных и неблагоприятных условиях. В связи с этим вопросы развития детей с отклонениями, проблемы их общения и способностей к взаимодействию с социальным окружением приобретают все большую актуальность.

На сегодняшний день в научно-методической, педагогической, психологической литературе все чаще понятие «способность к взаимодействию» заменяется на понятия: «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность» или «социально-психологическая компетентность» (Н.В. Калинина, В.Н. Куницына, Л.А. Петровская, Н.А. Роготаева и др.).

Под социально-психологической компетентностью мы понимаем систему эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристик развивающейся личности, которые необходимы для успешного осуществления социального взаимодействия с окружающими людьми.

На основе анализа исследований разных авторов в области структуризации содержания феномена социально-психологической компетентности (В.Н. Куницына, Е.С. Кузьмин, В.С. Семенов, А.Н. Сухов и др.) выделяем такие ее сложно организованные компоненты, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

В специальной психологии проблемы, связанные с развитием социально-психологической компетентности остаются актуальными, в частности, нуждаются в рассмотрении вопросы условий и закономерностей, детерминирующих основу способностей к взаимодействию.

Еще Л.С. Выготский при введении в понятийный аппарат науки понятие «структура дефекта» установил, что оно не сводится

к симптомам повреждения только биологических систем (различных отделов ЦНС, анализаторов и др.), которые можно отнести лишь к первичным симптомам нарушения. Недоразвитие высших психических функций, нарушения общения и поведения зачастую являются социально обусловленными, а значит, представляют собой вторичные и третичные симптомы. Нарушения общения, способности к взаимодействию в структуре дефекта при различных отклонениях в развитии могут выступать как в качестве первичных, так и вторичных и третичных нарушений.

В.В Ковалев в качестве важнейшего компонента общего дизонтогенеза выделяет психический дизонтогенез, проявляющийся в нарушениях психического развития и обусловленный как биологическими (генетическими, экзогенно-органическими и др.) патогенными факторами, так и длительно неблагоприятно воздействующими микросоциально-средовыми моментами, а также их разнообразными сочетаниями. Таким образом, проблемы дизонтогенеза, рассматривающиеся в рамках специальной психологии, продуцируются не только неблагоприятными внутренними, но и внешними условиями на разных возрастных этапах. Все дети и подростки с отклонениями в развитии имеют деформированные внутренние, либо внешние условия (а зачастую и их сочетание), в которых происходит саморазвитие.

Исходя из системного строения психики человека, биологическая природа выступает необходимым условием протекания, развертывания психических процессов. Оптимальным состоянием для умственного и физического развития является соматическое и психофизиологическое здоровье. Так, Б.С. Братусь подчеркивает, что серьезное нарушение внутреннего равновесия изменяет характер протекания психических функций, тем самым так или иначе влияя на эти функции [1]. Наличие каких-либо отклонений, ограничений в здоровье, особенно в психическом, сужает условия протекания развития, накладывая свои ограничения. Однако, по мнению многих ученых, создаваемые психическими, интеллектуальными нарушениями рамки, являются только условиями, в которых осуществляется процесс развития, а не обязательными факторами формирования аномалии личности.

Анализ характера вторичных симптомов в структуре дефекта при разных нарушениях в развитии будет в итоге обнаруживать и общие характеристики, имеющие отношение к социально-психологической компетентности личности всех детей с отклонениями в развитии. В первую очередь речь идет о нарушении способностей к общению (мотивационно-потребностной и операционально-технической стороны) в процессе межличностного взаимодействия.

Подобные проявления характерны и лицам с нарушениями интеллекта, и лицам с нарушениями сенсорной сферы, и детям с РДА, и др. Место данного нарушения и сила его проявления в структуре дефекта будет определяться характером и временем возникновения нарушения.

Вопросы оказания прямого или косвенного влияния первичного нарушения на процесс формирования личностных конструктов в специальной психологии рассматриваются относительно недавно [2; 3]. В.М. Сорокин анализирует в связи с этим 3 принципиальные позиции. Первая состоит в отрицании какого бы то ни было негативного влияния ядерного расстройства на процесс становления личности особого ребенка. Представители этой точки зрения ссылаются на социальный характер детерминации этого, отрицая роль биологического фактора. Условия социальной и других видов депривации, в которых так или иначе находится любой ребенок с отклонениями в развитии качественно и количественно обедняют контакты с окружающим миром.

Сторонники второго подхода отстаивают идею о дифференцированном влиянии основного патогенного фактора. Предполагается, что одни стороны развивающейся личности подвержены негативному воздействию первичной патологии в большей степени, чем другие. При этом подчеркивается, что существуют определенные структурные компоненты личности, характеризующиеся особой толерантностью в этом отношении. Наконец, представители третьего направления считают, что развитие личности в целом должно с неизбежностью испытывать на себе негативное влияние основного нарушения [3].

Системный характер строения человеческого сознания предполагает, что нарушение одного из его компонентов с неизбежностью должно сказаться на остальных. Если говорить о проекции нарушения в развитии на формирование личности ребенка, то большинство механизмов влияния будут социально опосредованными, нежели биологически обусловленными. К таковым можно отнести реакцию личности на болезнь или нарушение, направленность и характер отношения микросоциума к ребенку. Известно, что неблагополучие ребенка часто провоцирует специфическое отношение к нему со стороны родителей и других окружающих его лиц. Отсутствие знаний о возможностях ребенка, потеря веры в его силы, да и превышающая все возможные границы жалость к ребенку, формируют условия излишней опеки. Родители, сужая рамки проявления активности ребенка, ограничивают его при выборе моделей поведения, снижают его потребность в самостоятельности,

препятствуют тем самым созданию условий для его активной деятельности и общения, необходимых для развития личности.

Таким образом, при всех типах нарушенного развития обнаруживается выраженная специфика социально-психологической компетентности, детерминированная как биологическими, так и социальными условиями дизонтогенеза. Социально-психологическая компетентность всех групп лиц с отклонениями в развитии (кроме общих черт с компетентностью лиц с нормальным развитием) имеет свою специфику, обусловленную модально-неспецифическими и модально-специфическими закономерностями развития. Замедление формирования новообразований возраста, специфическая ситуация развития не дает основу для своевременного формирования и закрепления подструктурных единиц компетентности, не позволяя личности ребенка с отклонениями вырабатывать адекватные механизмы эмоционально-волевой регуляции, усваивать социально-позитивные модели поведения.

Список литературы:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. — 301 с.
2. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. — С. 15—19.
3. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: «Речь», 2004. — 216 с.

ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ковальчук Зоряна Ярославовна

*канд. псих. наук, доцент, заместитель декана факультета психологии
Львовского государственного университета внутренних дел,*

г. Львов

E-mail: zorianana01051974@i.ua

В ограниченных условиях трансформации современного общества существенно возрастает количество инвалидов, лишенных семейного общения и воспитывающихся в интернатных учреждениях или, в лучшем случае, включенных в искусственную среду инклюзивных образовательных форм. Бесспорно, такие дети остро нуждаются в подлинном общении для оптимизации собственных жизненных установок [2; 3; 4]. Поэтому в нашем исследовании мы предлагаем генетико-психологические подходы как успешные концептуальные направления, следуя которым, можно оказать действенную помощь таким категориям детей, в частности, в плане налаживания полноценного общения, культивирования личностного развития.

Как универсальный междисциплинарный феномен, классический принцип генезиса развития положен в основу многих отраслей науки, однако в возрастной и педагогической психологии он получил статус отдельного теоретико-эмпирического базового подхода, согласно которому развивающее обучение — фундаментальная основа личностного развития ребенка. Конечно, личность инвалида требует специальных психологических приемов методов, направленных в генетико-психологическом подходе на ее психореабилитацию и предусматривающих привлечение всех средств и методов развивающего обучения [2; 3; 4; 6].

Научное изучение психического развития инвалида с учетом генетико-психологического подхода приобретает универсальный статус, поскольку его ключевые принципы диалектики и культурно-исторического объяснения действительности позволяют разносторонне объяснить сложные процессы личностного онтогенеза. Методологическое содержание генетической психологии, отталкиваясь прежде всего от категории «развитие», концентрирует в себе положение о том, что специфические формы психики не даны человеку от рождения, а лишь заданы как общественные образцы.

По С.Д. Максименко, психическое развитие осуществляется в виде усвоения этих образцов, в том числе в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

Следует отметить, что методология генетической психологии как совокупность мощных развивающих психолого-педагогических положений отражает гносеологические пути формирования и анализа научного знания о феноменологии социально-психологического становления личности, ее общения. Кроме того, она является системой методов научного познания сложных перипетий психического развития человека, самым известным из которых является экспериментально-генетический метод, который часто используется во многих исследовательских практиках и последовательно развивается многими современными отечественными психологами [2; 3; 4].

Основополагающими принципами исследования в генетической психологии являются следующие принципы: анализа по «единицам» (определение исходного спорного отношения, порождающего класс явлений как целое), историзма (принцип единства генетической и экспериментальной линии исследования); системности (принцип целостного рассмотрения психических образований); проектирования (принцип активного моделирования, воспроизведения форм психики в особых условиях).

Подводя итог сущности развития психики человека в онтогенезе, С.Д. Максименко отмечает, что «генезис личности — это специфическая трансформация структурных компонентов деятельности, опосредованных механизмом интериоризации в структурные свойства и качества личности. То есть, иначе говоря, личность, являющаяся одновременно и реализатором деятельности (как формы проявления ее потенций), и активизатором процесса функционирования деятельности, трансформируется в психические качества самой личности» [4, с. 306]. Объектом генетической психологии является человек развивающийся, то есть духовно-телесный индивид, порожденный своей собственной предметно-практической деятельностью, становление и формирование которого задается программой отдаленных целей обучения и воспитания. Практическая деятельность обучения и воспитания, как и специальные генетико-моделирующие меры, мы рассматриваем не просто как факторы, влияющие на генез, а как органические составляющие самого предмета генетической психологии. Ведь эти социальные действия не только влияют на развитие, но и вызывают, предопределяют его. По большому счету, можно сказать, что они и есть развитие. Кроме того, их реализация приводит к изменениям условий и результатов

психологического образа и содержания познания личности, что, в свою очередь, обуславливает модификацию исходных теоретических абстракций» [4, с. 304].

Развитие С.Д. Максименко научной философско-психологической мысли относительно генезиса психических свойств личности привело не только к увеличению внимания к ключевому методу исследования, но и к изменению исследовательской парадигмы по отслеживанию закономерностей развития отдельных элементов психики, к изучению своеобразного интегрированного единства — личности в процессе ее непрерывного становления и развития. Генетическая психология должна изучать разветвленный спектр социально-психологических феноменов: возникновение психических явлений, их происхождение, становление в жизненных процессах, функционирование, их возрождение после утраты ими действующих функций. То есть «генетическая психология должна изучать объективные процессы зарождения новых психических явлений, которые были в недрах предыдущих, становление новых психических механизмов и знание о них на основе найденных предпосылок» [4, с. 305].

В монографии Т.Д. Щербань сделан анализ исследований с учетом основных принципов генетической психологии прежде всего в контексте учебного общения, который рассматривается как процесс совместной работы учителя и ученика, где эта форма взаимодействия строится на активной обратной связи, организующей, регулирующей и обогащающей каждого из участников этого процесса. Ученый отмечает особую успешность и плодотворность генетически развивающей парадигмы в современной педагогической психологии и отмечает, что в генезисе учебного общения реализуется способность учителя к отношениям с учениками, которая имеет целью актуализацию отношений — превращение в каждом человеке потенциального в актуальное, которое используется как достояние культуры [6].

По мнению О. Корниака, в изучении общения, в частности, особенностей коммуникативной культуры ребенка в аспекте ее развития, важно сочетание генетической психологии с личностным и деятельностным подходами, что позволит целостно проанализировать мир потребностей и интересов, идей и представлений, установок и эмоций, идеалов и отношений к процессу общения на протяжении обучения и воспитания [1].

В контексте культурно-исторической психологической традиции выделяется концепция социально-генетической психологии В.В. Рубцова

как теория, объясняющая психическое развитие ребенка через совместную деятельность и построенная на анализе общей структуры деятельности в контексте научного наследия Л. Выготского, А. Леонтьева [5]. По мнению ученого, появление новых психических функций должно трактоваться как результат их сформированности в рамках кооперации действий всех участников совместной деятельности. Генезис познавательного действия определяется способами взаимодействия участников совместной деятельности (распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникация, планирование и рефлексия). На материале разностороннего изучения мышления исследователем было установлен ряд положений:

1. Кооперация и координация предметных действий составляет основу происхождения интеллектуальных структур мышления ребенка, при этом тип распределения деятельности выполняет функцию специфического моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности.

2. Основой для выделения и дальнейшего усвоения ребенком содержания интеллектуальной структуры является выполнение им значительного воздействия по замещению наглядных преобразований (перераспределение деятельности). Выполняя это действие, ребенок обращается к основам организации самой совместной деятельности, раскрывает общий для всех участников совместной деятельности характер того или иного наглядного преобразования. Для обеспечения очерченного процесса нужна рефлексия, содержательный анализ участниками формы совместно выстраиваемого действия и последующее планирование, адекватное наглядному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности;

3. Форма организации совместной деятельности является каналом трансляции культуры, поскольку взаимодействие участников ситуации осуществляется с помощью схем исторически сложившихся познавательных действий [5].

В тематическом направлении нашего исследования выделенные положения крайне важны, ведь «перекодировать» отсталую личность в новую систему социально-психологических взаимоотношений, ролей и статусов можно, только создав новые и видоизмененные сравнения с предыдущими коммуникативно-перцептивными формами общения и саногенно-адаптационные модели мышления.

На наш взгляд, актуальность изучения проблемы межличностного взаимодействия обусловлена определенными социальными

и социально-психологическими факторами. Наиболее существенным из них является вопрос о предопределенности особенностей межличностного контакта в системе «учитель — ученики-инвалиды». Эффективность педагогической деятельности, ее развивающий потенциал существенно зависят от характера межличностных отношений между учителем и учениками-инвалидами, ведь от представления о партнере по взаимодействию зависит способ поведения. Поэтому именно на социально-психологические аспекты взаимодействия накладывается система учебно-воспитательных усилий педагога. Знание же особенностей отражения в сознании учителя личности учеников-инвалидов в значительной степени детерминирует эффективность взаимодействия с ним. С учетом этого данная проблема является весьма актуальной как с научно-теоретической, так и практической стороны.

Когда в повседневных условиях школьной жизни заходит разговор об уровне работы, квалификации педагога, ее влиянии на класс и об отношении к отдельным ученикам-инвалидам, то главный акцент делается на деятельностных показателях: выясняют, какие меры этот педагог принимает в классе, как часто проводит индивидуальные беседы с учащимися, бывает в их семьях, насколько успешно «компенсирует неполноценность» благодаря собственной эмпатийной коммуникативной позиции. Интуитивное стремление некоторых педагогов к воспитанию в классе атмосферы подлинного гуманизма должно стать ведущим императивом всей системы воспитания в школе. Концептуально этот императив осмысливается как разработка и реализация личностного подхода в преодолении того глубокого и достаточно затянувшегося кризиса, который переживает современная школа. Сущность этого кризиса — в отчуждении значительной части школьников от учителя, школы, в их нежелании ее посещать. Школа не удовлетворяет запросов и ожидания многих подростков, они оказываются не в состоянии приспособиться к ее требованиям, найти себя в ее архаических организационных структурах. Конечно, в условиях инклюзивного обучения дети-инвалиды не должны чувствовать таких ненужных психолого-педагогических наслоений и помех во взаимодействии. Поэтому важным концептуальным направлением развития генетической психологии является применение ее положений в психотерапии и реабилитационной работе с детьми-инвалидами.

Список литературы:

1. Корняяка О. Психология коммуникативной культуры школьника: монография. — К.: Милениум, 2006. — 336 с.
2. Максименко С.Д. Основы генетической психологии: уч. пос. — К.: НПЦ Перспектива, 1998. — 220 с.
3. Максименко С.Д. Психология в социальной и педагогической практике: методология, методы, программы, процедуры. — К.: Наукова думка, 1998. — 226 с.
4. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе: [В 2 т.]. — К.: Форум, 2002. Т. 1 — 319 с.; Т. 2 — 335 с.
5. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. — М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 385 с.
6. Щербань Т.Д. Психология ученого общения: монография. — К.: Милениум, 2004. — 346 с.

ПСИХОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ЛЕКТОРА

Сперанская Галина Леонидовна

канд. психол. наук, доцент,

*Белорусский государственный университет культуры и искусств,
г. Минск*

E-mail: Flora_07@list.ru

Одной из важнейших форм общения преподавателя и студентов является лекция, так как именно она вносит в содержание сознания студентов новое понятийное знание. Лекция является также ситуацией непосредственного общения, при котором между лектором и его слушателями устанавливается прямой межличностный контакт, основанный на интеллектуальной и эмоциональной общности, совместном волевом напряжении. Поэтому в процессе лекционного занятия наблюдается наиболее значительное развивающее воздействие личности преподавателя как на психические процессы, так и на личность студентов.

Характеризуя организацию речи лектора, отметим, что она является связной [4]. В ней раскрывается определенное целостное, более или менее комплексное содержание, частично или полностью новое для слушателя. Студенты в процессе восприятия речи лектора попадают в ситуацию специфического со-размышления с ним — последовательного раскрытия различных смысловых связей,

содержания изучаемых понятий и установления их соотношений, выявления их существенных и несущественных признаков. В процессе слушания связной речи в сознании студентов возникают всё более сложные комплексные представления, охватывающие изучаемый на занятиях материал. При этом мышление студентов протекает на том уровне содержательности, сложности, абстракций и обобщений, которые намного превышают их собственные мыслительные возможности.

При объяснении материала преподаватель использует различные мыслительные операции, которые реализуются на понятийном и образном (представления) содержании. Важнейшей мыслительной операцией, составляющей основу для всех последующих, является анализ, который выделяет как существенные, так и несущественные признаки в содержании понятия, представления. Причем чем больше признаков выделяется в содержании понятия, тем более сложным является сопутствующий анализу синтез, и тем более многозначным является последующее оперирование этим понятием. Анализ обеспечивает операцию сравнения, а также необходим для осуществления абстрагирования, которое приводит к установлению новых оригинальных связей предмета при оперировании в преобразуемом понятии несущественными признаками как существенными. Теоретическое обобщение, которым пользуется преподаватель в своих рассуждениях на лекции, закладывает у слушателя основы теоретического мышления, а конкретизация — как наиболее сложная из всех мыслительных операций — непосредственно связывает абстрактное с конкретным, всеобщее с единичным и приводит при достаточном своем развитии к нахождению неожиданных решений, прогнозированию. Таким образом, информационное воздействие лекции на сознание студентов является также интеллектуально насыщенным, формирует необходимый уровень обобщенности и абстрагирования в их собственном мышлении.

Восприятие устной речи, особенно лекции, является более сложной речевой и интеллектуальной активностью, чем собственное говорение или чтение. Это обусловлено тем, что устная речь, будучи необратимой, с достаточно высоким темпом (у лектора 70—120 слов в минуту), требует от слушателя устойчивого внимания [3]; её предметное содержание является новым для слушателя; она характеризуется также индивидуальными особенностями темпа, громкости, манеры изложения, к которым слушатель приспосабливается. Таким образом, студенты в процессе восприятия лекции понимают и запоминают содержание излагаемого материала

при однократном его предъявлении, что требует достаточного развития у них произвольности психических процессов. Поэтому студенты старших курсов более внимательны на лекциях, а студенты с низким уровнем общеобразовательной подготовки испытывают исключительные трудности при длительном восприятии связной устной речи с интеллектуально насыщенным содержанием.

Эффективность содержательного воздействия устной речи преподавателя на сознание студентов обусловлено также его индивидуализацией. Так, группа студентов в аудитории представляет собой собирательного «собеседника» определенного возраста, информированности, интересов, интеллектуального уровня, личностной зрелости и так далее. Исключительно важным является достигнутый слушателями к моменту общения уровень речевого развития, который является «порогом», ограничивающим поступление «информации» в сознание [3]. Устная речь в любой ситуации общения, в том числе лекционного, ориентирована на её понимание. Поэтому и речь преподавателя, адаптированная — содержательно и выразительно — к её пониманию конкретными слушателями, имеет определенный темп, громкость, структуру пауз [2].

Темп речи лектора связан с темпом ее понимания аудиторией, а замедления и ускорения темпа структурируют смысл высказывания и активизируют внимание. Важные в смысловом отношении сегменты речи акцентируются также при помощи повышения или снижения громкости, причем сами по себе её изменения также организуют внимание; общий же уровень громкости речи — желательно средний или ниже среднего — регулируется пространством общения. Паузы в речи также связаны с содержательно-смысловой дифференциацией фразы, отчего их длительность значительно варьируется; паузы членят смысловые группы во фразе и отделяют в высказывании одну фразу от другой, способствуя усвоению материала. Монотонная, с короткими паузами, речь утомляет внимание. В целом содержание и организация речи преподавателя варьируется в разных аудиториях в зависимости от численности группы, её психологических особенностей, интеллектуального и эмоционального отклика.

Особую роль в лекторской речи играет интонация, так как именно она выражает переживаемые чувства и волевые состояния. Интонация, а не соответствующие лексические значения слов, оказывает эмоционально-волевое воздействие на слушателей [1]. Лектор переживает чувства при обращении к предмету речи, в процессе рассуждения, при удачной метафоре, примере, сравнении, а также при восприятии эмоционального и интеллектуального отклика

аудитории. Таким образом, сложная гамма различных чувств — по преимуществу интеллектуальных, а также нравственных и эстетических, переживаемых лектором и выражаемых в интонационном рисунке устной речи, непосредственно вызывает и соответствующее переживание у аудитории.

Самостоятельность и критичность мышления, возможность нахождения разных решений в одной и той же ситуации развивается у студентов в результате убеждающего воздействия речи [5]. Лектор развертывает в общении последовательность рассуждений, ведущих к обоснованному выводу; в то же время слушатель сохраняет свободу сомневаться, устанавливать в предмете речи собственные связи и делать выводы. В противоположность убеждающему возможно и внушающее воздействие речи, при котором её содержание представлено отрывочными суждениями, объединенными не рассуждением, а всего лишь предметом мысли. При этом слушатель утрачивает свободу собственного выбора, так как этот выбор навязывается говорящим. Убеждающее воздействие является всегда только речевым, в то время как внушающее воздействие возможно и при использовании показа.

Отметим, что понимание лекции как сообщения информации является односторонним и допускает замену устной речи преподавателя письменной — часто плохой — речью в различных печатных и электронных источниках. Собственно, и само понятие информации требует для его использования в психологии дополнительного уточнения, так как в различных областях науки оно означает повторяющееся, доступное учету, формализованное содержание. Содержание же общения представлено не только его предметным планом как таковым, но и субъективным переживанием его участников. Поэтому устно-речевое общение является психологически продуктивной формой взаимной активности, в которой содержание, инициируемое в сознании студентов, качественно изменяет, развивает их психические процессы, индивидуальную картину мира и личность: побуждает появление новых потребностей и формирует высшие, создает образы будущего, развивает научное мировоззрение и нравственные ценности, усложняет содержание мышления и чувств, обеспечивает владение абстрактными понятиями. При восприятии связной, содержательно насыщенной речи преподавателя у студентов развивается также внутренняя речь, которая является «идеальным оператором деятельности», обогащается активный словарный запас и, соответственно,

усложняется содержание представлений и понятий, происходит увеличение связности речи, возрастает длительность фразы.

Список литературы:

1. Артемов В.А. Психология речевой интонации (интонация и просодия). Лекции к спецкурсу. Москва, 1976. — Часть II. — 87 с.
2. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология воспитания и обучения в высшей школе. Минск: «Вышэйшая школа», 1983. — 224 с.
3. Ерчак Н.Т. Психология профессиональной речи. Москва: Изд-во деловой и учебной литературы, 2007. — 196 с.
4. Сперанская Г.Л. Содержательная организация фразы при разных типах связной речи / Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Мн.: АПО, 2007. — С. 240—249.
5. Сперанская Г.Л. Психология убеждающего и внушающего устно-речевого воздействия в массовых коммуникациях / Актуальные проблемы теоретической и практической психологии в свете идей Л.С. Выготского (к 100-летию со Дня рождения ученого: 1896 — 2006) : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 16—18 ноября 2006 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2006. — с. 138—139.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Чельшева Светлана Александровна

*педагог-психолог, Муниципальное бюджетное учреждение
«Центр психолого-педагогической помощи населению «Доверие»,*

г. Ноябрьск

E-mail: chelsa2010@yandex.ru

Мелкая моторика — совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой. Она имеет значение при выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук. О необходимости и важности развития мелкой моторики чаще говорят и пишут тогда, когда речь идет о маленьких детях. Это оправданно тем, что в раннем возрасте идет бурное развитие головного мозга. Наиболее активное созревание двигательной коры происходит в первый год жизни ребенка и продолжается в моторном поле до 3 лет [2].

В возрасте 10 лет ребёнок становится младшим подростком. Несмотря на очень большое количество разнообразной информации о том, как развивать мелкую моторику у детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, по окончании начальной школы выделяется категория детей, у которых развитие мелкой моторики находится на низком уровне. У них слабо развиты мелкие мышцы кисти, недостаточно развиты механизмы программирования сложно-координированных двигательных действий, несовершенна нервная регуляция движений, низка выносливость к статическим нагрузкам. Такие дети не умеют правильно строить последовательность своих действий, не умеют их оценивать, а значит, и корректировать в процессе выполнения. В первую очередь это проявляется в письме, в школьной неуспеваемости.

Среди особенностей младшего подросткового возраста А.П. Краковский выделяет стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; потребность в достойном положении в коллективе сверстников; отсутствие адаптации к неудачам; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; отсутствие адаптации к положению «худшего»; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; ярко выраженная эмоциональность; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдалённом будущем [1, с. 167]. Упражнения по развитию мелкой моторики должны вызывать не отторжение, а интерес и подкрепляться наглядными промежуточными результатами. Тогда ребенок будет их выполнять с желанием. Чувство взрослости, как центральное новообразование этого возраста, выражается в отношении подростка к себе как к взрослому и желании, чтобы и взрослые, и сверстники так же относились к нему. Возникает вопрос, а как же развивать мелкую моторику у данной возрастной группы, если имеющиеся в большом количестве методики направлены на более ранние возрастные периоды.

Комплекс по развитию мелкой моторики включает в себя следующие упражнения: статические (удержание приданной пальцам определенной позы), динамические (развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую), расслабляющие (нормализующие мышечный тонус) и др. Для получения максимального эффекта эти упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев [3].

На основании анализа рынка игр и методических пособий рекомендуется для занятий с детьми младшего подросткового

возраста использовать массажер для кисти руки «Анти-стресс» яйцеобразной формы, массажер «Су-Джок» (2 кольца, шарик), набор для гравюр (магазинный или самодельный), набор круговых трафаретов «Мир цветов», трафареты для рисования «Как нарисовать спираль» линейка-спирограф (спирограф был назван лучшей обучающей игрушкой мира 4 года подряд, с 1965 по 1969 год), «Копировальный экран» «Мираж», игра «Пальчиковый твистер», хэндгам, игра «Баланс», игра «Бирюльки» (разные наборы), пальчиковые кисточки, пальчиковый кукольный театр, шагающие куклы, перчаточные куклы, пособие «Не просто лабиринты» Набор 1 (автор Г.М. Зеgebарт, издательство «Генезис»), набор «Волшебные лабиринты (в том числе маркер)» (авторы Екатерина Гвоздева, Наталья Плотникова), пособия по рисованию двумя руками, раскраски-штриховки.

Как дополнительные средства используются бумага (поделки-оригами, папье-маше и др.), набор камушков гладких не менее 40 штук — для игры в камушки (подобные игры были очень популярны у школьников СССР), пластилин, цветные карандаши, цветные ручки, фломастеры, нитки, спички или счетные палочки (для спичечного тренинга).

В качестве традиционных форм работы по развитию мелкой моторики рук оставляем самомассаж кистей и пальцев рук (с использованием предметов и без них); графические упражнения: штриховка, дорисовка картинки, графический диктант, соединение по точкам, продолжение ряда; игры на развитие тактильного восприятия типа «Чудесный мешочек»; игры с пластилином, песком, рисование мелками, рисование цветным песком.

Исходя из возрастных особенностей, можно заменить игры с пальчиками на выполнение мудр; детские шнуровки в виде бабочек, цветочков, мальчиков и т. п. на шнурование различными способами обуви, с различными способами завязывания узелков; детские игры типа ладушки на более сложные, в которые играли на переменах в советских школах, рисование дорожек — на рисование иероглифов.

С точки зрения нейропсихологии, созревание структурной организации коры в онтогенезе связано с ростом нейронов, образованием их отдельных объединений и формированием ассоциативных связей между ними. К моменту рождения удельный вес нейронов в коре превышает удельный вес волокнистых структур (отростков нейронов). К 5—6 годам удельный объем волокон значительно увеличивается в связи с развитием ассоциативных связей и преобладает в большинстве отделов коры, за исключением лобной

коры, где его увеличение происходит после 10—12 лет [2]. Анатомическое строение лобной коры, относящейся к третьему функциональному блоку мозга, обуславливает ее ведущую роль в программировании, контроле за протеканием психических функций, в формировании замыслов и целей психической деятельности, в регуляции и контроле за результатами отдельных действий, деятельности и поведения в целом. Лобная кора включает в свой состав моторные и премоторные (моторные) и префронтальные (немоторные) отделы. Следовательно, занятия по развитию мелкой моторике у детей младшего подросткового возраста будут способствовать улучшению работы третьего функционального блока мозга. К тому же, выполнение упражнений и ритмических движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи.

Итак, проблема развития мелкой моторики у младших подростков является актуальной, и пренебрегать ею нельзя. Исходя из особенностей развития головного мозга человека, занятия, направленные на развитие мелкой моторики у младших подростков, будут способствовать успеваемости в школе, развитию речи, развитию коммуникативных навыков, регуляции поведения, концентрации внимания, и так как лобная кора находится во взаимосвязи со всеми зонами мозга, то решение проблем, связанных с ее развитием, будет оказывать положительное влияние на протекание всех психических процессов. Подбирать методики для развития мелкой моторики у детей младшего подросткового возраста необходимо очень тщательно, в соответствии с поставленными задачами и учитывая при этом возрастные особенности.

Список литературы:

1. Краковский А.П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). М.: Педагогика, 1970. — 272 с.
2. Микадзе Ю.В. Нейрофизиология детского возраста: Учебное пособие. — СПб: Питер, 2008. // Сб. ст. по исследованиям психических явлений. URL: http://www.scorcher.ru/neuro/science/base/ch_ontogenesis.php.
3. Придворова В.С. Для чего нужна мелкая моторика и как её развивать. // Воспитание детей дошкольного возраста в детском саду и семье. URL: <http://doshvozrast.ru/index.htm>.

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОТЕРЯМИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫМИ КРИЗИСАМИ

Карпенко Евгений Владимирович

канд. психол. наук, преподаватель

Прикарпатского национального университета им. В. Стефаника,

г. Ивано-Франковск

E-mail: psiholog_pp@ukr.net

С точки зрения позитивной психотерапии предмет психотерапии определяется:

1. в узком смысле, психотерапия — классический процесс взаимодействия клиента с терапевтом, направленный на улучшение жизни первого;

2. в широком смысле, психотерапия касается не только личности клиента, неотрывна от контекста его функционирования, конструирования жизни, особенностей системы, в которой он существует (семья, семья, организация и т. д.);

3. во всеобъемлющем смысле, психотерапия преследует цель улучшения психологического здоровья общества, человечества как целого, в контексте которого возникают проблемы как системного, так и индивидуального характера [3].

Мы будем акцентировать внимание на первом определении предмета психотерапии с целью исследования индивидуальных способов работы с потерями и экзистенциальными кризисами. При этом под психотерапией мы понимаем рефлексивный диалог между клиентом и терапевтом, который продвигает первого от страдания к расширению идентичности.

Каждое направление психотерапии имеет свои особенности работы с теми или иными проблемами клиента. Однако, работа с кризисными состояниями в силу своей специфичности, объединяет возможности многих методов и создает уникальный арсенал приемов и техник. Он характеризуется общим фундаментом и своеобразной «надстройкой», которая зависит от методологической направленности

психотерапевта. Т.М. Титаренко отмечает, что все методы психотерапии или консультирования являются взаимопроникающими и включают в себя те или иные техники друг друга [5]. Попробуем рассмотреть и, по возможности, обобщить некоторые взгляды на работу с кризисами.

Прежде всего следует обратить внимание на то, что объектом нашего интереса является именно психологическое, а не клиническое, понимание кризиса, которое означает «острое эмоциональное состояние, возникающее при блокировании целенаправленной жизнедеятельности человека как дискретный момент развития личности» [4, с. 9]; ситуация нарушения внутренней или внешней адаптации индивида или системы; закономерный процесс перехода от одного этапа жизни к другому. Руководствуясь этими определениями выделяют:

1. травматические кризисы, которые могут приводить к развитию травматического и посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), невротических расстройств и т. д.;

2. кризисы становления (окончания университета, смена специальности и т.п.);

3. кризисы развития и кризисы жизни (половое созревания, начало супружеской жизни, болезнь и т. п.).

Пожалуй, отдельным пунктом стоит также выделить экзистенциальные кризисы, проанализированные в свое время В. Франклом. «Экзистенциальная ситуация возникает при таком глубоком жизненном кризисе, когда смысл существования теряется практически полностью» [5, с. 64]. Безусловно, руководствуясь определенными критериями, можно выделять и другие виды кризисов, однако, так или иначе, терапевту всегда необходимо координировать свою работу и выбирать психотехнический инструментарий, ориентируясь на тот вид кризиса, который присущ конкретному клиенту.

В то же время разные авторы выделяют различные стадии переживания потери и горя, с которыми соотносятся соответствующие акценты в работе психотерапевта:

1. стадия шока и оцепенения;
2. стадия поиска;
3. стадия острого горя;
4. стадия восстановления;
5. заключительная стадия (происходит эмоциональное прощание с умершим) [4].

Мы не будем останавливаться на характеристиках этих стадий, а перечислим взгляды некоторых ученых. Так, Боб Дейтс, будучи священником, выделяет похожие стадии:

1. шок и оцепенение;
2. отрицание и отстранение;
3. признание и боль;
4. принятие и возрождение [1].

Тренеры в направлении позитивной психотерапии выделяют следующие 5 стадий переживания горя, которые называются «петлёй потери». К ним относятся:

1. шок и отрицание;
2. стадия сложных чувств;
3. соглашение человека с виной;
4. стадия страдания и депрессии;
5. принятие и реорганизация жизни.

Во всех этих взглядах на стадии горя мы можем наблюдать определенные закономерности, которые схожи с построением драматического произведения, а именно: *завязка*, *кульминация* и *развязка*. Полноценная психотерапия потерь и кризисов, как правило, всегда должна проходить эти этапы. Недостаточное или неумелое прохождение каждого из них в лучшем случае ведет к вытеснению травматического материала в бессознательное. Это может оказать негативное влияние на все сферы жизни личности, вызвать систематический деструктивный прорыв болезненного бессознательного материала и т. п.

Важной для работы с горем и экзистенциальными кризисами является опора на личностные смыслы, что выражается в акцентировании внимания на духовных ценностях клиента или системы, их баланса, а также в умении ставить перед собой цель, сначала хотя бы в ближайшей перспективе, а затем и в более глобальном масштабе. С этой точки зрения, сфера личностных смыслов, несмотря на то, что является наиболее травмированной, приобретает также ресурсный потенциал. Клиент должен научиться видеть смысл как в страдании, так и вне его.

Говоря о ценностях и смысле, мы не можем обойти вниманием аксиопсихологическое понимание личности З.С. Карпенко. Так, она считает, что аксиогенез личности проходит пять уровней интегральной субъектности:

1. уровень относительного субъекта — присуща организмическая активность. «На этом уровне человек существует

в симбиотическом единстве с другими людьми, которые отзываются на его нужды» ... [2, с. 119];

2. уровень моносубъекта — «сосредоточивает внимание на категории деятельности как целенаправленной предметной активности индивида по достижению желаемого результата» [2, с. 119];

3. уровень полисубъекта отвечает за интернализацию общественных ценностей и субъективных смыслов других людей и формирование на их основе собственной ценностно-смысловой сферы;

4. уровень метасубъекта предусматривает формирование индивидуальности личности на основе сознательного созидания ею своей жизни;

5. уровень абсолютного субъекта — «фиксирует высокую степень духовного развития человека и проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности к миру, в ощущении духовного единства с Универсумом» [2, с. 119].

Согласно теории автора эти уровни интегральной субъектности располагаются на оси абсцисс и ординат, которые пересекаются в точке, обозначающей полисубъекта. К оси ординат прилегают уровни относительного, поли- и абсолютного субъекта, а к оси абсцисс — моно-, поли- и метасубъектный уровни. Смысловое наполнение этих осей можно легко соотнести с тремя группами ценностей, которые выделил В. Франкл, а именно: «ценностями творчества», «ценностями переживания» и «ценностями отношения» [6]. При этом ценностям созидания жизни, которым присуща активная жизненная позиция человека как субъекта, который превращает окружающую среду, соответствуют ценности, принадлежащие к оси абсцисс — моно-, поли- и метасубъектный уровни. А группе ценностей переживания соответствует ось ординат — уровни относительного, поли- и абсолютного субъекта. К ней относятся такие процессуальные ценности, как любовь, чувство единения с собой и с Универсумом т. д. Можно также проследить подобные корреляционные связи с базовыми способностями личности, очерченными основателем позитивной психотерапии Н. Пезешкианом. К ним относятся способности к познанию (Знать) и к любви (Любить), которые присущи человеку от рождения [3]. Любовь, принятие, терпение как процессуальные характеристики и одни из самых эмоционально окрашенных чувств соотносятся с «ценностями переживания», осью ординат, а также с культуральными ценностно-смысловыми приоритетами Востока. Что касается способности к познанию, то она занимает другую нишу, которой соответствуют ценности созидания, конструирования субъектом собственной жизни — ось абсцисс, а также философская

ориентация Запада. Диалектическое единство ценностей Восточной и Западной цивилизаций является отражением внутреннего мира личности, на основании которого формируются взаимодополняемые подходы к работе с потерями и экзистенциальными кризисами.

Третья группа ценностей, которые выделяет Франкл, — это ценности отношения. Именно они должны актуализироваться тогда, когда невозможно реализовать ценности созидания (или даже переживания), которые предполагают активное воздействие на ситуацию. Кроме того, на наш взгляд, они задействуются в ситуациях, когда личность не может достичь самореализации на каком-то из первых четырех уровней интегральной субъектности и частично включают в себя последний, абсолютносубъектный интегративной уровень.

Стратегическое направление работы в русле ценностей отношения можно отыскать в культуре Востока, ориентированной на принятие и смирение. При этом в сознании большинства Восток часто ассоциируется с культурой, а Запад — с цивилизацией. Безусловно, что эти понятия тесно взаимосвязаны, однако первое символизирует внутренние, интернальные, аккумулирующие энергию процессы, а второе — внешнюю, экстернальную, использующую энергию активность. Первый вектор, который предполагает выработку умения принимать жизненные трудности, не распыляя энергию на борьбу с тем, что не поддается изменениям, является определяющим при работе с потерями. Цель такой терапии — осознание клиентом неизбежности потерь в жизни, умение их принимать, видеть в них приобретение и отпускать. Второй же вектор отвечает в основном за реализацию ценностей созидания. Основываясь на первом, он способствует активному самоутверждению личности, конструированию ею новых смыслов, своего поведения и жизни в целом.

Для эффективной работы с кризисами, в первую очередь, нужно использовать ценности отношения и переживания, а уже потом — созидания. Важно побыть с собственным кризисом, найти в нем смысл, и уже потом — сконструировать новый смысл и постепенно воплощать его в жизнь. Необходимо «пройти через горе», выплакать, выстрадать его, чтобы в дальнейшем оно не имело власти над конструированием будущего и жизнеутверждающим проживанием настоящего. Другими словами, нужно сполна отреагировать свои эмоции, чтобы избежать вытеснения их в подсознание, что может негативно влиять на все сферы жизни личности. Кроме того, не стоит замыкаться в себе и нести бремя кризиса самостоя-

тельно. Надо делиться чувствами с людьми, которые готовы слушать, — родственниками, друзьями, священником, психотерапевтом, участниками тематических терапевтических групп. Боб Дейтс по этому поводу пишет, что не нужно скрывать свое горе, стоит носить его, как олимпийскую медаль, ведь оно является символом качества прошлых отношений, значимости предыдущей жизни и смыслов, которые её наполняли [1].

Франкл замечает, что чем больше человек стремится избежать неудовлетворённости и страдания, тем больше он втягивает себя в дополнительные страдания [6]. В связи с этим предлагается техника парадоксальной интенции, которая заключается в том, что человек должен делать то, чего он боится. Сейчас этот прием активно используется в рамках индивидуальной и групповой психотерапии как способ преодоления фобий, панических приступов, страхов и т. п. Также, чтобы преодолеть экзистенциальную фрустрацию и начать реализовывать наиболее актуальные, духовные и экологические по отношению к личности, социуму и Бытию смыслы, стоит, опираясь на ценности отношения, реализовывать ценности созидания. На этом пути нам может пригодиться часто используемая сегодня техника визуализации.

Исследуя умение переживать кризисы, целесообразно вспомнить о таком инструменте позитивной психотерапии, как работа со стадиями взаимодействия: слиянием, дифференциацией и отделением. Считается, что каждые отношения в своем развитии имеют потенциал к прохождению этих стадий. Они содержат в себе настолько уникальные диагностические, интерпретационные и терапевтические возможности, что их можно легко адаптировать к предмету нашего исследования. Так, мы считаем, что нужно уметь поочередно проходить все три стадии взаимодействия с кризисом (потерей, горем) и не перескакивать с одной на другую, особенно если есть большое желание поскорее избавиться от страданий, избежать испытания ценностями отношения. Открытость собственным страданиям, использование парадоксальной интенции, визуализации, работа со смыслами и прочее являются залогом успешного выхода из кризиса. В противном случае возможно задействование защитного механизма вытеснения, что может приводить к глубокой декомпенсации. Поэтому, с целью ее предотвращения стоит по-Быть на стадии дифференциации, признать потерю прошлой личностной целостности и смириться с ней, сформировать собственную позицию и уже после наступления психологической готовности развиваться на мета-субъектном уровне.

При работе с потерями и экзистенциальными кризисами терапевту стоит акцентировать внимание на том, какую миссию выполнил кризис в жизни клиента, в чем сделал его сильнее, чему научил. Здесь важно понять, для чего нам дается та или иная жизненная проблема и в дальнейшем — для чего нам счастье, здоровье, богатство, успех и прочее. Ведь если они являются для нас самоцелью, то скорее всего это только усилит духовный и психологический кризис. Сам вопрос «для чего?» на сегодняшний день становится значительно более актуальным и «терапевтическим», нежели «почему?». Именно по первому вопросу мы можем выйти на операционный уровень, которому соответствует вопрос «как?». Ответ же на вопрос «почему?» предусматривает не более, чем идентификацию объекта (предмета) и определение его причинно-следственных связей с другими. Кроме того, в процессе психотерапии или кризисного консультирования с вопросом «почему?» часто связаны травматические и депрессивные переживания клиента («Почему именно я?»). В свою очередь, ответ на вопрос «для чего?» побуждает к поиску смысла в страданиях и создает благоприятную почву для дальнейшего жизнетворчества.

Работа с горем, вызванным потерей или экзистенциальной кризисом, по разным данным может длиться от одного до трех лет, однако существуют и такие клиенты, которым «достаточно» одной или нескольких встреч. В последнем случае они могут довольствоваться общей информацией и эмоциональной поддержкой терапевта. Но это не всегда эффективно и может вызывать состояние патологического горя, при котором вмешательство психотерапевта превращается из желаемого в необходимое.

В общем, работа с кризисными состояниями человека достаточно энергоёмкая и требует значительной концентрации личностных ресурсов клиента и терапевта. Но такой тернистый путь дает основания надеяться, что кризис перестанет невротизировать человека, а начнёт служить источником мудрости, опыта и гармоничного развития.

Список литературы:

1. Дейтс Б. На утро после потери / Боб Дейтс / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.gozhaya.ru/index.php?sect_id=1.
2. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. — Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. — 512 с.
3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия [Пер. с нем.] / Носсрат Пезешкиан. — М.: Медицина, 1996. — 464 с.

4. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. — СПб.: Речь, 2005. — 256 с.
5. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування / Тетяна Титаренко. — К.: Главник, 2007. — 144 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ОБ ЭМПАТИИ ВРАЧЕЙ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Васильева Любовь Николаевна

*канд. псих. наук, ст. преподаватель
Ярославской государственной медицинской академии,
г. Ярославль
E-mail: nicollub@mail.ru*

Андрианова Елена Станиславовна

*начальник отдела сертификации и маркетинга
Ярославской государственной медицинской академии,
г. Ярославль
E-mail: fpk@yma.ac.ru*

Феномен эмпатии, являющийся предметом исследовательского интереса уже не одно столетие, имеет множество трактовок. Термин «эмпатия» впервые появился в английском словаре в 1912 г. и был близок понятию «симпатия». Возник он на основе немецкого слова *einfühlung* (дословное значение — проникновение в...), примененного Липпсом (*Lipps T.*) в 1885 году в связи с психологической теорией воздействия искусства. Одно из самых ранних определений эмпатии находим у З. Фрейда (1905): «Мы учитываем психическое состояние пациента, ставим себя в это состояние и стараемся понять его, сравнивая его со своим собственным» [цит. по 4, с. 148]. Другое толкование исходит от греч. *empathēia* — сопереживание, эмпатия рассматривается как способность человека к параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним. Более емкое определение эмпатии дал Дж. Иган, подчеркнувший важность в ней когнитивного начала и взаимной связи в сопереживании: «Эмпатия — это способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание» [цит. По 4, с. 149]. В рамках врачебной деятельности эмпатия понимается как устойчивое личностное свойство, являющееся одним из ведущих профессиональных качеств врача, оказывающих решающее влияние на социально-перцептивную и коммуникативную сферы в системе «врач-больной» [3, с. 127].

Мы рассматриваем эмпатию как составляющую коммуникативной компетентности врача, как показатель ее базового (ценностного) уровня [2, с. 166].

Цель нашей работы — исследование эмпатии у врачей различных специальностей.

Методы исследования: Была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», представляющая собой тест из 36 суждений, на которые респонденту предлагается ответить положительно (согласиться) или отрицательно (не согласиться), позволяющая выявить кроме суммарного и отдельные показатели эмпатии: рациональный канал; эмоциональный канал; интуитивный канал; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация в эмпатии. Способность к эмпатии (суммарный показатель) оцениваются в градациях: от 30 баллов и выше — очень высокий уровень; от 29 до 22 — средний уровень; от 21 до 14 — заниженный уровень; менее 14 баллов — очень низкий. Интерпретация результатов исследования эмпатии производилась в соответствии с трактовкой автора методики.

Для обработки полученных данных использовался электронный пакет SPSS 19.00 в рамках пробного периода. В качестве методов математической обработки применялась описательная статистика, непараметрический критерий Манна-Уитни (U).

Описание выборки: в исследовании принимали участие 158 человек, составивших 2 группы врачей специальностей «педиатрия» и «лечебное дело», проходивших курс повышения квалификации на базе Ярославской государственной медицинской академии, по 79 респондентов в каждой, в возрасте от 23 до 64 лет, средний возраст — 42,5 года. Из них мужчин — 22 человека, что составило 13,9 % , (средний возраст — 47 лет), женщин — 122 человека (86,1 %) (средний возраст — 42 года). Наибольшее число респондентов в возрасте 46 и более лет — 48,1 %, наименьшее количество — от 36 до 45 лет (19,6 %), остальные испытуемые — от 23 до 35 лет (32,3 %).

Врачи специальности «лечебное дело» составили три группы в зависимости от специализации: анестезиологи-реаниматологи — 28 чел. (мужчины — 20, женщины — 8; средний возраст — 44 года); акушеры-гинекологи — 31 чел. (все женского пола, средний возраст — 45 лет), терапевты — 20 чел. (муж. — 2, жен. — 18; средний возраст — 47 лет).

Средний возраст врачей специальности «педиатрия» — 40 лет, причем все женского пола. Количество респондентов возраста от 23

до 35 лет и 46 лет и более — одинаково, по 34 человека (43 %), от 36 до 45 лет — 11 чел. (14 %).

Результаты и их обсуждение:

У большинства врачей специальности «педиатрия» (у 75,95 %) отмечается заниженный уровень выраженности эмпатии ($m=17,46$), у 15,19% — очень низкий; у 8,86 % — средний. Очень высокого уровня эмпатии не выявлено. У врачей специальности «лечебное дело» также преобладает заниженный уровень эмпатийных способностей ($m=16,27$) — у 56,96 %, очень низкий — у 31,65 %; средний — у 11,39 %, высокий — 0 %. У доминирующего числа врачей различной специализации также обнаружен заниженный уровень эмпатии: у акушеров-гинекологов — у 54,84 % ($m=16,96$), у терапевтов — 75 % ($m=16,85$). Очень низкая степень выраженности суммарного показателя эмпатии выявлена у 25, 81 % и 20 % у акушеров-гинекологов и терапевтов соответственно. У анестезиологов-реаниматологов: заниженный уровень эмпатии и очень низкий отмечаются у одинакового числа респондентов — 46,43 %. Высокий уровень эмпатии не выявлен.

При анализе результатов всех групп испытуемых можно отметить, что у доминирующего количества респондентов выявлен заниженный уровень эмпатии (от 21 до 14 баллов). Такой уровень эмпатийности, на наш взгляд, объясняется тем, что для эффективного профессионального общения важнее всего не постоянное и бурное сопереживание пациенту, а владение «когнитивной эмпатией», «действенной эмпатией» [1, с. 10], т. е. показатель эмпатии не должен быть слишком высоким для достижения эффективности коммуникации, иначе решение других задач врачебной деятельности (в частности, постановка диагноза, оказание лечебной помощи и др.) будет затруднено, а иногда и невозможно.

Сравнительный анализ показал, что имеется достоверно значимое различие в выраженности суммарного показателя эмпатии у врачей специальности «педиатрия» ($m_{\text{пед}}=17,46$) и специальности «лечебное дело» ($m_{\text{леч}}=16,27$) ($U=2487$ при $p=0,027$). Вероятно, это связано с тем, что в выборке респондентов специальности «педиатрия» женщины составили 100 %, а специальности «лечебное дело» женская выборка — только 72,2 %, остальные респонденты (27,8 %) — мужчины. Как известно, эмпатия сильнее развита у женщин, чем у мужчин [3, с. 71]. Это подтверждается и нашим исследованием. Выявлено достоверно значимое различие по суммарному показателю у женщин ($m_{\text{ж}}=17,27$) и мужчин ($m_{\text{м}}=14,23$) ($U=846$, при $p=0,001$).

Поэтому нами было произведено сравнение степени выраженности суммарного и отдельных показателей эмпатии у врачей только женского пола обеих специальностей. У большинства респондентов (у 75,95 % врачей специальности «педиатрия» и у 56,96 % — «лечебное дело») отмечается заниженный уровень суммарного показателя эмпатийных способностей. Достоверной значимой разницы в выраженности эмпатии по суммарному показателю ($m_{\text{ж-леч}}=17,27$; $m_{\text{ж-пед}}=17,46$), показателям рационального канала ($m_{\text{ж-леч}}=2,11$; $m_{\text{ж-пед}}=2,48$) и эмоционального канала ($m_{\text{ж-леч}}=3,49$; $m_{\text{ж-пед}}=3,71$) у врачей женского пола специальностей «лечебное дело» и «педиатрия» не обнаружено. Это соответствует результатам исследований Урванцева Л.П. и Васильевой Л.Н. [4, с. 102], в которых не выявлено значимых достоверных различий показателей эмпатии у будущих врачей специальностей «педиатрия» и «лечебное дело». Мы согласны с объяснением этого факта названными авторами, суть которого заключается в том, что сама профессия врача, независимо от специальности, основывается на определенных нравственных ценностях, а врачи как представители одной из самых гуманных сфер человеческой жизнедеятельности имеют общие личностные черты [1, с. 10].

Таким образом, для данной выборки можно сделать вывод о том, что уровень эмпатии у врачей соответствует профессиональным особенностям врачебной деятельности и не зависит от специальности («педиатрия» или «лечебное дело») и специализации («акушерство и гинекология», «анестезиология и реаниматология» или «терапия»).

Список литературы:

1. Бедрин Л.М., Урванцев Л.П. Психология и деонтология в работе врача. — Ярославль, 1988. — С. 10.
2. Васильева Л.Н. Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. — Кострома, 2010. — Т.16. — № 1. — С. 165—169.
3. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: дисс. ...канд. психол. наук: СПб, 1998. — 166 с.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. — Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147—158.
5. Урванцев Л.П., Васильева Л.Н. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача. // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. — Ярославль, 2003. — С. 99—105.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коваленко Татьяна Николаевна

аспирант

Нижевартовского государственного гуманитарного университета

E-mail: kovalenko-berezka@rambler.ru

В течение последнего десятилетия российское образование находится в состоянии кризиса, вызванного реформами социально-экономической сферы страны. Происходящие негативные изменения отразились на материально-экономической базе социальной защиты дошкольного детства, которая значительно ослабла. Значительное количество яслей и детских садов были закрыты, а введение в эксплуатацию новых дошкольных учреждений не удовлетворяет существующему спросу на места для детей дошкольного возраста. В результате детские сады переполнены, поэтому педагоги часто не имеют возможности уделить каждому ребенку внимания, ласки и заботы в той мере, которая необходима для формирования положительного эмоционального самочувствия ребенка, являющегося основой всестороннего развития полноценной, гармоничной личности. Накопление положительного эмоционального опыта ребенком дошкольного возраста является важным условием его полноценного психического развития, благоприятного пребывания среди сверстников. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте необходимо развивать такие личностные качества, как сочувствие и сопереживание, обогащающие эмоциональный опыт ребенка [1—3]. Наши исследования показали, что дошкольники не всегда способны самостоятельно проявлять эти нравственные качества, поэтому нуждаются в корректной педагогической поддержке. Воспитательная работа по формированию сочувствия и сопереживания у детей, развития их эмоционального опыта велась в двух направлениях: развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка как индивидуальной ценности; развитие эмоциональной направленности ребенка на сверстника в процессе социализации. С этой целью нами была разработана методика наблюдений за взаимоотношениями ребенка со сверстниками в ситуациях общения.

Основными методами воспитательной работы явились наблюдения за явлениями окружающего мира, общественной жизни, индивидуальные беседы с детьми. Формой организации наблюдений,

как известно, являются экскурсии целевые прогулки, которые использовались с учетом сменяемости времен года, чтобы ярче показать удивительные перемены в природе и в соответствии с ними в настроении и деятельности человека. Эти перемены вызывают удивление и волнение детей, активизируют их личные переживания и создают условия для эмоциональной направленности на сверстника.

Наблюдения следует сопровождать рассказом педагога, пояснениями, возникающими в связи с вопросами детей, чтением стихотворений, пением песен, если они соответствуют специфике воспринимаемых явлений, а так же играми и хороводами. Содержание экскурсий и целевых прогулок является основанием для последующей деятельности детей: игры, участие в совместном труде, праздники и развлечения.

В процессе педагогической работы появляется необходимость подвести дошкольников к обобщенному трудному для них понятию «настроение». С этой целью включают ребенка в ситуации эмоционального предвосхищения с опорой на конкретные образы предметов и действий с ними: подвижные и коллективные игры. Спрашивают, какое при этом бывает настроение? Что чувствует ребенок? Далее предлагают ситуации противоположного характера: «Что чувствуешь, когда врач делает укол? Когда тебя обидели, отобрали вещь, которую ты любишь?» Большинство детей, как правило, находят слова для описания своего настроения («мне было грустно», «плохо»), однако круг их представлений ограничен. В подобных случаях целесообразно использовать такие методические приемы, как подсказывание ребенку слов, речевых оборотов, соответствующих его эмоциональному самочувствию, и выражению педагогом своего отношения ситуации невербальным способом (делать грустное лицо, спрятать улыбку). Уместны такие комментарии: «Ты чувствовал радость, удивление, тебе было весело?...» или: «Наверное, грустно стало, невесело, ты задумался, почему у тебя плохое настроение, тебе стало жалко, ты заметил, что это неприятно?» и другие. Таким образом, в беседе ребенка подводят дифференцированным определением человеческого настроения в пределах доступных пониманию старшего дошкольного возраста. Называют такие определения, как веселое, радостное, шумное, задумчивое, грустное, печальное, замечательное. По существу, они понятны всем пяти—шестилетним детям, но большинство не пользуется ими в своем активном словаре, как и не задумываются о своих чувствах, переживаниях, не пытаются вникнуть во внутреннее состояние.

Характеризуя особенности восприятия, наблюдения, Б.М. Теплов называет его «думающим восприятием», а эстетическое восприятие — «чувствующим восприятием» [5]. Организуя наблюдения, проводя беседы, важно сделать восприятие детей и «думающим» и «чувствующим». Конструктивность данного положения обусловлена тем, что когнитивный компонент является составляющим эмоциональной направленности личности, так как именно он играет роль компонента эмоционального предвосхищения, осознания и перевода эмоциональных переживаний во внутренний план действий. Обусловленный вербальным обозначением, эмоциональный компонент позволяет ребенку оценить ситуацию, сочувствовать и сопереживать сверстнику.

Взаимоотношения с окружающими, формирующиеся у детей в процессе той или иной деятельности, характеризуются следующим. Если удовлетворяется любознательность ребенка, его потребность в личностном общении и совместной деятельности с взрослыми, у него возникают чувство доверия к окружающим, известная широта социальных контактов. Дети, например, говорят, что в случае затруднений они обратятся дома за помощью к папе с мамой, а в детском саду к педагогам и друзьям. Если же потребность в общении удовлетворяется недостаточно, у ребенка складываются чувство недоверия к взрослым и сверстникам, узость, избирательность контактов («Я только с Сережей играю, он один мне помогает...» и др.)

Взаимодействуя в социуме, ребенок приобретает умения наблюдать за игрой сверстников, просить их о чем-то, поблагодарить. Но формы вежливого обращения ему еще надо осваивать. Дети пользуются ими преимущественно в деятельности, организованной взрослым, или когда исполняют ту или иную роль в игре. Не все умеют вовремя оказывать помощь друг другу, согласовывать свои действия. Очень немногие проявляют организаторские умения. Педагогу необходимо помочь ребенку разобраться в сложной гамме чувств и взаимоотношений.

В возрасте пяти — шести лет ребенок нуждается в сверстниках, друзьях. В общении с ними в детском саду он проводит 50—70 % времени. Ежедневно помногу раз он вступает в контакты, свободно выбирая партнера. Выбор этот зависит от характера деятельности. Для совместного труда дети стараются выбирать партнеров организованных «Он хорошо дежурит»; для игр и занятий тех, кто «Много знает, хорошо рисует, считает». Нередко ребенок ориентируется и на нравственные качества сверстника «Мы дружим. Мы всегда вместе играем, он меня защищает. Он добрый, справедливый, не дерется. Я бы с Валей хотел сидеть на занятии, а то Саша

мне мешает» и т. д. Перечисленные мотивы свидетельствуют о стремлении детей к нравственному и деловому комфорту во время интересной или сложной для них деятельности, о том, что их расположением не пользуются сверстники агрессивные, беспокойные, отвлекающиеся.

В результате проведенного наблюдения было выявлено, что стремление вместе играть, больше выражено, у детей старшего дошкольного возраста. С возрастом ребенка, особенно в школьный период, укрепляются «деловые связи» (в труде, в свободной совместной деятельности).

Все дети стремятся к общению: подходят к сверстникам, смотрят, как они играют или рисуют, обращаются с просьбой, подают упавшую вещь или молча, слушают разговаривающих. Но не всегда ребенку, особенно малоактивному, удается, вступить в контакт с кем хочется. Трудно складываются взаимоотношения со сверстниками и у тех, кто не имеет навыков общения в коллективе. Они держатся неуверенно, редко участвуют в играх. Сверстники избегают контактов с ними «Он не умеет играть! Она ничего не знает». Такого рода ситуации следует предотвращать, так как, не умея реализовать стремление к общению, ребенок становится замкнутым, у него формируются отрицательные черты характера.

Эмоциональный опыт личности должен выражаться в умении ребенка переживать и радоваться, сочувствовать и помогать другим. Развитие таких умений, создает предпосылки для включения детей в совместную коллективную деятельность, которая является важнейшим условием возникновения детской дружбы, проявления ребенком таких нравственных ценностей, как сочувствие, сопереживание, взаимопомощь, необходимых для становления его личности.

Список литературы:

1. Буре Р.С. Когда обучение воспитывает. СПб.: Детство-Пресс, 2002.
2. Бабаева Т.О. О социально-эмоциональном развитии дошкольников // Дошкольное воспитание. 2006. № 6. — С. 85—89.
3. Козлова С.Я. Я — человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру. М., 1996. — С. 125 — 140.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973. — С. 28—50.
5. Теплов Б.М. Психологические особенности художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 11. — С. 15.
6. Ушинский К.Д. История воображения // Избр. Пед. соч.: В 2 т. Т. 2 М.: Учпедгиз, 1954. — С. 245 — 320.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Кочегорова Лилия Владиславовна

*студент, факультет психологии, ВЛГУ,
г. Владимир
E-mail: lilia5125@rambler.ru*

Пронина Елена Викторовна

*канд. психол. наук, доцент ВЛГУ,
г. Владимир
E-mail: pronina.ev@gmail.com*

Понимание психологических механизмов и закономерностей развития личности — важная задача теоретической и практической психологии, особенно актуальная в современном обществе. Изучение личностных кризисов способствует более полному исследованию движущих сил личности, пониманию конструктивных и деструктивных моментов критических ситуаций, формирует умение их диагностировать и направлять в позитивное русло.

Мы изучали личность в период кризиса середины жизни, а конкретно особенности переживания кризиса середины жизни работающими мужчинами.

Целью нашего исследования является изучение особенностей переживания кризиса середины жизни мужчинами, работающими на руководящих должностях, и мужчинами, работающими на должностях, не связанных с выполнением руководящих полномочий.

Мы предположили, что мужчины, работающие на руководящих должностях, характеризуются более выраженным переживанием кризиса середины жизни, по сравнению с мужчинами, работающими на должностях, не связанных с выполнением руководящих полномочий.

Мы применили следующие методы исследования: теоретический анализ литературных источников по проблеме; тестирование — диагностика состояния депрессии с помощью методики «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В.А. Жмурова, диагностика уровня эмоционального выгорания с помощью методики В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания», диагностика уровня тревожности с помощью методики Спилбергера-Ханина «Измерение личностной и ситуативной тревожности», диагностика психофизиологической дезадаптации испытуемых с помощью методики «Опросник для оценки проявлений психологической

и физиологической дезадаптации» О.Н. Родиной. Качественно-количественный анализ полученных результатов.

В исследовании приняли участие 60 работающих мужчин в возрасте от 35 до 45 лет г. Владимира — 30 мужчин, занимающих руководящие должности преимущественно начальники отделов), 30 — должности, не связанные с выполнением руководящих полномочий. Все мужчины — работники государственных структур.

В ходе теоретического анализа литературы удалось установить, что возраст — качественно специфическая ступень онтогенетического развития человека. Смена возрастных этапов происходит в форме кризисов возрастного развития — периодов жизненных трансформаций и переломных моментов, которые сопровождаются психологическим стрессом и трудностями [1, с. 25].

В отечественной психологии термин «кризисы возрастные» введен Л.С. Выготским и определен как целостное изменение личности человека, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. Механизм смены социальных ситуаций составляет психологическое содержание возрастного кризиса [2, с. 51].

В начале пятого десятилетия жизни (может чуть раньше или позже) человек проходит через период критической самооценки и переоценки того, что было достигнуто в жизни к этому времени, анализа аутентичности образа жизни: решаются проблемы морали; человек проходит через неудовлетворенность брачными отношениями, возникает беспокойство о покидающих дом детях и недовольство уровнем служебного роста. Появляются первые признаки ухудшения здоровья, потери красоты и физической формы, отчуждения в семье и в отношениях с повзрослевшими детьми, приходит опасение, что ничего лучшего не получится в жизни, в карьере, в любви. Этот психологический феномен называют кризисом середины жизни [3, с. 149].

Успешное разрешение кризиса сорокалетия обычно включает в себя переформулирование жизненных целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения, а также осознание ограниченности времени жизни каждого человека.

Эмпирическое исследование особенностей переживания кризиса середины жизни работающими мужчинами позволило нам сделать следующие выводы:

Большинству мужчин, работающих на руководящих должностях, свойственны проявления депрессии — 56,6 % этих мужчин имеют показатели уровня депрессии от умеренного до глубокого. Мужчины же, не занимающих руководящие должности, в 53,3 % случаев

характеризуются минимальными проявлениями депрессии или ее отсутствием. Легкая депрессия диагностируется примерно у одинакового количества мужчин как той, так и другой группы.

Кризис середины жизни наиболее ярко проявляется в профессиональной сфере у мужчин, работа которых связана с выполнением руководящих обязанностей. Мужчины же, не занимающиеся на работе руководством, значительно менее подвержены СЭВ как проявлению кризиса середины жизни. Сравнительный анализ сформированности фаз и симптомов СЭВ показал, что испытуемых со сформированными фазами СЭВ и с фазами, находящимися в стадии формирования, намного больше среди мужчин, занимающих руководящие должности. Соответственно, более выражены у мужчин-руководителей и симптомы, характеризующие данные фазы. Исключение составляют такие симптомы, как симптом «неудовлетворенности собой», который у тех и у других категорий мужчин сформирован в 26,6 % случаев (фаза «Напряжение»), симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» (фаза «Истощение») — по 10 % мужчин. То есть, мужчины среднего возраста, работающие как на руководящих, так и не руководящих должностях, в одинаковой степени не удовлетворены собой, своей должностью и обязанностями, испытывают психосоматические и психовегетативные нарушения, что является общим признаком проявлений кризиса середины жизни этими категориями работающих мужчин.

Как реактивная, так и личностная тревожность выше у мужчин, занимающих руководящие должности, чем у мужчин, работающих не на руководящих должностях. При этом в обеих категориях мужчин реактивная тревожность выше, чем личностная, что свидетельствует о переживании мужчинами психотравмирующих ситуаций.

Для мужчин, занимающих руководящие должности, значительно больше характерны проявления дезадаптации, выражающиеся в затруднении реализации их основных социальных потребностей, чем для мужчин, не занимающих руководящие должности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мужчины, работающие на руководящих должностях, характеризуются более выраженным переживанием кризиса середины жизни по сравнению с мужчинами, работающими на должностях, не связанных с выполнением руководящих полномочий.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 672 с.
2. Выготский Л.С. Собр. Соч. В 6-ти т. Т.1. Исторический смысл психологического кризиса. М.:Педагогика, 1982. — С. 291—436.
3. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости. М, 2005. — 416 с.

ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ

Мельниченко Татьяна Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент,
заведующая кафедрой экономики и менеджмента, ФГОБУ ВПО
«Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга*

Горбачева Елена Игоревна

*д-р психол. наук, профессор,
зав. кафедрой психологии развития, ФГОБУ ВПО
«Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга*

Губина Наталья Константиновна

*канд. экон. наук,
доцент кафедры экономики и менеджмента, ФГОБУ ВПО
«Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга
E-mail: economica_kgu@mail.ru*

Статья рассматривает партнерские отношения, сформировавшиеся (формирующиеся) в современной системе образования. Авторы определяют направление изучения детерминант формирования партнерских отношений на выборке Калужских вузов. Определены типы вузов, выявлены представления административного и преподавательского корпуса в направлении сущности партнерства вуза.

Специфичность проявления потребностей в образовательных услугах объективно вызывает к жизни новые взаимоотношения,

которые формируют определённую модель партнерских отношений в сфере образования. Вуз представляет собой многоуровневое образовательное пространство, в которое включены различные структуры и подразделения со своими интересами, ожиданиями, группами влияния. Качественное наполнение взаимоотношений между субъектами этих структур и подразделений будет зависеть от складывающегося характера взаимодействия, методов и конкретных форм партнерства, выстраивания стратегий партнерских взаимоотношений, изучение которых требует особого внимания.

Новой парадигмой становится маркетинг отношений, в основе которого лежат развитие и поддержка долгосрочных, надежных связей с индивидуальными потребителями, поставщиками и другими партнерами.

Маркетинг отношений исследует такие категории как доверие, приверженность, взаимоотношения, коммуникации, добавленную ценность, выбор партнеров, неопределенности, возникающие на рынках различных типов и институты, создаваемые для их преодоления [1].

Надо отметить, что исследование детерминантов формирования партнерских отношений — задача не столь простая. Партнерство — явление многогранное и многомерное. Прежде всего, партнерство рассматривается как форма социального сотрудничества [4; 2; 10].

Анализ институциональных факторов современных социальных систем, способствующих или лимитирующих реализацию различных форм социального сотрудничества представлен трудами Л. Мизеса, Ф. Хайека, Й. Шумпетера, Д. Норта, О. Уильямсона, Л. Болтански, Л. Тевено [7; 10; 12; 14; 15; 16].

Развитие партнерских отношений связано с введением в научный оборот понятий «отношенческие издержки» [4; 9]. Разные контексты «партнерства» представлены у А.Л. Темницкого, М. Гранноветтера и К. Менара [12; 3; 6]. В дальнейшем отношенческие обмены, различные аспекты взаимодействий, партнерств были всесторонне исследованы для рынков и для отдельных отраслей сферы услуг, хотя и в меньшей степени для сферы высшего образования.

Ни для кого не секрет, что вузы слабо владеют методами анализа потребностей в обучении применительно к отдельным компаниям, бизнес не удовлетворен уровнем подготовки выпускников вузов, хотя сами бизнес — структуры не позиционируют свое активное сотрудничество с учебными заведениями.

Ряд исследователей считают, что сетевое содружество — консолидация менеджмента и персонала в условиях возрастания рисков и распределения ресурсов — является наиболее зрелой формой

партнерства, возможной только в профессиональных сообществах, оптимально сочетающих традиционное бюрократическое управление с гибким менеджментом [10]

Вузовское партнерство представляет сложную по содержанию деятельность и составу участников совокупность отношений по поводу позиционирования, реализации интересов, связанных с образовательной средой. Вместе с тем ориентация на измеряемые результаты деятельности в области качества образования оказывает негативное влияние на академические нормы и атмосферу в вузе, выступая как лимитирующий фактор для сохранения доверия и солидарности [17]

Необходимо отметить, что сложность задач, стоящих перед современными вузами, требует разработки моделей партнерства на основе анализа институциональных и персоналогических факторов, способных как стимулировать, так и ограничить процесс формирования партнерских отношений. К числу последних нами были отнесены: политика администрации; тип контракта между преподавателем и вузом; характер академической среды; соотношение инновационных и образовательных продуктов, реализуемых вузом; опыт участия преподавателей и студентов в процессах модернизации образовательной среды вуза.

Формирование модели партнерских взаимоотношений в вузе начинается с созданием системы взаимодействия и партнерства внутри своей вузовской структуры. Не умаляя роль и значение управленческих уровней в вузе, следует все-таки отметить многоплановость и многозначительность фигуры Преподавателя современного вуза, от которого во многом зависит как становление личности, так и рост квалификации будущего специалиста.

Опрос преподавательского и управленческого персонала вузов Калужской области выявил следующие представления о роли и месте субъектов образовательного пространства в системе вузовского партнерства. Для руководящего состава большое значение имеет патриотизм сотрудника и его умение работать в команде. Большое внимание уделяется лояльности и терпеливости преподавателя, его активности и способности воспринимать и внедрять инновационные изменения, умению не выказывать проблемные места в практике руководящего состава. Можно сделать вывод, что партнерство рассматривается этой группой респондентов, как система отношений, сформированных внутри кафедр и институтов в направлении поиска сотрудников, нацеленных на принятие управленческого решения, признания и поддержки администрации. Преподавательский состав

воспринимает сотрудничество сквозь призму соучастия и сопричастности к тем проблемам, которые имеют место в системе образования. Не скроем, но признание мотивационных аспектов деятельности преподавателя, не является предметом обсуждения в современном вузовском сообществе. Вместе с тем комфортность и мотивация преподавателя определяется во многом теми условиями, которые может предоставить ему вуз (это и организационная культура сотрудничества; и уровень вознаграждения; сроки найма; система повышения квалификации и продвижения по профессиональной лестнице; социальные характеристики рабочего места, такие как дружелюбная атмосфера, дух сотрудничества, соучастия и сопричастности). Мы не будем останавливаться на специфике преподавательского труда, предполагая, что, не обладая набором профессионально-значимых качеств, преподаватель просто не будет проявлять себя в этой сфере.

Специфика вуза такова, что преподаватель должен иметь возможность сам выбирать тему для исследовательской и преподавательской деятельности без опасения быть уволенным или ущемленным в правах. Без этого не состоялись бы многие открытия, а передача знаний была бы связана со значительными сложностями. Если у сотрудника нет гарантии занятости, он не будет стремиться активизировать инициативу в разработке и продвижении образовательного продукта; не будет готов к инновациям и выявлению лучших кандидатов, поскольку, он ставит себя под угрозу увольнения. Вместе с тем контракты, в которых прописано, как зарплата зависит от результата деятельности преподавателя, также не являются эффективными, поскольку как вуз может занизить эти результаты, оптимизируя вузовские расходы, так и преподаватель может завысить оценку собственного вклада в вузовский потенциал.

Единственным критерием является время. Пока преподаватель работает в университете, о нем накапливается информация. Если вуз принимает решение не продлевать контракт с преподавателем, то он, таким образом, подает сигнал рынку о его низком качестве. Решение вуза оставить преподавателя дает сигнал другим образовательным структурам, что это высококласный специалист и за него имеет смысл бороться.

Однако, в реальной жизни, администрация вуза, особенно если речь идет о провинции, может не продлить контракт и вполне перспективному сотруднику, который может не устраивать самого администратора личностными характеристиками и принципами, идущими вразрез с решением топ — менеджмента вуза.

В ходе исследования нами были определены несколько типов региональных вузов, где предпринимаются попытки внедрения системы партнерства.

Вуз А — занимает лидирующие позиции на региональном образовательном рынке. В условиях экономических преобразований в обществе потерял часть ППС (профессорско-преподавательского состава), ушедшего в сферу частного предпринимательства. К обеспечению образовательной деятельности привлекает выпускников — вчерашних студентов; найм сотрудников характеризуется контрактной системой от 1 до 5 лет на конкурсной основе. По факту после истечения срока контракта, преподаватель переизбирается по конкурсу. Уровень заработной платы с момента осуществления реформ по настоящее время самый низкий в регионе. ППС, занятый в данном вузе, можно классифицировать несколькими группами:

1. сотрудники, пришедшие в вуз в начале 90-х гг., получившие ученую степень и/или ученое звание, не ожидающие никаких перемен (они не относятся к группе «молодой специалист», но не входят в группу «пенсионеров») и работающие в основе на рефлекторном уровне (от безысходности);

2. сотрудники, пришедшие в вуз вначале 90-х г., успешно совмещающие свое преподавание с частной предпринимательской инициативой, для них важен статусный императив — сотрудник вуза;

3. сотрудники — бывшие выпускники, занимающиеся активной научно-исследовательской деятельностью, нацеленной на получение ученой степени и/или ученого звания, что во многом затруднено, принимая во внимание высокий уровень загруженности в учебной области и низкой заработной платой ассистента;

4. сотрудники-практики, для которых работа в вузе открывает возможности получения ученой степени и/или ученого звания;

5. профессора — (надо сказать, что эта группа очень разнообразна — от профессоров, которые несмотря на полученные регалии, остаются на активной позиции; «случайных» людей — получивших докторскую степень по принципу престижности и статусности; до рантье — живущих за счет своих предыдущих достижений)

Система доверия и партнерства носит в вузе формальный порядок. Провозглашаемые инициативы не встречают сопротивления, но и не встречают одобрения, все это осуществляется на фоне отдельных увольнений лиц, не согласных в открытой форме с политикой руководства. Проблемы не выносятся на обсуждение

с руководством вуза по причине подчас инертности, инфантильности, а порой реального страха потери работы.

Вуз Б и Вуз В сформировались в период экономической трансформации общества, однако Вуз Б является филиалом столичного государственного вуза, тогда как Вуз В — филиал столичного коммерческого вуза.

Вуз Б с самого начала своего существования взял курс на подтверждение высоких стандартов качества в образовании, как следствие в вуз пришли многие специалисты из традиционных вузов (этому во многом способствовал самый высокий уровень оплаты труда; новые возможности), абитуриенты целенаправленно выбирали специальности данного вуза. Партнерские отношения не были реализованы в полной степени, т. к. ППС были предписаны строгие правила и инструкции, которые, по мнению администрации, возмещались высоким вознаграждением. Однако, тотальный контроль и практика привлечения лиц с ученой степенью на период прохождения государственных процедур лицензирования и аккредитации (далее находились удобные поводы для добровольного расторжения контракта), появление других аналогичных вузов, нивелирование уровня заработной платы в регионе, привели к уменьшению преподавательского состава, заинтересованного в большей степени в доверии, а не жесткой регламентации их работы. В подобного рода вузах деформируется понятие внутреннего контроля за качеством образования, сводя его, по сути, к четкому соответствию нормативным документам, и откровенно к фиксированию времени присутствия преподавателя на рабочем месте. Говорить о сформированной среде партнерства здесь явно рано. В лучшем случае лозунг партнерства декларируется.

Вуз В, несмотря на отсутствие государственных источников финансирования, ориентируется на партнерские отношения, построенные на оценке достижений каждого сотрудника. Претендент заключает годичный контракт и далее, если его работа и уровень вознаграждения удовлетворяют как вуз, так и преподавателя, контракт продлевается. Вуз заинтересован в продвижении своих сотрудников, поэтому с момента своего существования берет курс на повышение уровня заработной платы в сравнении с другими вузами. Однако, парадокс состоит в том, что это не мотивирует ППС, которые явно отягощены неопределенностью существования вуза. Здесь речь идет больше о иждивенческих, а не о партнерских отношениях.

Данные зарисовки вузов не будут убедительными, если не обратиться к партнерским отношениям внутри самих вузов на уровне кафедр.

Опыт работы во всех этих вузах позволяет выявить следующие формы кафедрального партнерства:

1. осознание партнерства

Кафедра приобщает преподавательский состав к целям и ценностям партнерства через создание условий для активизации мотивационных факторов самоопределения в совместной деятельности, развития эмоционально личностных отношений между преподавателями. Основная стратегия сотрудничества кафедры — стратегия «наведения мостов», позволяющая устранить психологический барьер, создать положительную мотивацию для общения, умения работать в команде, атмосферы доброжелательности, эмоционального благополучия, которые являются предпосылкой для становления партнерских отношений между преподавателями. Заведующий кафедрой сочетает демократический и, частично, авторитарный стиль управления, демонстрируя личностный пример во всех направлениях профессиональной деятельности. Заведующий кафедрой выступает в роли организатора процесса саморазвития, поэтому основная его стратегия — стратегия «отстранения». Она не означает отказ от контроля за деятельностью преподавателей и студентов, поскольку одновременно предусматривает отношение «полного, но незаметного присутствия» со стороны заведующего кафедрой, а также большую степень его ответственности за процесс обучения в условиях партнерства.

Такая позиция кафедры предполагает, прежде всего, самостоятельность в принятии решений по различным вопросам, поэтому основная стратегия сотрудничества на этапе развития партнерства движение в сторону самостоятельности. Однако, на административном уровне это не поощряемый процесс, поэтому большее распространение имеет следующая форма кафедрального партнерства.

2. формальное сотрудничество

Кафедра строит свои отношения с преподавателями через включение в коллективно-творческую деятельность, ответственность за собственный выбор способов деятельности для достижения поставленной цели, в четкой последовательности с предписаниями и строгими регламентациями. Достижение фиксируется бонусами (надбавками), что мотивирует преподавателя инвестировать в собственный капитал. Карьерные продвижения строго

соотнесены с нормативными предписаниями, что вносит некую конфликтность в среде сотрудничества.

Заведующий кафедрой — скрытый авторитарный представитель управленческой структуры, вуализующий свою сущность либеральными позициями. Однако факт неисполнения или ослушания; наличие собственного мнения, расходящегося с его собственным, может привести к ситуации высвобождения кафедры от ненужного звена. Объясняется это объективным страхом конкуренции и смещением с должности заведующего, или неадекватной оценкой собственной позиции, не терпящей критики и изменения. Администрация в неявной форме поддерживает такую форму взаимоотношений на кафедре.

Выявленные в ходе исследования предпочтения руководителей и преподавателей о характере взаимоотношений, позволили определить доминирующие факторы, способствующие или лимитирующие сам процесс сотрудничества и доверия, под которыми и понимается собственно партнерство. Такими факторами оказались стабильность и уверенность в своем будущем, что трансформировалось в принятии решения о приеме кандидата на работу или его увольнении.

Администрация ожидает своеобразный эффект в рамках принятого решения о приеме, найме кандидата (количество исследований, характер его взаимоотношений в научно-исследовательской среде, международное сотрудничество вузов, рост поступлений внебюджетных средств от реализации научных достижений кандидата, повышение качества образовательных услуг, признание вуза потребительской аудиторией и, очевидно, многое другое). Руководитель несет своего рода риск, т. к. он может только ожидать, прогнозировать будущий эффект на основании оценки способностей кандидата, тогда как реально несет расходы по оплате труда кандидата.

При принятии решения о том, работать в данном вузе или нет, кандидаты учитывают доходы от альтернативной работы и ожидаемый эффект от работы в вузе — доход и социальные характеристики рабочего места (дружелюбная атмосфера, уважение, дух сотрудничества).

Если предположить, что администратор обладает полной информацией о способностях кандидатов и имеет данные их альтернативного трудоустройства, то, скорее всего, руководством по найму и увольнению для него будет некий стандарт, определяющий уровень способностей, значение которого будет критическим при принятии решений о найме и увольнении. Сегодня в высшей школе РФ система найма четко регламентируется трудовым законодательством (Трудовой Кодекс РФ; Коллективный договор;

Правила вуза; индивидуальный трудовой договор и должностная инструкция). Понятие уровня способностей, значение которого будет критическим при принятии решений о найме и увольнении, отсутствует в этих нормативно-правовых документах. Поэтому решение о найме или увольнении принимается (или должно приниматься) с учетом нескольких ограничений:

- *Бюджетное ограничение*, т. е. те денежные средства, которыми может располагать вуз, должен быть больше, чем предполагаемые расходы на зарплаты и надбавки.

- *Условие участия*. Преподавателям должно быть выгоднее работать в университете, чем в другом месте. Соответственно текущая ценность работы должна быть выше ценности альтернативной работы.

- *Условие кадрового обновления*. Кадровый состав должен постоянно обновляться. Как только появится кандидат, который обладает более высоким соотношением ожидаемого «выпуска» и ценности альтернативной работы, чем кто-либо из действующих преподавателей, необходимо нанять этого кандидата и уволить преподавателя, не соответствующего требованиям. Это позволит либо получить более высокий «выпуск», либо сократить расходы, либо и то и другое одновременно.

Подводя итог, можно отметить, что если руководство вуза относится к специалисту как к высокопроизводительному трудовому ресурсу, ценит его профессиональную компетенцию и обращает внимания на его запросы, создавая атмосферу доверия и сотрудничества, то специалист не заинтересован в смене рабочего места и мотивирован на высокие профессиональные достижения. Такой специалист способен войти в положение администрации в трудные периоды, реализовать себя, руководствуясь установленными в обществе моральными нормами и собственными нравственными ориентациями. Инерционность и отсутствие императива партнерства сопряжена с избеганием риска в условиях неопределенности. Пассивность администрации, зависимость положения преподавателя определяют консерватизм социально-экономического поведения

Сегодня существует потребность в формировании корпуса специалистов (и преподавательского состава в том числе), обладающих методикой и навыками, дающими возможность эффективно действовать в современных рыночных условиях. Удовлетворить потребность в таких кадрах должна сфера профессионального образования. Но одному вузу решить данную проблему не под силу, поскольку в образовательном процессе важную роль играют партнёры: государство, муниципальная власть, субъекты

реального сектора экономики. Поэтому представляется неслучайным интерес исследователей к проблемам партнерства в образовании

Список литературы:

1. Варго С., Лаш Р. Развитие новой доминирующей логики маркетинга // Российский журнал менеджмента. 2006. Том 4. № 2. С. 73—106.
2. Вебер М. Избранные произведения [Текст], М.: Прогресс, 1990, 800 с.
3. Granovetter M. The Strength of Weak Ties, American Journal of Sociology (May 1973). Vol. 78. P. 1360-1380.
4. Gronroos Ch. Service management and marketing: a customer relationship management approach [Текст], — John Wiley and Sons Ltd, 2000.
5. Дюркгейм Э. Социология [Текст], Канон, 1995.
6. Менар К. Экономика организаций [Текст], М.: ИНФРА-М, 1996.
7. Мизес Л., Либерализм в классической традиции: Пер. с англ [Текст], — М.: «Начала-Пресс», 1994.
8. Норт Д. «Институты, институциональные изменения и функционирование экономики» [Текст], // Institutions, Institutional Change and Economic Performance, 1990.
9. Норт Д.К. Институты и экономический рост: историческое введение [Текст], // THESIS. Весна 1993. Том 1. Вып. 2.8.
10. Основы теории контрактов: модели и задачи [Текст]: Учебное пособие М. М. Юдкевич, Е.А. Подколзина, А.Ю. Рябинина. — М.: ГУ ВШЭ, 2002. — 350 с.
11. Парсонс Т. Система современных обществ [Текст], — М., 1998. — 270 с.
12. Тевено Л. De la justification: les économies de la gran — eur [Текст], Paris: Gallimard, 1991 (в соавторстве с Л. Болтански, англ. пер. — 2006).
13. Темницкий А.Л. Патернализм и партнерство в корпоративной культуре российской компании [Текст], // Российское предпринимательство: стратегия, власть менеджмента. Под ред. А.Е. Чириковой. М.: Институт социологии РАН, 2000. — 0,5 п. л.
14. Уильямсон О. Экономические институты капитализма. Фирмы, рынки, «отношенческая» контракция [Текст], СПб, Лениздат, 1996.
15. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия [Текст], М., 2007. 455 с.
16. Хайек Ф.А. Познание, конкуренция и свобода [Текст], СПб., 1999. С. 183.
17. Юдкевич М.М. Издержки измерения и эффективность посредничества на рынке доверительных товаров [Текст], // Экономическая жизнь ВШЭ, Том 2(1998) С 358—37.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Морозова Ольга Васильевна

канд. псих. наук,

доцент Владимирского государственного университета,

г. Владимир

E-mail: ovm2210@gmail.com

Одиночество — это субъективное состояние, в котором отражается искажение межличностных отношений субъекта, когда их реальное качество и количество хуже и меньше, чем субъекту необходимо для психологического благополучия. Одиночество мы рассматриваем как особое душевное состояние человека, когда возникает разрыв между стремлением личности к близости и невозможностью найти ее. Люди, переживающие одиночество, как правило, пассивно относятся к жизненной ситуации, их отношение к будущему — пессимистично, они не верят в возможность успешного преодоления препятствий. Им характерно пониженное, печальное настроение, отрицательный эмоциональный фон. Одиноким людям могут проявлять или, наоборот, избегать стремления осуществлять какие-либо изменения в себе, своем поведении или ситуации с целью преодоления одиночества. И как результат — неудовлетворенность жизнью — тем, как в настоящее время разворачиваются основные жизненные события, уход в сомнения, который позволяет уклониться от необходимости делать осознанный жизненный выбор, нести ответственность за происходящее в собственном жизненном пространстве.

По Духновскому С.В. [3] субъективное переживание одиночества как психологический феномен представляет собой: отражение, проживание, деятельность, отношение, эмоциональное состояние; оно может являться следствием деятельности; событием внутренней жизни, «призмой», через которую преломляется окружающий мир. Субъективное переживание одиночества — результат восприятия (понимания и оценки) характера отношений, в том числе и межличностных в системе «Человек-Мир», которые являются дефицитарными или дисгармоничными, либо возникает рассогласование между реальными и желаемыми отношениями. Чем больше существующие социальные отношения не удовлетворяют потребности личности, тем глубже возникающее переживание одиночества

у субъектов отношений. Вместе с тем, известно, что именно одиночество создает условия для формирования и развития внутреннего духовного центра личности, осмысления своих жизненных принципов и позиций, независящих от меняющихся внешних событий и способствующих преодолению возникающих жизненных трудностей и драм. В этом ценность одиночества, которое каждый из нас переживает время от времени, и к которому мы стремимся в экзистенциально сложные периоды своей жизни. Но это одиночество, к которому мы прибегаем сознательно как к необходимому условию осмысления происходящего внутри и вокруг нас, а не то одиночество, которое переживается как проблема невозможности реализовать себя в межличностных отношениях.

Анализируя возрастные особенности проявления одиночества, Г.М. Тихонов отмечает, что одиночество в юности — широко распространенное и интенсивно протекающее явление. Молодые люди в целом проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству и большую склонность к нему, чем зрелые или пожилые люди [1, с. 35]. Одиночество в юности во многом определяется объективными условиями: стремлением жить отдельно от родителей (быть независимыми от них), изменениями социальных (в том числе и межличностных) отношений, переживаниями, связанными с поиском смысла своего существования, вступлением в новые условия, связанные с учебой или профессией, и т. п. Вместе с тем значимость межличностных отношений в ощущении полноты проживаемой жизни в юности высока, как ни в каком другом возрасте — ведь именно на данном этапе идет самоопределение личности, выбор жизненного пути и возможность обсуждения, разрешения сомнений, получение эмоциональной поддержки и происходит в межличностных отношениях.

В исследовании межличностных отношений старшеклассников с разным уровнем субъективного переживания одиночества, принимали участие 73 десятиклассника в возрасте 16—17 лет одной из школ города Владимира.

В работе были использованы следующие методики: — «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» С.В. Духновского; «Субъективная оценка межличностных отношений (СОМО)» С.В. Духновского; «Опросник межличностных отношений (ОМО)» А.А. Рукавишника.

Средний уровень субъективного переживания одиночества у десятиклассников по методике С.В. Духновского «Шкала субъективного переживания одиночества (СПО)» равен 45,6 баллам, что соответствует 6 стенам. Данный результат говорит об относитель-

ном коммуникативном благополучии старшеклассников, вместе с тем есть риск возникновения неудовлетворенности стремления к сотрудничеству и дружеским отношениям и возможности повышения у них уровня субъективного переживания одиночества. В выборке испытуемых представлены все уровни субъективного переживания одиночества, что позволило нам выделить три группы старшеклассников с точки зрения уровня субъективного переживания одиночества: — 29 человек (39 %) имеют высокий уровень СПО; 20 человек (27 %) демонстрируют средний уровень СПО; и 24 человека (34 %) — низкий уровень СПО. Мы видим, что в выборке достаточно равномерно представлены все уровни субъективного переживания одиночества, что может свидетельствовать о сложности и неоднозначности личностных переживаний в юношеском возрасте.

Далее мы исследовали проявления параметров межличностных отношений десятиклассников по методике С.В. Духновского «Субъективная оценка межличностных отношений (СОМО)» уже с учетом выделенных групп. В группе старшеклассников с высоким уровнем СПО более чем у 70 % человек выявлен высокий уровень конфликтности и агрессии в межличностных отношениях, что может свидетельствовать о противоречиях, противостояниях между людьми, их стремлении ориентироваться на свои интересы без учета интересов другой стороны. Мы можем предположить, что старшеклассники стремятся подчинить себе других, доминировать над ними. В их отношениях друг с другом возможно проявление резкости, грубости (как в вербальной, так и в невербальной форме).

В группе старшеклассников со средним и низким уровнем субъективного переживания одиночества все параметры межличностных отношений (напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессия в отношениях) имеют средний уровень выраженности. Данные результаты показывают, что человек переживает субъективное эмоциональное благополучие, комфорт и удовлетворенность от того, как складываются его отношения с другими людьми. Как правило, такие люди чувствуют себя хорошо среди людей, стремятся к установлению близких и доверительных отношений с другими людьми. Человек чувствует, что его понимают или стараются понять, и он ориентирован на совместный поиск решения, удовлетворяющий интересы всех участвующих в обсуждении сторон. Таким людям свойственна тактичность и дружелюбие, сотрудничество, искренность и непосредственность в отношениях.

Старшеклассники со средним уровнем субъективного переживания одиночества имеют более комфортные межличностные отношения, им свойственно дружелюбие, взаимопонимание во взаимоотношениях. В то время как в группе с высоким уровнем субъективного переживания одиночества характерна им высокая конфликтность и агрессия в межличностных отношениях приводит к стремлению подчинить себе других, доминировать над ними, эксплуатировать их, что ведет к дисгармонии межличностных отношений и, как возможный результат, к высокому переживанию субъективного чувства одиночества.

Исследование межличностных потребностей в отношениях (включение, контроль, потребности в аффекте) проведено по методике А.А. Рукавишника «Опросник межличностных отношений (ОМО)».

В группе старшеклассников с высоким уровнем субъективного переживания одиночества выявлены низкие показатели включения, контроля и потребности в аффекте в межличностных отношениях. Можно предположить, что данной группе старшеклассников свойственно общаться с небольшим количеством людей, они осторожны в установлении новых близких отношений, предпочитают уже проверенные отношения, в которых и удовлетворяют свою потребность в принятии и эмоциональной близости.

В группе старшеклассников со средним уровнем субъективного переживания одиночества все параметры межличностных потребностей отношений (включение, контроль, потребности в аффекте) имеют средний уровень, что может свидетельствовать о пограничных и не стабильных тенденциях поведения: включение, контроль и потребности в аффекте могут иметь направленность как в сторону повышенного, так и в сторону пониженного их проявления.

В группе старшеклассников с низким уровнем субъективного переживания одиночества выявлены высокие показатели потребности включения, то есть стремления к общению и комфортного самочувствия в нем, а так же аффекта, как стремления к близким эмоциональным отношениям в общении. Все остальные показатели в данной группе представлены на среднем уровне.

Использование критерия Манна-Уитни подтвердило достоверность полученных результатов — различия в параметрах межличностных отношений у старшеклассников с разным уровнем субъективного переживания одиночества являются достоверными. У старшеклассников с высоким уровнем субъективного переживания одиночества уровень напряженности, отчужденности, конфликтности и агрессии в отношениях выше, чем в группе со средним и низким

уровнем субъективного переживания одиночества. У старшеклассников с высоким уровнем субъективного переживания одиночества уровень включенности, контроля, аффекта в отношениях ниже, чем в группе со средним уровнем субъективного переживания одиночества. У старшеклассников в группе со средним уровнем субъективного переживания одиночества уровень включенности, контроля, аффекта в отношениях ниже, чем в группе с низким уровнем субъективного переживания одиночества.

Полученные результаты отражают разные, порой противоречивые тенденции в личностном развитии в юношеском возрасте. С одной стороны, не вызывает сомнения значимость межличностных отношений для личности, с другой — одиночество необходимо для осмысления происходящего в личном пространстве. Проведенное исследование, пожалуй, больше ставит вопросы, чем отвечает на них: как сохранить уникальность личности при ее включении в близкие межличностные отношения? Как не разрушить теплоту отношений, пытаясь сохранить и не разрушить собственный внутренний мир? Как научить старшеклассников избегать конфликтности, противостояния во имя сохранения теплых глубоких эмоционально близких отношений? Мы видим перспективы своей работы в развитии у старшеклассников навыков конструктивного общения, преодоления противоречий и противостояния в межличностных отношениях. А также в развитии способности к эмпатийному общению, и бережному отношению к своему собственному внутреннему состоянию.

Безусловно, характер и качество межличностных отношений будет определять личное, социальное благополучие, здоровье человека, его удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью и своей в ней ролью. Результатом неудовлетворенности, дисгармоничности межличностных отношений может стать переживание одиночества, которое способно исказить восприятие окружающего мира, сформировать неверный и неточный образ окружающего мира и себя. И как результат, характер социального поведения будет также искаженным, продиктованным не реальностью, а ее искаженным субъективным отражением. Именно это делает тему одиночества и межличностных отношений интересной и актуальной.

Список литературы

1. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. — 174 с.
2. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений: Руководство по применению. — СПб.: Речь, 2006. — 54 с.

3. Духновский С.В. Проблема одиночества в отношениях между людьми // Человек в современных философских концепциях. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. — С. 214—218.
4. Тихонов Г.М. Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты: Автореф. дис. д-ра филос. Наук — Нижний Новгород, 2006. — 47 с.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Большедонова Анастасия Эдуардовна

*студент 4 курса Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского,
г. Чита*

Симатова Оксана Борисовна

*научный руководитель, канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии образования
E-mail: ozarey2010@mail.ru*

Уже долгое время проблема никотиновой зависимости подростков остается высоко актуальной и социально значимой. Курение — это одна из зависимостей, первоначальное развитие которой, кажется человеку внешне безобидной, не приносящей ощутимого вреда себе и окружающим. Как правило, приобщение к курению происходит в подростковом возрасте. Зачастую подростки начинают курить, потому что хотят казаться взрослыми, самостоятельными. В настоящее время культ курения навязывается человеку всеми средствами массовой информации: печатными изданиями, радио, телеканалами, интернетом. Поэтому каждый подросток воспринимает сигареты, как возможность казаться модным, стильным, сильным и независимым. На формирование никотиновой зависимости оказывают влияние различные факторы, в том числе и гендер. Поэтому в психологических исследованиях одно из центральных мест занимает проблема взаимосвязи гендера и формирования никотиновой зависимости.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение гендерных особенностей табакокурения, как формы зависимого поведения подростков. Мы предположили, что табакокурение, как форма зависимого поведения подростков будет иметь определенные гендерные особенности.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме.

2. Определить гендерную принадлежность подростков.
3. Изучить мотивы табакокурения подростков разной гендерной принадлежности.
4. Определить степень выраженности никотиновой зависимости подростков.
5. Сделать соответствующие обобщения и выводы.

Исследование проводилось в два этапа. Первый (подготовительный) включал проведение теоретического анализа литературы по заявленной проблеме, а также изучение и подбор методов и методик, отвечающих задачам исследования. На втором этапе основного исследования применялся метод психо-диагностического тестирования, в рамках которого использовались следующие методики: методика С. Бэм «Изучение маскулинности — фемининности», анкета Д. Хорна «Определение мотивов курения», тест К. Фагерстрема на определение степени выраженности никотиновой зависимости.

Теоретический анализ литературы показал, что аддиктивное поведение — тип девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [3, с. 2]. Основным мотивом личностей, склонных к аддиктивному поведению, является изменение неудовлетворяющего их психического состояния, которое рассматривается ими как «серое», «скучное», «монотонное» [4, с. 12]. Следует отметить, что аддикция, развивается в результате появления новых эмоциональных переживаний, обладающих достаточной силой и позволяющих уйти от реального мира. Формируется так называемый эмоциональный крючок, попав на который, человек утрачивает способность адекватно реагировать на происходящие вокруг него события. Как правило, человек стремится к положительным эмоциям, жаждет хорошего настроения и ярких впечатлений, но зачастую жизнь этому не способствует. Именно тогда человек обращается к объектам зависимости (алкоголь, сигареты, наркотики и т. д.) [2, с. 10].

Никотиновая зависимость одна из самых распространенных в мире. Зависимость вызывает никотин — один из компонентов табачного дыма. У разных людей сроки формирования зависимости различны. Чаще всего детей к курению влечет любопытство, стремление подражать и не отстать от сверстников и казаться взрослыми. В плен зависимости человека приводят неумение

или нежелание адекватно оценивать реальность, решать повседневные жизненные задачи, разрешать проблемы и преодолевать трудности [2, с. 10]. Выделяют различные факторы, побуждающие человека к курению, например, социальные, семейные, биологические и психологические.

Наиболее уязвимыми к курению являются подростки. Основной характеристикой подросткового возраста является подростковый кризис — ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания [6, с. 255]. Для подростков характерна эмоциональная неустойчивость и резкие колебания настроения [5, с. 165]. Центральным психологическим новообразованием в отрочестве становится формирование у подростка своеобразного чувства взрослости, как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому. Одним из способов доказать свою самостоятельность и взрослость, это делать то, что делают взрослые. Зачастую подражая взрослым, подростки начинают приобщаться к курению.

Одним из факторов, влияющих на формирование зависимости, является гендер. В психологии «гендер» понимается как «социальный пол», то есть социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [1, с. 17]. Понятие гендер обозначает, в сущности сложный социокультурный процесс формирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат — социальный конструкт гендера. Соотношение понятий пола и гендера в традиционном ключе предстает в следующем виде: биологический пол — это данность, а гендер — это достигаемый социальный статус, который связан с исполнением определенных социальных ролей.

Наше исследование проводилось на базе МАОУ Улетовская СОШ МР «Улетовский район» Забайкальского края. Были исследованы 60 учащихся 7—8 классов, на основании результатов полученных с помощью методики С. Бэм, были сформированы две группы: 15 человек — лица с фемининной гендерной принадлежностью, 15 — с маскулинной гендерной принадлежностью (лица с андрогинной гендерной принадлежностью были исключены). В исследовании участвовали подростки со стажем курения не менее одного года.

В результате эмпирического исследования было выяснено, что у лиц с разной гендерной принадлежностью существуют различия в мотивах курения. У лиц с маскулинной гендерной принадлежностью

преобладают такие мотивы, как стимулирование активности, ритуальные действия, снятие тревожности, а у лиц с фемининной гендерной принадлежностью — привычка, психологическая зависимость, расслабление. Возможно, это связано с тем, что стилевые характеристики поведения мужчин и женщин существенно разнятся. Например, мальчики значительно хуже, чем девочки, эмоционально переносят длительный период ограничения движений или полной обездвиженности. Девочки больше заботятся о своей внешней привлекательности, в то время как мальчики стремятся обращать на себя внимание с помощью активных действий. Существуют различия в агрессивном поведении, считается, что мужчины более агрессивны. Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения мальчиков и девочек не совсем одинаковы. Общение девочек выглядит менее активным, чем у мальчиков, но имеет более дружелюбный и избирательный характер.

Были выявлены различия в степени выраженности никотиновой зависимости: у лиц с фемининной гендерной принадлежностью она наиболее высока — 26,7 %, чем у лиц с маскулинной гендерной принадлежностью — 20 %. Возможно, это связано с тем, что девочки более эмоциональны, поэтому психологическая зависимость у них формируется быстрее, чем у мальчиков. Можно отметить, что по сравнению с мужчинами женщины — более конформны, легкоубеждаемы и управляемы из-за своей зависимости и подчиненности.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии гендерных особенностей табакокурения состоящих в различиях мотивов курения и степени выраженности зависимости.

Список литературы:

1. Введение в гендерные исследования [Текст]: Научное издание / под ред. И.В. Костиковой. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 224 с.
2. Как воспитать поколение независимых (возможности участников образовательного процесса в профилактике зависимого поведения детей и подростков) / О. Б. Симатова; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. — Чита, 2011. — 144 с.
3. Психология зависимости [Текст]: учебное пособие / О.Б. Симатова; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. — Чита, 2006. — 301 с.
4. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы [Текст] / О.Б. Симатова. — Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. — 172 с.

5. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

Нудель Елена Львовна

аспирант БелГУ,

г. Белгород

E-mail: splash@ins.dn.ua

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Межличностные отношения в социальной психологии являются одной из тех проблем, актуальность которой не утрачивается со временем. Вопросы о специфических особенностях межличностных отношений, о механизмах их формирования и развития продолжают интересовать исследователей. Это связано с тем, что в каждый отдельный отрезок исторического времени ценности и образы человеческих взаимоотношений могут изменяться. Вопросы подготовки молодых людей к будущей семейной жизни и, в частности, вопросы полового воспитания, давно привлекали внимание общества.

Все большую значимость в подготовке молодежи к семейной жизни играет формирование у них умений устанавливать и развивать результативные и ответственные отношения, ориентированные на создание семьи с представителями противоположного пола. Возрастающий научный интерес к данной проблеме обусловлен не только социальными изменениями, но и изменениями в мировоззрении современной молодежи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которое опирается автор. Понятием, обозначающим взаимосвязи между людьми в процессе их совместной деятельности и общения, является «отношение». Оно является целиком самостоятельным и используется в трудах

многих исследователей. В отечественной психологии данной темой занимались такие авторы как В.Н. Мясищев, В.А. Лосенков, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Л.А. Гордон, А.В. Мудрик, Е.П. Ильин, Т.В. Андреева.

В ходе нашей работы мы обращались к анализу понятий «межличностные отношения» и «интимно-личностная сфера взаимоотношений».

До недавнего времени исследованию сферы интимно-личностного общения не уделялось должного внимания, так как изучение вопросов, связанных с областью взаимоотношений мужчины и женщины, подвергалось запрету. Лишь в начале 90-х годов в России появляются первые публикации на эту тему (Э. Берн, И.С. Кон, А. Маслоу, А. Пиз, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К.Г. Юнг). Рост интереса к межличностным отношениям связан со становлением тендерной теории — принципиально новой научной парадигмы в исследованиях пола. Интерес исследователей к проблемам пола возрос и стал всемирным. По мнению Ю.Б. Рюрикова, «этот всемирный интерес — новая и очень сложная проблема, которую выдвинула перед человечеством сама история».

Анализируя проблему интимно-личностных отношений молодежи, мы опирались на работы И.С. Кона, В.Н. Мясищева, Е.П. Ильина, А. Лоуэна, З. Фрейда, А. Маслоу, К. Роджерса, О. Кернберга и других исследователей.

При изучении социально-психологических условий развития межполовых интимно-личностных отношений мы ориентировались на работы И.С. Кона, Н.Н. Обозова, А. Пиза, Дж. Грея, Р. Крукса и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является исследование проблемы психологических аспектов интимно-личностных отношений молодежи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Разработка категории «отношение» в отечественной науке принадлежит В.Н. Мясищеву, который определяет их как «содержательную» связь человека с внешним миром. Через «отношение» проясняется природа субъективного в человеке. Раскрывается социально-психологическое содержание связей личности со средой. Таким образом, отношения есть некий результат взаимодействия человека с миром.

Отношения представляют собой целостную систему избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами действительности, включающие три взаимосвязанных компонента:

отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира [6, с. 130].

Наиболее важными отношениями личности В.Н. Мясищев выделяет социально-психологические отношения, которые представляют собой взаимоотношения, т. е. результат взаимных усилий партнеров по совместной деятельности и общению. Взаимоотношения формируются посредством общения через межличностное отражение. Общение выступает как процесс, который делает реальностью отношения людей.

Категория «отношение» является одной из ключевых в психологической науке. Содержание и характер взаимодействия людей определяется не только их внутренними побуждениями (потребности, интересы, мотивы и т. д.) и особенностями выполняемых деятельностей (цели, методы, средства), но и их отношениями друг к другу. Отношения — это взаимосвязи между людьми, во-первых, как представителями определенных социальных общностей в разных сферах социальной жизни, во-вторых, как личностями (индивидуальностями). Первый из указанных типов отношений в психологии принято называть общественными, второй тип — межличностными отношениями [5, с. 171]

Как указывал Я.Л. Коломинский (1970), взаимоотношения представляют собой специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Следует подчеркнуть, что они выступают не только как отношения субъекта к другому человеку как объекту-субъекту, но и как взаимоотношения двух субъектов.

Особенностями межличностных отношений являются: обязательно персонифицированный контакт, длительность и устойчивость контактов, которые основаны на чувствах, как устойчивом эмоциональном отношении одного человека друг к другу. Ядром отношений являются сознательные усилия партнеров, направленные на взаимопонимание, а чувства, выражающиеся в действиях и поступках, задают содержание отношений. Основными структурными компонентами межличностных отношений выделяются: действенная, эмоциональная, оценочная (Киричук А.В., 1964); поведенческая, аффективная и когнитивная (Коломинский Я.Л., 1977), поведенческая, аффективная, гностическая (Бодалев А.А., 1994). Поведенческий или действенный компонент подразумевает действия и поступки, проявляется в стиле взаимодействия, особенностях коммуникации. Эмоциональный компонент выражается в эмоцио-

нальных переживаниях, межличностной привлекательности. Оценочный (или когнитивный) участвует в процессе социального восприятия и выражается в социальных стереотипах, представлениях. К параметрам, задающим содержание отношений, относят следующее: степень психологической близости, валентность отношений, позиция партнеров, степень знакомства [6, с. 132].

Гозман Л.Я. (1987) основным критерием типологизации отношений определяет эмоционально-оценочный компонент. В зависимости от содержания (или типологии) отношений (дружеские, любовные, приятельские, деловые и т. д.) определяются особенности коммуникации, роли партнеров по общению, их функции, сценарий поведения.

Поведение людей в межличностных отношениях задается не только эмоциональным отношением друг к другу, но и их социальными представлениями об отношениях (о дружбе, любви и т. д.), которые приобретаются в процессе познания окружающего мира и выступают как один из регуляторов социального поведения человека. Социальные представления о тех или иных отношениях содержат информацию о том, как должны развиваться эти отношения, каким должен быть партнер (его качества, стиль поведения). Каналами трансляции информации социальных представлений выступают средства массовой информации, малые группы, традиции и т. д., поэтому зачастую она выражена в стереотипах. Конечно, нельзя говорить о том, что поведение людей предопределяется его социальными представлениями только прошлого опыта, но как отмечал В.Н. Мясищев «...стереотипы можно рассматривать как функциональный момент человеческих отношений».

Одной из стратегических линий поведения в периоде ранней взрослости является усиление субъективной значимости полоролевых стереотипов социальных ролей, сексуальное поведение молодых, выбор партнера или, по выражению А.А. Ухтомского, «смещения доминанты на другом», планирование и формирование семьи. В повседневной жизни такая «поисковая активность» становится основным ингредиентом, который придает жизни молодых людей особую чувственность, насыщенность, эмоциональность, ощущение полной реализации жизненных сил, состояние близкого счастья и обозначается нами как интимно-личностная сфера, под которой мы будем понимать глубинную, базовую сферу личности, представленными особыми переживаниями и избирательно-чувственными отношениями [10, с. 146].

Сложность развития интимно-личностной сферы связана с необходимым уровнем зрелости чувств человека, формированием

особых отношений с людьми, принятием и реализацией собственной половой роли. Становление интимно-личностной сферы происходит постепенно и представляет собой эволюционную систему психологических качеств личности, развитие способности дружить, любить и заботиться о детях.

Обобщив все сказанное как вызревание потребности молодых в любви. В установлении интимных отношений, можно утверждать, что полороловое и сексуальное поведение молодежи является одним из ведущих в их жизненном сценарии интимно-личностной сферы, при котором контекстуальная частота событий, связанных с вопросами пола, велика. Позитивным результатом такого поведения можно считать выбор спутника жизни, «вместе с которым предстоит совершить цикл «работа — рождение детей — отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие».

В ходе обработки и анализа полученных данных мы прослеживали связь содержания установок молодых людей возрастом от 18 до 25 лет с фактором биологического пола. Сравнение показателей процентной выраженности ответов «да» по отдельным вопросам анкеты, полученных в выборках девушек и юношей мы осуществляли с помощью параметрического критерия ϕ -Фишера для независимых выборок. Значимые половые различия видны в предпочтении вида взаимоотношений с противоположным полом и выбора партнера. Так девушки отдают предпочтение созданию семьи ($\phi=3,00$; $p\leq 0,001$) и стремятся к серьезным отношениям ($\phi=3,25$; $p\leq 0,001$), в то время как парни отдают предпочтение сексуальным отношениям ($\phi=4,45$; $p\leq 0,001$), а желание партнерши перевести отношения на серьезный уровень их пугают ($\phi=1,77$; $p\leq 0,05$). Девушки хотят уже в ближайшие 2—3 года создать семью ($\phi=3,08$; $p\leq 0,001$) и завести детей ($\phi=3,19$; $p\leq 0,001$). Также мы видим, что при выборе партнера парни первоначально обращают внимание на физическую привлекательность и внешние данные ($\phi=2,31$; $p\leq 0,01$), а для девушек доминирующее внимание оказывают характеру возможного партнера, но интеллектуальный уровень ($\phi=2,05$; $p\leq 0,05$) и материальное положение ($\phi=1,72$; $p\leq 0,05$) для них важнее, чем для юношей. Парни положительно относятся к гражданскому браку ($\phi=2,37$; $p\leq 0,01$) и сексу до узаконивания взаимоотношений ($\phi=1,84$; $p\leq 0,05$). А девушки чаще выступают против гражданских браков ($\phi=2,37$; $p\leq 0,01$), что свидетельствует об их стремлении к официальным отношениям. При этом они больше готовы к уступкам и пожертвовать своими интересами, целями и времяпровождением с друзьями ради отношений с любимым человеком ($\phi=2,13$; $p\leq 0,05$) и хотят, чтобы романтика

присутствовала в отношениях постоянно ($\varphi=2,29$; $p\leq 0,05$), в то время как молодые люди считают, что романтика характерна только для начала взаимоотношений ($\varphi=2,30$; $p\leq 0,05$). Критические оценки своей привлекательности у парней встречаются чаще, чем у девушек ($\varphi=2,34$; $p\leq 0,01$), а девушки наоборот высоко оценивают свою притягательность ($\varphi=2,78$; $p\leq 0,01$).

На втором этапе обработки и анализа психологических особенностей интимно-личностных отношений молодежи до брака мы разделили выборку на две возрастные группы: младшую, в которую вошли испытуемые возрастом от 18 до 21 года, и старшую — от 22 до 25 лет сравнили показатели в женских и мужских группах. При исследовании значимых половых и возрастных различий мы обнаружили, что независимо от возраста девушки хотя уже в ближайшие 2—3 года создать семью ($p\leq 0,001$) и родить детей ($p\leq 0,001$). А для парней внешность и привлекательность являются доминирующими факторами при выборе спутницы жизни на первом этапе. Для них предпочтительны сексуальные отношения. И только после 22 лет их перестает пугать желание партнерши перевести отношения на более серьезный уровень и они начинают задумываться о создании семьи.

При сравнении женских ответов с учетом возрастного фактора, мы видим, что старшие девушки легче заводят новые знакомства ($\varphi=2,06$; $p\leq 0,05$), на интеллект партнера обращают большее внимание ($\varphi=1,70$; $p\leq 0,05$), их межполовые интимно-личностные отношения приобретают уже более серьезный характер, длительность которых превышает 6 месяцев ($\varphi=3,00$; $p\leq 0,001$). Они свободнее допускают секс до свадьбы ($\varphi=2,85$; $p\leq 0,01$) и положительно относятся к гражданскому браку ($\varphi=1,79$; $p\leq 0,05$). Представительницы же младшей группы к нему относятся отрицательно ($\varphi=3,32$; $p\leq 0,001$), предпочитая узаконенные отношения. В старшем возрасте разница в социальном и материальном положении уже в большей степени играет значимую роль в отношениях и может стать проблемой для создания и развития отношений ($\varphi=1,72$; $p\leq 0,05$). Девушки младшей группы оценивают свою привлекательность для противоположного пола чаще на среднем уровне ($\varphi=1,91$; $p\leq 0,05$), в то время как девушки, достигшие 22 лет и старше, уже обращают большее внимание на внешность и свою привлекательность оценивают очень высоко ($\varphi=2,36$; $p\leq 0,01$).

Распределение анкетных данных в мужских выборках показало, что в старшей группе предпочтительнее является создание семьи ($\varphi=2,62$; $p\leq 0,01$), а в младшей — дружеские отношения с противоположным полом ($\varphi=2,72$; $p\leq 0,01$). В младшем возрасте юноши легче

заводят новые знакомства ($\varphi=2,17$; $p\leq 0,05$) с девушками. И чем старше становятся, тем критичнее оценивают свою привлекательность ($\varphi=1,74$; $p\leq 0,05$).

Следующим этапом нашего исследования стало изучение распределения тестовых данных в мужских и женских выборках. Так мы видим, что у девушек более высокие показатели по шкале самоинтереса ($p\leq 0,001$), а у парней выше уровень мотивации ($p\leq 0,01$).

Сравнение тестовых данных в женских выборках показало, что у девушек старше 21 года выше показатели глобального самоотношения ($p\leq 0,05$), аутосимпатии ($p\leq 0,001$), ожидания положительного отношения ($p\leq 0,01$), самоуверенности ($p\leq 0,01$), самопринятия ($p\leq 0,001$) и самопонимания ($p\leq 0,01$). При этом самопонимание не зависит от возраста низкого уровня. Девушкам чаще присущ интернальный тип локуса контроля и мотивация избегания неудачи, однако в старшей группе их показатели выше ($p\leq 0,05$ и $p\leq 0,01$). А также они более экстравертны ($p\leq 0,05$). А представительницы, не достигшие 21 года, более склонны к нейротизму ($p\leq 0,05$). В описании представлений о себе по шкале подозрительности выше баллы у старших девушек ($p\leq 0,05$), а дружелюбие у младших ($p\leq 0,05$).

В мужских группах распределение показателей самоотношения складывается таким образом, что у парней старше 21 года выше баллы по интернальной шкале ($p\leq 0,05$), самоуважению ($p\leq 0,05$), положительному отношению других ($p\leq 0,01$), самоуверенности ($p\leq 0,001$), ожиданию отношения других ($p\leq 0,01$), саморуководству ($p\leq 0,01$), а у младших — самообвинение ($p\leq 0,05$). В старшей группе баллы по методике Мехрабиана свидетельствует о более высокой мотивации ($p\leq 0,001$) в стремлении к успеху. А нейротизм характерен младшему возрасту ($p\leq 0,01$). В описании идеального партнера выше фактор подозрительности у младшей группы юношей ($p\leq 0,05$), а дружелюбие у старшей ($p\leq 0,05$).

Таким образом, мы видим, что девушки независимо от возраста более ориентированы на создание семьи, в то время как у парней стремление к созданию серьезных отношений появляется только в старшем возрасте.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Проведен теоретический анализ проблемы межличностных отношений молодежи. Недостаток компетентной информации о становлении и развитии взаимоотношений отрицательно влияет на характер отношений и приводит к конфликтам. В дальнейших исследованиях мы планируем выявить

систему условий, способствующих развитию у молодых людей умения устанавливать и развивать результативные и ответственные отношения, ориентированные на создание семьи с представителями противоположного пола.

Список литературы:

1. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. — Рязань, 1994.
2. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений. — М., 1979.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Изд. МГУ, 1987.
4. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: учебное пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. — 416 с. — (Высшее образование).
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000. — 432 с.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб: Изд. Питер, 2001.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений// Под ред. А.А. Бодалева — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1995. — 356 с.
8. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. — Л.: ЛГУ, 1979.
9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. — Киев, 1990.
10. Ухтомский А.А. Письма. «Пути в незнаемое». М., 1973.

О РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ

Яцина Елена Федоровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
Ужгородского национального университета,
г. Ужгород, Украина*

E-mail: yacuna-lena@rambler.ru

Постановка проблемы. На современном этапе социального развития в институтах семьи, брака, родительства происходят существенные трансформации, которые приводят к изменениям социальной ситуации развития личности, отличительными чертами которой является отказ от принятых норм, традиций, отсутствие единых ценностных установок (В. Дружинин, В. Лисовский, Л. Шнейдер, В. Ядов и др.). Как результат, личность переосмысливает ценностные ориентации и установки в соответствии с индивидуальными особенностями развития. Такой процесс в современной теории и социальной практике изучается с помощью понятия «ресоциализация».

Существуют разные интерпретации понятия «ресоциализация» и форм ее практической реализации. Как междисциплинарный, термин используется и в социологии, и в социальной психологии, и в социальной педагогике, и в юридической практике. В научных работах, прикладных публикациях находим дискурсы соотношений «ресоциализации» к содержанию понятий социализация», «десоциализация», «пересоциализация» [6, с. 17]. Использование термина в широком (усвоение личностью новых ролей, ценностей, знаний на каждом этапе жизни) и узком социальном контексте (ресоциализация людей с нарко— и алкозависимостью, осужденных) влияет на смысловое наполнение термина и зачастую имеет отличия в интерпретации понятия. Изучая результаты теоретических поисков особенностей использования данного понятия в гуманитарных дисциплинах, предметом научного интереса стали особенности интерпретации и практического применения его в социальной психологии в контексте трансформации брачно-семейных отношений.

Результаты теоретического анализа проблемы. Социологи рассматривают ресоциализацию как одну из сторон взрослого этапа социализации [5, с. 112]. Вебер выделяет два типа ресоциализации: желательную и принудительную. В контексте интересующей нас проблемы первый тип распространяется на выбор мужчины и женщины вступать или не вступать в брачные отношения,

т. е. выбирать форму совместного проживания между традиционной и альтернативной. В психологии впервые использовали термин «ресоциализация» американские социальные психологи А. Кеннеди и Д. Кербер для обозначения процесса «вторичного» вхождения индивида в социальную среду из-за определенных «упущений» социализации (ресоциализация освобожденных с мест заключения и мигрантов). Сегодня в психологии он интерпретируется достаточно широко — как сознательное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха. В связи с этим возникает вопрос о предпосылках возникновения ресоциализации как результата упущений социализации.

Современный процесс социализации учеными характеризуется как амбивалентный. П. Бергер считает, что в условиях модернизации происходит разрушение господства традиции и духа коллективности, индивид становится более самостоятельным, хотя эта самостоятельность одновременно воспринимается и как освобождение, и как нагрузка. Как результат, системным качеством современного периода становится «неопределенность и вариативность будущего» [1, с. 254—255]. Социолог Н. Смелзер констатирует, что всякая культура выбирает лишь определенные образцы поведения среди многообразия возможных, тем самым, ограничивая социализацию [5, с. 112]. Это может быть объяснением того, почему в основе выбора традиционной модели семьи и брака индивид руководствуется биологическими особенностями человека и культурными особенностями общества, в котором эта личность живет. Очевидно, что стереотипы в распространении функционально-ролевых практик в традиционной семье подкреплены теорией полового диморфизма и гендерным распределением ролей мужа\жены и отца\матери.

Как отмечает Л. Орбан-Лембрик, стабильность — нестабильность развития общества и индивидуальные особенности развития людей создают разнообразные линии социального поведения и варианты их жизненного пути [4]. Жизненный путь, по С. Рубинштейну, не только движение человека вперед, но и вверх, к высшим, более высоким формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности [7, с. 70—75]. Жизненный путь состоит из жизненных циклов, содержание которых наполняется включением индивида в процессы социализации (приобретение социального опыта как важного фактора развития человека) и ресоциализации, под которой понимают повторную социализацию, происходящую на протяжении всей жизни индивида. Таким образом, ресоциализация осуществляется путем изменения установок индивида, целей, норм и ценностей жизни вместо тех,

которые либо недостаточно усвоены, либо устарели. Она отличается от традиционной модели тем, что не дает готовых моделей, сценариев жизни, но обеспечивает возможность поиска себя как личности.

В рамках культурно-исторического подхода институты семьи, супружества и родительства рассматриваются как социально обусловленный феномен, который меняется на протяжении истории. Т. е. семья вовсе не является раз и навсегда застывшей конструкцией, она, как и общество, находится под влиянием ускоряющейся исторической и социокультурной динамики. С позиций теории идентичности ресоциализация предполагает обретение новой социальной идентичности или закрепление достигнутой ранее в новых социальных условиях реконструкции реальности. Таким образом, основанием для ресоциализации является настоящее, в котором новые социальные условия предполагают усвоение индивидом новых ценностей и ролей, что и происходит на практике при выборе разных форм брачно-семейных отношений. Из этого следует, что ресоциализация — это сложный динамичный процесс, который предполагает гармонизацию отношений между партнерами в соответствии со своей индивидуальностью.

К. Роджерс, анализируя семейные истории, озвучил как одну из проблем брачных отношений ту, что состоит в переживании человеком процесса интроэкции социальных норм и ценностей без проверки их на собственном опыте. Современные женщины избавляется от интроэктивных представлений о том, что женщина зависима от мужчины. Они меняют общепринятые правила о том, какими могут быть практики отношений между мужчиной и женщиной. Их модель строится на самопознании, полной свободе развития и личностного роста рядом или отдельно от мужчины. Новые формы отношений мужчины и женщины стали реалиями современности: неполная семья, материнская семья, экстерриториальный брак, формальный брак, бездетный брак, конкубинат. Вариативность форм объясняется и тем, что в сознании человека отношение к семье зависит не столько от принятых и регламентированных социальных норм, сколько от осознания личной идентичности. Например, неординарным явлением считают гомосексуальные семьи. Рассел (Russell, 1978), Ш. Берн считают, что существующий стереотип неприятия таких форм отношений мешает самореализации мужчин андрогенного типа в семейной сфере, при этом андрогенные отцы более активно занимаются своими детьми, поддерживают их, они более терпеливы, эмпатийны [2, 196—237]. Очевидно, что традиционные мужские роли финансовых добытчиков уже не ценятся так высоко, как раньше, а вместо или в дополнение к этой роли появляются новые типы

мужчин, которые принимают активное участие в партнерских родах, ухаживают за детьми, становятся партнерами в отношениях с неродными детьми при повторном браке или совместном проживании с женщиной, у которой есть ребенок/дети.

Ресоциализацией можно объяснить и процесс разрыва одних брачных отношений и поиск новых форм партнерства, связанный с поиском в них нового личностного смысла. Система личностных смыслов динамична по своей структуре: смысловые отношения, выраженные в личностных ценностях, имеют свойство меняться из-за социальных, экономических перемен в обществе. Поэтому изменения системы жизненных ценностей в обществе и гуманистические психологические ценности самореализации и свободы самовыражения обуславливают динамические процессы в семье — они связаны с увеличением внимания к индивидуальным психическим особенностям каждого члена в организации совместной жизни. В процессе реализации новых ролей (супружеской, родительской) происходит дальнейшее развитие смысловой сферы личности. В контексте изучаемой нами проблемы система личностных смыслов (переосмысливается) ресоциализируется и включается в новые формы брачно-семейных отношений. Процесс ресоциализации способствует более глубокому пониманию функциональности институтов семьи и брака как такой, которая помогает в развитии. И даже, когда в семье мужчина и женщина не планируют иметь детей, или не имеют их в силу разных причин, но помогают друг другу реализоваться, состояться как личность, мы говорим о высокофункциональной семье.

Выводы. Ресоциализация в контексте трансформации семейных отношений рассматривается нами как переосмысление и изменение ранее принятых ценностей и моделей поведения личности в отношении принятия традиционной модели брачно-семейных отношений с дальнейшим усвоением новых ценностей, которые отличаются от предыдущих в силу кардинальных изменений в социально-экономических отношениях, для построения альтернативных форм отношений между партнерами. Процесс ресоциализации связан с изменениями мировоззрения личности, поэтому его можно считать осознанным принятием ценностных установок, моделей поведения, созвучных индивидуальным представлениям человека, которые отвечают реалиям сегодняшней жизни, в основе которых индивидуальный критерий, в частности конгруэнтность с внутренним миром, который определяет уникальность взаимодействия личности с социальной средой.

Список литературы:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. — Издательство: Прайм-Еврознак, 2004. — 320 с.
3. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс; пер. с англ., науч. ред. В.А. Ядов; общ. ред. Л.С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 703 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник /Л.Е. Орбан-Лембрик. — К.: Академвидав, 2003. — 448 с. (Альма-матер).
5. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер; под ред. В.А. Ядова. — М.: Феникс, 1994. — 688 с.
6. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). — К., 2000. — 152 с.
7. Ядов В.А. Личность как предмет изучения // Социальная психология в трудах отечественных психологов. — СПб., 2000.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГНОМИКА

МОНИТОРИНГ, КАК МЕТОД ОЦЕНКИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Минаков Сергей Александрович
канд. псих. наук, доцент МГППУ,
г. Москва
E-mail: ortega314@gmail.com

Исследование проведено при поддержке гранта РГНФ № 12-06-00692 8 120600 006928

Безопасность — понятие многообразное и требует уточнения. Безопасность может рассматриваться как процесс (безопасность создается заново каждый момент существования субъектов образования в образовательной среде), как состояние (обеспечение базовой защищенности субъекта образовательной среды — отсутствие в определяемый момент угроз субъекту) и как свойство (личности, или группы, характеризующее их защищенность от деструктивных воздействий). Применимо к образовательной среде, безопасность также можно разделить на группы по классификации образовательной среды на безопасность глобальной образовательной среды, безопасность региональной образовательной среды и безопасность локальной образовательной среды (здесь и далее — классификация, данная И.А. Баевой).

В работах И.А. Баевой образовательная среда выступает на многих уровнях: Глобальный (Мировые тенденции развития образования, культуры, экономики и т. д.), Региональный (Образовательная политика, локальные нормы, социальные ценности и т. д.) и Локальный (Образовательные учреждения, ближайшее окружение ребенка, семья). Локальная образовательная среды разделяется на несколько микросред [2, с. 33], микросреды взаимопроникают друг в друга, так, например, взаимопроникновение образовательной среды в школе и в семье является постоянным условием существования локальной образовательной среды ребенка.

С.П. Иванова использует иную классификацию образовательной среды, выделяя глобальную, социально-общественную, внешкольную, внутришкольную образовательные среды и образовательную микросреду. Стоит отметить, что при разделении понятия «образовательная среда», всегда разводятся два аспекта данной среды: образование в школе и образование вне школы. Несмотря на взаимную интегрированность этих двух видов образования, по своим функциям, условиям и особенностям существования в них субъектов данные понятия далеки друг от друга, чтобы соединять их в одну категорию [4, с. 35].

Мониторинговые исследования наиболее применимы в ситуациях, когда необходимо оперативно получить достоверную информацию об определенных параметрах предмета исследования и проследить изменение этой информации в динамике. В современном образовательном учреждении мониторинговые исследования как никогда востребованы в области обеспечения комплексной безопасности образовательной среды. Мониторинговые исследования проводятся в образовательных учреждениях с целью уточнения и отслеживания изменений в состоянии отдельных аспектов безопасности образовательного учреждения. Так, например, регулярно проводится мониторинговые исследования, касающиеся пожарной безопасности, или террористической защищенности учреждения. Мониторинг не охватывает, однако одну из ключевых сторон безопасности — психологическую защищенность. Психологическая безопасность может включать в себя много аспектов — в том числе защищенность субъектов образовательной деятельности от насилия, защищенность от риска возникновения зависимости среди субъектов образовательного процесса и многих других факторов.

Мониторинговые исследования, проводимые с целью уточнения и отслеживания данных о состоянии психологической безопасности образовательной среды осуществляются обычно добровольно в отдельных учреждениях силами педагогов-психологов и социальных педагогов. Однако, в последнее время возникла необходимость проводить мониторинг комплексной безопасности образовательного учреждения, который включал бы в себя не только межведомственные параметры, как пожароопасность и террористическая защищенность и другие, но и психологический компонент. Мониторинг психологической безопасности образовательного учреждения включает в себя сразу несколько проблем, среди которых — уточнение понятийного аппарата и выбор модели психологического мониторинга.

Другой важнейшей проблемой разработки мониторинга безопасности образовательной среды является разработка системы индикаторов, позволяющих с достаточной долей точности выявлять не только наличие риска, но и возможность его превращения из потенциальной возможности в реальную угрозу [3, с. 28].

При мониторинговых исследованиях существуют определенные ограничения, обусловленные видами безопасности и типами образовательной среды. То есть, невозможно с помощью мониторингового исследования изучить безопасность, как процесс, так как знания, полученные при общении с субъектами образовательной среды, перестанут быть актуальными при малейшем изменении образовательной среды. Таким образом, при таком мониторинге данные будут сразу не валидны. Также существуют определенные сложности с мониторингом как свойства, потому что формат мониторинга предполагает оперативное получение определенных стандартизированных данных, с помощью которых невозможно проследить личностные и внутригрупповые аспекты ощущения защищенности и ресурса сопротивляемости [1, с. 17]. Остается единственный доступный для мониторинга аспект безопасности образовательной среды — безопасность образовательной среды, как состояние, которое обладает определенной продолжительностью данных во времени и возможностью получения этих данных методом скрининга.

Также мониторинг данных не будет достаточно валидным при сборе данных сразу о глобальном, или региональном состоянии безопасности образовательной среды, минуя локальный и минуя микросреды. Данные, получаемые непосредственно от субъектов образовательного процесса будут более валидны, чем данные, получаемые от образовательных регионов из-за необходимости усреднения региональных данных для получения общей картины. В связи с этим, мониторинг безопасности образовательной среды необходимо сосредоточить в первую очередь на мониторинге состояния безопасности микросред субъектов образовательной среды. То есть, для успешного проведения мониторинга безопасности образовательной среды необходимо и целесообразно выявить особенности всех возможных микросред субъекта образовательной среды: внутришкольную микросреду, внешкольную микросреду и семейную микросреду. Из составленных данных можно будет делать вывод о состоянии локальной образовательной среды.

Для мониторинговых исследований, разумным представляется использование модификации теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно теории деятельности, действие включает в качестве

необходимого компонента акт сознания в виде постановки и удержания цели. При этом действие — это одновременно и акт поведения. Следовательно, действие — это движение, взаимосвязанное с сознанием. Данное положение можно применить при проектировании мониторинговых исследований, в частности, мониторинговое исследование безопасности образовательной среды [5, с.24]. При мониторинге необходимо не только оценить частоту возникновения ситуаций, уменьшающих безопасность образовательной среды школы, но и определить группу риска — количество субъектов образовательного процесса, потенциально готовых совершить действия, снижающие безопасность образовательной среды. Для этого необходимо обратиться к теории деятельности и определить, какие субъекты окажутся в группе риска.

Модификация теории деятельности можно представить в виде трехфакторной модели деятельности, при которой любую деятельность субъекта можно разделить на три составляющие:

- Когнитивная составляющая. Информированность о деятельности, о последствиях деятельности, понимание последствий и этапов деятельности. Когнитивная составляющая определяет возможность субъекта в сознательном контроле и целеполагании в деятельности. Как следствие, когнитивная составляющая может служить и в качестве механизма, сподвигающего на действие, так и в качестве механизма, способного оградить от нежелательной деятельности в связи с пониманием и неприятием последствий своего поведения.

В качестве примера, можно привести первичную профилактику наркотизации и алкоголизации среди учащихся образовательных учреждений: когда учащимся рассказывают о последствиях приема наркотиков, или чрезмерной алкоголизации, делая упор на понимание вреда от психоактивных веществ.

- Эмоциональная составляющая. Эмоциональное отношение субъекта к осуществляемой деятельности. Эмоциональная составляющая определяет готовность субъекта осуществить деятельность: при нейтральном, или отрицательном отношении к деятельности наиболее вероятно, что субъект не начнет осуществлять данную деятельность, однако при положительном, или нейтрально-положительном отношении вероятность вовлечения субъекта в деятельность довольно велика.

С опорой на эмоциональную составляющую также проводится первичная профилактика наркотизации и алкоголизации в образовательных учреждениях, но, в отличие от когнитивной составляющей, профилактика, направленная на эмоциональную составляющую

в основном доносит информацию в ярких негативных образах и в качестве цели этой работы обычно выступает стремление формирования страха, или отвращения к приему психоактивных веществ.

- Поведенческая составляющая. Наиболее сложная в описании составляющая, включающая в себя как готовность к активным действиям в рамках описываемой деятельности, так и оценку степени активности в рамках данной деятельности. Поведенческий компонент является не столько выраженным желанием принять участие в деятельности, сколько именно оценкой субъектом деятельности собственной активности в рамках деятельности.

Таким образом, с помощью этой трехкомпонентной модели можно описать любую деятельность, включающую в себя субъект-субъектные отношения (что приводит к необходимости уточнения: не только психологическая безопасность, но и социально-психологическая), которые приводят к различного вида нарушениям психологической безопасности. С точки зрения мониторингового исследования, модель оценки рисков нарушения психологической и социально-психологической безопасности образовательной среды должна определять не только наличие фактологической составляющей (статистический сбор данных о фактах нарушения безопасности образовательной среды), но и сбор данных о группе риска (количестве и особенностях учащихся, которые могут оказаться вовлечены в деятельность, нарушающую безопасность образовательной среды). Не следует также забывать, что мониторинговое исследование имеет определенные требования, как например, скорость и достоверность сбора данных. При использовании валидных и апробированных методик, направленных на выявление отдельных рисков нарушения безопасности образовательной среды, мониторинг теряет мобильность (в виде отсутствия унификации полученных результатов) и скорость проведения (ввиду необходимости тратить большое количество времени на обработку результатов и сведения разрозненных показателей в единую таблицу). Таким образом, необходимо использовать более мобильную модель мониторингового исследования, требованиям которой пока что отвечает только трехкомпонентная модель деятельности, способная показать небольшие изменения в рисках нарушения безопасности образовательной среды.

Также мы видим, что когнитивные и эсосоциальные установки, как части когнитивного и эмоционального компонентов, могут также служить тем ресурсом, который способен оградить субъекта деятельности от вовлечения в нежелательную, или опасную субъект-субъектную деятельность.

Таким образом, видно, что мониторинговое исследование может служить релевантным методом оценки уровня безопасности образовательной среды. Также модель мониторинга должна предполагать ограничения, накладываемые взаимопроникновением и взаимозамещением различных образовательных микросред субъекта образовательного процесса и также иметь достоверную возможность исследовать изменения в рисках нарушения безопасности образовательной среды.

Список литературы:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., «Союз», 2002.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасности образовательной среды. М. 2009.
3. Гаязова Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена № 142: Научный журнал. — СПб., 2011. С. 27—32.
4. Иванова С.П. Учитель XXI века: неопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков, 2002.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 2005.

2.8. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Петрова Ольга Викторовна

*старший преподаватель Центра подготовки управленческих кадров
высшей квалификации факультета управления и предпринимательства
Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород
E-mail: opet@unn.ru*

Введение.

По оценке экспертов модель классического (Гумбольдтовского) университета, долгое время доминировавшая в европейском образовании, не в полной мере отвечает запросам современного общества, основанного на экономике знаний (1 — 5). Осознание необходимости трансформации классического университета привело к поиску модели современного университета и созданию университетов нового типов. Одним из перспективных направлений трансформации классического университет является создание инновационного университета, в основе которого лежит треугольник знаний: образование — исследования — инновации (6 — 7). Создание инновационного университета требует существенных изменений в традиционной системе управления: внедрение проектно-ориентированного метода управления, обеспечение трансфера технологий, создание специализированной службы управления человеческими ресурсами (8—10). Одной из важнейших предпосылок становления инновационного университета является наличие в ней определенного типа организационной культуры, способствующей активному включению преподавателей в инновационную деятельность.

Обзор немногочисленных исследований культуры российских вузов показывает, что практически все отечественные авторы используют в качестве основного инструмента диагностики типа организационной культуры метод OCAI К. Камерона и Р. Куина (11—15). Наряду с этим методом широкое распространение в зарубежных

исследованиях организационной культуры получил также метод Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» (16). Целью нашей исследования была апробация этого метода на примере исследовательского университета ННГУ им. Н.И. Лобачевского, который в последние годы успешно развивается как инновационный университет. Выбор метода Р. Гоффи и Г. Джонса обусловлен тем, что, с одной стороны, предлагаемая авторами типология отражает ключевые ценности университета, а с другой — он позволяет сравнивать организационную культуру университета с культурой ведущих зарубежных инновационных компаний. При этом сходство типов культур рассматривается нами в качестве предпосылки успешного становления инновационного университета. Безусловным достоинством модели является также то, что она позволяет диагностировать не только сам тип организационной культуры, но и его положительную или отрицательную формы.

Метод диагностики организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса.

На рис. 1 представлена модель организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса.



Рисунок 1. Модель организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С»

Согласно этой модели двумя основными измерениями организационной культуры являются социальность и солидарность.

Социальность отражает меру дружелюбности членов организации: на одном полюсе этого измерения находятся организации, в которых царит дружелюбная атмосфера и работающие в них люди постоянно общаются и встречаются друг с другом, а на другом — организации, в которых люди воздерживаются от общения и замыкаются в себе. *Солидарность* отражает степень, в которой коллеги разделяют общее понимание задач и целей их организации: на одном полюсе этого измерения располагаются команды единомышленников, характеризующихся высокой степенью принятия организационных целей, а на другом — достаточно разобщенные группы людей, имеющие низкий интерес к решению общих задач. Комбинация высокого и низкого уровней социальности и солидарности позволяет выделить четыре типа организационной культуры:

1. *Сетевая* культура — отличается высоким уровнем социальности и низким уровнем солидарности: атмосфера сетевых культур является чрезвычайно дружелюбной и беспечной, люди много общаются в непринужденной и неформальной манере. Метафора для описания: «Среди друзей» (Between Friends).

2. *Наемническая* культура — является противоположной сетевой культуре и характеризуется низким уровнем социальности и высоким уровнем солидарности; предпочтение отдается деловому стилю, праздные беседы считаются пустой тратой времени, все подчинено достижению поставленной цели. Метафора для описания: «Работайте по воскресеньям» (Get to Work on Sunday).

3. *Фрагментированная* культура — отличается низким уровнем социальности и солидарности; люди, работающие в такой культуре склонны отождествлять себя не столько с организациями, сколько с профессией. Метафора для описания: «Вместе, но раздельно» (All Together Alone).

4. *Общинная* культура — характеризуется как высоким уровнем социальности, так и высоким уровнем солидарности: люди в таких организациях очень дружелюбны друг к другу и хорошо ладят как на личном, так и профессиональном уровнях. Метафора для описания: «Мы семья» (We Are Family).

Каждый из 4-х типов организационной культуры может иметь как позитивную, так и негативную форму проявления, которое образует третье измерение куба. Основным инструментом диагностики типа организационной культуры в модели «Куб двойное С» является опросник из 23-х утверждений, который состоит из двух шкал, измеряющих уровень социальности и солидарности по 5-ти

балльной шкале. Ниже приведены примеры утверждений из опросника.

- Утверждения шкалы социальности: *«Там где я работаю, люди часто доверительно беседуют друг с другом по личным вопросам»; «У нас на работе люди очень хорошо ладят друг с другом и споры между ними редки».*

- Утверждения шкалы солидарности: *«Там, где я работаю, самое главное — это добиться успеха»; «Если кто-то работает плохо, то вопрос об этом рассматривается быстро и решительно».*

Выявление позитивной или негативной формы проявления организационной культуры осуществляется после определения типа культуры с помощью процедуры групповой экспертной оценки. В качестве экспертов выступали 12 руководителей Нижегородского университета: ректор, проректоры, деканы и руководители отдельных направлений. Экспертам предлагалось оценить по 5-ти балльной шкале шесть утверждений, характеризующих положительные или отрицательные проявления *общинной* культуры. Результаты индивидуальных экспертных оценок усреднялись. Ниже приведены примеры утверждений, которые оценивались экспертами.

- Утверждение положительной формы: *«Люди критически оценивают то, как мы работаем, и обсуждают это друг с другом»*

- Утверждение отрицательной формы: *«Коллектив имеет все необходимые ресурсы и информацию для достижения успеха».*

Выборка респондентов.

Выборку респондентов составили 485 научно-педагогических работников ННГУ им. Н.И. Лобачевского, представляющих все факультеты и научно-исследовательские институты. При заполнении опросника респондентов ориентировали на оценку факультетов и институтов, в которых они работают. Для последующей статистической обработки все структурные подразделения университета были объединены в две группы: первая группа — 9 факультетов и институтов естественнонаучного профиля (273 чел.) и вторая группа 8 факультетов социогуманитарного профиля (212 чел). Количество респондентов от общего числа научно-педагогических работников университета составляет 35 %, в том числе для первой группы подразделений — 41 %, для второй группы — 31 %. Распределение респондентов по научным степеням и возрастам в целом соответствует пропорциям этих характеристик в структурных подразделениях университета. Это позволяет оценить выборку респондентов как репрезентативную для научно-педагогических работников Нижегородского университета.

Результаты диагностики организационной культуры ННГУ им Н.И. Лобачевского.

На рис. 2 в виде точек показаны усредненные по факультетам и институтам значения организационной культуры. Эти точки отражают *субкультуры* отдельных подразделений, оставляющих культуру университета в целом. Несмотря на определенные различия в субкультурах отдельных факультетов и институтов, все они располагаются в одном и том же квадранте, который относится к *общинному* типу культуры. Он объединяет в себе, с одной стороны, общее понимание сотрудниками целей и задач организации и, с другой — дружелюбную атмосферу и постоянное общение сотрудников по профессиональным и личным вопросам.

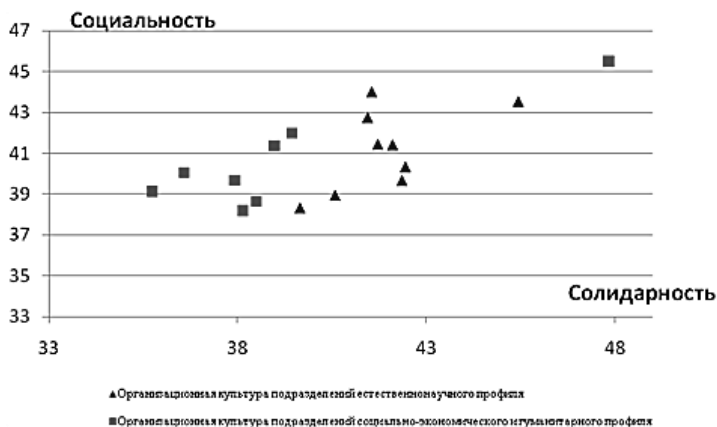


Рисунок 2. Результаты диагностики типа организационной культуры факультетов и институтов ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Установлено, что культуры общинного типа преобладают в стартапах, большинство из которых являются малыми предприятиями, работают только с одним продуктом и управляются непосредственным основателем. В тоже время общинная культура присутствует также в средних и больших инновационных компаниях, таких как Hewlett-Packard, Electronics Arts, Apple, Johnson and Johnson и др. Особую роль в формировании общинной культуры таких компаний принадлежит лидерам-основателям. Людей в них объединяют сходные взгляды и между отделами не существуют жестких барьеров. Общение легко осуществляется между сотрудниками всех

организационных уровней и во всех форматах. Люди настроены по отношению друг к другу дружелюбно и зачастую размываются границы между работой и частной жизнью. При этом сотрудники очень сильно отождествляют себя со своими организациями: носят на одежде логотипы компании, разделяют миссию компании и лояльно отзываются о ней в разговорах с окружающими. Известно, что отмеченные выше особенности общинного типа культуры являются необходимой предпосылкой для проявления индивидуального и командного творчества и организации процесса инноваций. Таким образом, наличие общинного типа во всех подразделениях Нижегородского университета свидетельствует о том, что в них существуют необходимые оргкультурные предпосылки для развития инновационной деятельности.

Важной составляющей диагностики типа организационной культуры в модели Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» является оценка положительной или отрицательной формы культуры. Оценка формы опирается на представление авторов о том, что каждое из измерений — социальность и солидарность — имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Так, социальность содействует развитию творчества, поскольку способствует обмену информацией и совместной работе в командах. В то же время высокий уровень социальности чреват созданием клика, деятельность которых способна разрушить процесс принятия решений. Аналогично обстоит дело и с солидарностью: с одной стороны, она способствует сплочению и согласованной работе для достижения общих целей, а с другой, высокий уровень общности может привести к изоляции тех сотрудников, кто не стал частью команды. Для *положительной* формы общинной культуры характерны следующие правила существования: «стань частью семьи», «люби продукт», «живи согласно кредо», «следуй за лидером», «борись достойно». В отличие от этого правила существования в *отрицательной* форме общинной культуры таковы: «брось свою семью», «не беспокойся о конкуренции», «просвещай (глупых) клиентов», «верь своим коллегам, они знают», «поддайся воле лидера». Оценка формы общинного типа культуры Нижегородского университета проводилась с помощью группы экспертов (12 чел), в которую входили руководители университета: ректор, проректоры, деканы, руководители отдельных направлений. Результаты экспертной оценки свидетельствуют о том, что большая часть экспертов (9 из 12) считают, что общинная культура университета существует в положительной форме, а остальные — что в отрицательной. Наличие определенного количества негативных

оценок мы связываем с тем, что часть экспертов оценивала проявления культуры отдельных подразделений, а не университета в целом.

Дальнейшая обработка полученных результатов была нацелена на статистическое сравнение организационной культуры двух групп подразделений университета: естественнонаучного и социогуманитарного профилей. Статистическое сравнение проводилось по каждому из двух измерений организационной культуры: т. е. сравнивались между собой усредненные по каждой группе подразделений значения социальности и солидарности. В таблице 1 представлены результаты статистического сравнения.

Таблица 1.

**Сравнение средних значений социальности и солидарности
в подразделениях естественнонаучного
и социогуманитарного профилей**

Группы подразделений	Социальность		Солидарность	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Естественнонаучный профиль	41.21	6.53		
Соц.-эконом. и гуманитар. профили	40.41	7.32	39.28	8.84
t-крит. = 1.96 F-крит. = 3.00	t = 1.25	F = 0.80	t = 3.52	F = 0.70

Как видно из таблицы статистически значимые различия между группами подразделений обнаружены только по среднему значению солидарности: в подразделениях естественнонаучного профиля уровень понимания общих целей и задач выше, чем в подразделениях социогуманитарного профиля. На наш взгляд, полученное различие обусловлено спецификой реализации инновационной деятельности в сравниваемых группах подразделений. Для подразделений естественнонаучного профиля более высокий уровень солидарности является необходимым условием успешной деятельности в сфере трансфера технологий, так это деятельность изначально носит *командный* характер и требует общего понимания, как в постановке конечных целей, так и в решении промежуточных задач. В отличие от этого, для специалистов социально-экономического и гуманитарного профилей в большей степени характерна *индивидуальная* деятельность, допускающая большую степень автономности по поводу целей и задач реализуемых инновационных проектов.

Выводы.

Результаты диагностики типа организационной культуры Нижегородского университета с помощью метода Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» показывают, что все его факультеты и институты имеют общинный тип культуры. Этот тип культуры характеризуется, с одной стороны, высокой социальностью, т. е. дружелюбной атмосферой и постоянным общением сотрудников по профессиональным и личным вопросам, а с другой — высокой солидарностью, т. е. общим пониманием целей и задач организации. Наличие положительной формы общинного типа культуры служит предпосылкой реализации комплексных и долгосрочных инновационных проектов, основу которых составляет командное творчество.

Специфика организационной культуры подразделений естественнонаучного профиля по сравнению с подразделениями социально-экономического и гуманитарного профилей заключается в том, что они характеризуются более высоким уровнем солидарности. Эта специфика обусловлена особенностями организации инновационной деятельности в данных сферах науки: в сфере естественных наук инновационная деятельность, как правило, требует более высокого уровня командного взаимодействия, чем в сфере социогуманитарных наук.

Апробация метода диагностики организационной культуры Р. Гоффи и Г. Джонса «Куб двойное С» на примере ННГУ им. Н.И. Лобачевского и сравнение результатов диагностики с типом культуры успешных инновационных компаний свидетельствует о том, что данный метод является эффективным инструментом оценки соответствия культуры университета требованиям становления инновационного университета.

Список литературы:

1. «Группа восьми» об образовании // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 1. — С. 15—27.
2. Барнетт Р. Осмысление университета // *Alma mater*. — 2008. — № 6. — С. 46—56.
3. Богдан Н.Н., Парфенова И.Ю. Организационная культура вуза в условиях реформ // *Университетское управление: практика и анализ*. — 2009. — № . — С. 23—30.
4. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Модель системы образования России в перспективе до 2020 года: поворот к экономике, основанной на знаниях // *Высшее образование сегодня*. — 2008. — № 5. — С. 4—9.

5. Всемирная конференция по высшему образованию — 2009. Итоговое коммюнике // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 8. — С. 13 — 17.
6. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. — Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. — 370 с.
7. Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Трансфер знаний — функция инновационного университета // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 66—71.
8. Грудзинский А.О., Петрова О.В. Мотивационная готовность научно-педагогических работников университета к предпринимательству в научно-образовательной сфере // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского — 2012, № 2(1), С. 11—16.
9. Грудзинский А.О., Петрова О.В. Управление персоналом в инновационном университете // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского — 2010, № 5(1), С. 20—24.
10. Захарова Л.Н. Организационная культура университета в контексте проблем диагностики и формирования готовности студента к работе в условиях современного предприятия // Университетское управление: практика и анализ. — 2006. — № 2. — С. 31—39.
11. Инновационный университет. Проектно-ориентированное управление: стратегия, интеграция, качество: Сборник статей. Составители: Р.Г. Стронгин, А.О. Грудзинский. — Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2007. — 218 с.
12. Макаркин Н.П., Томилин О.Б., Бритов А.Б. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 5,6. — С. 152—161.
13. Похолков Ю.П., Пушных В.А., Митрофанова М.В. Корпоративная культура российских технических университетов // Alma mater. — 2011.
14. Филлипов В.М. Многомерные социальные измерения университетов классического типа // Высшее образование сегодня — 2009 — № 8. — С. 4—7.
15. Goffee R., Jones G. The Character of Corporation: How Your Company's Culture Can Make or Break Your Business. 2nd Edition, London: Profile Books, 2003 — 256 pp.

2.9. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ НЕПРАВОМЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

Фролов Алексей Анатольевич

*преподаватель кафедры психологии и педагогики
Краснодарского университета МВД России,
г. Краснодар
E-mail: ajeduk@mail.ru*

В настоящее время исследователи уделяют повышенное внимание правосознанию. Вопросы правосознания актуализируются вследствие динамичного развития российской государственности, изменения ценностей, востребованности права в качестве регулятивной ценности. В России изменилась парадигма общественно-политического развития, «философия» публичной власти, меняются содержание и способы осуществления юридической деятельности — и все это во многом обусловлено изменениями правосознания. Изучение правосознания особенно важно в связи с кардинальной трансформацией системы политико-правового мышления в современной России.

Между тем правовым и справедливым государством может быть только такое, где и власть, и общество хорошо знают и уважают законы своей страны, а уровень правового сознания граждан настолько высок, что позволяет эффективно реализовывать свои права и обязанности и контролировать действия субъектов правоприменительной деятельности.

Актуальными являются проблемы взаимодействия правосознания и правоохранительной деятельности. Именно от развитости и сформированности элементов правового сознания зависит эффективность правоохранительной деятельности, слаженность и действенность механизма правового регулирования жизнедеятельности населения в целом. Ключевым моментом при этом является исследование уровней правосознания, которые отличаются своеобразием и непосредственно влияют на характер и специфику различных видов правоохранительной деятельности.

К данным уровням правосознания в настоящее время относится широкий круг проблем, включающий правовую социализацию,

межкультурные различия в правосознании, а также аттитюды по отношению к преступлениям и преступникам (подсудимым, заключенным), закону, наказанию, правоохранительным органам и суду, пенитенциарной системе и их работникам. Важность изучения правосознания определяется, прежде всего, влиянием, которое оно оказывает на поведение людей как в рамках правовых институтов, например, органов внутренних дел, так и в ходе повседневного взаимодействия. Определенное понимание целей закона и наказания, представления о причинах преступности, оценка допустимости тех или иных действий со стороны сотрудников полиции влияют не только на поведение самих носителей правосознания, но и на отношение к ним со стороны представителей силовых и судебных структур. Таким образом, изучение правосознания становится одной из центральных проблем области психологии и права [5, с. 22].

Значительную часть в изучении правосознания занимает исследование так называемого профессионального правосознания. Сфера профессионального правосознания базируется на предположении о том, что постоянное участие человека в какой-либо деятельности накладывает свой отпечаток на его отношение к закону. Этот отпечаток является как положительным (например, сотрудник ГИБДД лучше знает правила дорожного движения и области административного и уголовного законодательства, связанные с их нарушениями), так и отрицательным (проявляется в виде профессиональной деформации, совершении разнообразных неправомερных действий).

И если в юридической и психологической литературе явление профессиональной деформации сотрудников ОВД уже освещалось (Зеер Э.Ф., Столяренко А.М., Марьин М.И., Буданов А.В., Борисова С.Е., Такасаева К.Р., Петров В.Е., Адаев А.И), то сфера неправомερного поведения сотрудников ОВД остается малоизученной.

Некоторые исследователи соединяют категории профессиональной деформации и неправомερного поведения с позиции причина и следствие, однако нам видятся определенные отличия между этими понятиями.

В первую очередь это вытекает из содержательной характеристики определений. Так профессиональная деформация представляет собой результат искажения профессиональных и личностных качеств работника органа правопорядка под влиянием отрицательных факторов деятельности и окружающей среды [9, с. 209].

А неправомερное (противоправное) поведение — это поведение, выражающееся в несоблюдении правовых предписаний, нарушении

установленных правом запретов, в неисполнении или ненадлежащем исполнении возложенных на субъекта обязанностей [7, с. 148].

То есть, в первом случае, под воздействием определенных обстоятельств или индивидуальных особенностей в процессе осуществления служебной деятельности в личности сотрудника происходят негативные характерологические изменения, а во втором — сотрудник совершает под воздействием определенных факторов или уже имеющихся личностных изменений противоправный поступок. Но если профессиональная деформация чаще всего зависит от временного критерия, то непропорциональный поступок сотрудник полиции может совершить уже в первый день службы.

Во-вторых, отличительными являются условия, формирующие профессиональную деформацию, и факторы, определяющие непропорциональное поведение.

В психологической литературе выделяют три группы условий [3], ведущих к возникновению профессиональной деформации: условия, обусловленные спецификой правоохранительной деятельности (детальная правовая регламентация, властные полномочия, повышенная ответственность, психические и физические перегрузки и т. д.), определенные личностные свойства (уровень развития профессионально важных качеств, уровень профессиональной подготовки, профессиональные установки и т. п.) и условия социально-психологического характера (неадекватный стиль руководства, возникновение напряженных, конфликтных отношений между сотрудниками, неблагоприятное влияние ближайшего социального окружения вне службы и пр.).

Факторы, определяющие непропорциональное поведение сотрудников ОВД, можно также условно разделить на три аналогичные группы:

1. факторы, обусловленные особенностями профессиональной деятельности;
2. факторы, связанные с индивидуальными личностными особенностями сотрудника;
3. факторы, социально-психологического характера.

Но, в отличие от условий, ведущих к возникновению профессиональной деформации, содержание групп факторов, определяющих непропорциональное поведение, будет иное.

Проведенные пилотажные исследования случаев непропорционального поведения в правоохранительной сфере и непосредственные включенные и сторонние наблюдения за деятельностью сотрудников полиции позволяют нам определить содержание этих групп.

Так к первой группе факторов, обусловленных особенностями профессиональной деятельности можно отнести:

1. Принадлежность к структуре, наделенной властными полномочиями. На наш взгляд, именно принадлежность к силовым структурам уже сама по себе является фактором, определяющим неправомерное поведение. Дело в том, что в сознании каждого должностного лица присутствует позиция некоторой дозволенности, а вот в какой степени больше или меньше — зависит от статуса этого сотрудника. И связано это не только с ситуациями превышения должностных полномочий при задержании правонарушителя или преступника. Например, каждый сотрудник полиции будет нарушать правила дорожного движения в ситуациях служебной необходимости и это закреплено законодательно. Но так же каждый сотрудник полиции будет нарушать те же правила дорожного движения и в любых других ситуациях, в первую очередь только потому, что сможет без особого труда договориться с инспектором-коллегой, который остановит его за соответствующее нарушение. И категория нарушителей здесь очень обширна — от представителей всех без исключения силовых структур до работников местного самоуправления. Хотя с другой стороны не на каждое нарушение будут закрыты глаза — это касается только незначительных административных правонарушений.

2. «Палочная система». Так называемые особенности планирования-отчетности служебной деятельности, которые выражаются в необходимости каждому сотруднику выполнять определенный объем работы за единицу времени (раскрыть определенное количество преступлений, выявить определенное количество административных правонарушений и т. д.). На наш взгляд это основополагающий фактор, определяющий неправомерное поведение. Сотрудник должен выполнять положенный объем работы, если он не справляется, то получает взыскания, лишается размера денежного довольствия, продолжает работать сверх положенного времени. Кроме того, в гонке за показателем снижается качество выполняемой работы, а преследуется количество, каждый встречный гражданин рассматривается как потенциальный правонарушитель или преступник. В итоге создаются искусственные условия для совершения преступления, а кто попадет — злостный правонарушитель или случайный гражданин — не важно, главное конечный результат. Кроме того, период реформирования системы МВД был связан с сокращением большого количества сотрудников, что с одной стороны повысило

материальный уровень оставшихся специалистов, но с другой — повысило их объем работы, увеличило показатели отчетности.

3. Низкий уровень организации условий службы и материально-технического обеспечения. Этот фактор продолжает оставаться актуальным для ряда органов внутренних дел России и сотрудникам приходится изыскивать возможности как правомерными (за свой счет), так и неправомерными способами (уводить правонарушителей от наказания) создавать себе условия службы.

К факторам, связанным с индивидуальными личностными особенностями сотрудника ОВД можно отнести:

1. Завышенная или заниженная самооценка. Как показало проведенное нами пилотажное исследование особенностей самооценки в правоохранительной системе, сотрудники ОВД, обладающие завышенной самооценкой склонны больше к неправомерному поведению, в виду переоценки собственных возможностей и завышенного уровня притязаний. Сотрудники с заниженной самооценкой имеют определенные личностные комплексы, которые сублимируются в сфере облачения властью и преодолеваются не всегда законными способами — применением насилия, взяточничеством, вымогательством, бумажной волокитой и т. д.

2. Уровень профессиональной подготовки в сочетании с общей асоциальной направленностью. Так сотрудник, обладающий соответствующим опытом и знаниями может совершать противоправные поступки, будучи уверенным, в своей безнаказанности, в то время как молодой сотрудник, не обладающий каким бы то ни было опытом работы и практическими знаниями, но имеющий большие амбиции также совершает правонарушения.

К третьей группе факторов социально-психологического характера, определяющих неправомерное поведение сотрудников полиции, относятся:

1. Управленческая установка. В ходе проведенных исследований ситуаций неправомерного поведения в правоохранительных органах нами было выявлено обстоятельство, которое в большинстве случаев обязывает сотрудников полиции вести себя неправомерно — это прямое указание руководителя. В системе МВД приказ руководителя может быть обжалован только после его исполнения и может быть не выполнен, если он преступен, но если приказ не совсем правомерен, то у подчиненного сотрудника выбора нет.

2. Неблагоприятные социально-психологические особенности взаимоотношений в коллективе. К ним относятся такие особенности неблагоприятных внутри коллективных отношений, которые склоняют

к непропорциональному поведению. Это относится как к молодым специалистам (например, по принципу — делай как я), так и к уже работающим длительное время сотрудникам по принципу круговой поруки.

3. Влияние неблагоприятного социального окружения вне службы. Данный фактор подтверждается многочисленными результатами как зарубежных, так и отечественных исследований в правоохранительной сфере, согласно которым проблемы в личной жизни (например, ситуации развода или напряженных отношений в семье, дискомфортные домашние условия, наличие родственников или близких друзей, ведущих асоциальный образ жизни и т. д.) отрицательно сказываются на качестве выполнения служебных обязанностей. Таким сотрудникам свойственна повышенная возбудимость, они рассеяны во время несения службы, крайне агрессивны, при общении с гражданами могут потерять контроль над своим поведением.

4. Алкоголизация. В среде ОВД это явление встречается часто, однако тщательно скрывается и опровергается. Хотя статистические данные свидетельствуют о том, что основная масса правонарушений сотрудников ОВД была совершена в состоянии алкогольного опьянения.

5. Случайное стечение обстоятельств. К данному виду факторов относятся определенные социально-психологические особенности развития событий, согласно которым сотрудник полиции совершает непропорциональный поступок без собственного умысла, намерения или прикладываемых усилий. Например, во время несения службы на автотранспорте сотрудник не получает информации о его неисправности от коллеги, которого он сменил, и совершает дорожно-транспортное происшествие. Он является виноватым непосредственно, хотя полная вина лежит на его сослуживце.

Исходя из описанных выше факторов и контент-анализа юридической литературы [4, с. 110] мы можем выделить виды непропорционального поведения сотрудников полиции:

1. Преступления — самый тяжкий вид непропорционального поведения по степени общественной опасности, при совершении которого сотрудники привлекаются к уголовной ответственности и увольняются из ОВД.

2. Проступки — менее опасны по своему характеру и последствиям, чем преступления и влекут за собой взыскания.

За совершение административных, гражданских и материальных проступков сотрудники полиции привлекаются к соответствующим видам ответственности и выполняют определенные законом обязательства (например, оплачивают штрафы, возмещают ущерб и т. д.).

Практически отсутствуют в правоохранительной сфере процессуальные проступки.

И, наконец, дисциплинарные проступки являются наиболее часто совершаемыми сотрудниками полиции. В свою очередь дисциплинарные проступки можно разделить по степени опасности на существенные и незначительные, а также по направленности совершения — на связанные со служебной деятельностью и сферой исполнительской дисциплины. Согласно статьи 50 федерального закона от 30 ноября 2011 года № 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» сотрудники полиции привлекаются к дисциплинарной ответственности путем наложения дисциплинарных взысканий. Взыскания небольшой силы (замечание, выговор) налагаются на проступки незначительной степени. Более значимые взыскания (строгий выговор, предупреждение о неполном служебном соответствии, перевод на нижестоящую должность в органах внутренних дел, увольнение со службы в органах внутренних дел) накладываются в случае существенного неправомерного действия.

Анализируя полученную информацию, мы можем выделить категории сотрудников ОВД, склонных к неправомерному поведению:

I. По количеству проявлений:

1. Сотрудники, совершающие противоправные поступки однократно;
2. Сотрудники, совершающие противоправные поступки периодически;
3. Сотрудники, совершающие противоправные поступки постоянно.

II. По степени общественной опасности:

1. Сотрудники, совершающие незначительные противоправные поступки;
2. Сотрудники, совершающие существенные противоправные поступки.

III. По направленности совершения:

1. Сотрудники, совершающие противоправные поступки в сфере служебной деятельности;
2. Сотрудники, совершающие противоправные поступки в сфере исполнительской дисциплины;
3. Сотрудники, совершающие противоправные поступки в обеих сферах.

Соединяя категории, можно выделить общую градацию:

1. Сотрудники, наименее склонные к неправомерному поведению;
2. Сотрудники, наиболее склонные к неправомерному поведению.

Таким образом, изучая факторы, определяющие неправомерное поведение сотрудников полиции мы получаем не только более детальный анализ конкретных правонарушений, но и можем углубленно работать в системе профилирования. Исследование данных особенностей приобретает наиболее важное значение в период реформирования системы, когда органы внутренних дел должны быть не только карающим звеном государства, но в первую очередь защитником безопасности и покоя добропорядочных граждан.

Список литературы:

1. Баранов Н.П. Профессиональное правосознание работников ОВД. М., 1991. — 127 с.;
2. Бреднева, В.С. Уровни правосознания и юридическая деятельность: монография / В.С. Бреднева. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. — 164 с.;
3. Буданов А.В. Работа с сотрудниками органов внутренних дел по профилактике профессиональной деформации: Практическое пособие для руководящих работников УВД, ОВД, служб по работе с личным составом, подразделений морально-психологического обеспечения деятельности ОВД. — М., 1992.
4. Григорьева И.В. Теория государства и права: учебное пособие — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. — 304 с.;
5. Гулевич О.А., Голынич Е.О. Правосознание и правовая социализация. Аналитический обзор: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальности 020400 — «Психология». Москва: Международное общество им. Л.С. Выготского, 2003. — 270 с.;
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов — 2-е изд. — М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. — 336 с.;
7. Косарев А.И. Теория государства и права: Учебное пособие/ ВЗФЭИ — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2000. — 207 с.;
8. Марьин М.И., Буданов А.В., Борисова С.Е., Такасаева К.Р., Петров В.Е., Адаев А.И. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел: Методическое пособие. — М.: ГУК МВД России, 2004. — 104 с.
9. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 639 с.

10. Хропанюк В.Н. Теория государства и права / Под ред. В.Г. Стрекозова. М., 2008. — 384 с.
11. Федеральный закон от 30 ноября 2011 года N 342—ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

31 октября 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 14.11.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3