



МАТЕРИАЛЫ XXIX МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

Новосибирск, 2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
Л66

Л66 «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы XXIX международной заочной научно-практической конференции. (26 июня 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 112 с.

ISBN 978-5-4379-0306-3

Сборник трудов XXIX международной заочной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» 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.

Рецензенты:

- канд. фил. наук Бердникова Анна Геннадьевна;
- д-р психол. наук Дмитриева Наталья Витальевна;
- канд. пед. наук Иванова Светлана Юрьевна;
- канд. пед. наук Ле-ван Татьяна Николаевна;
- канд. филол. наук Павловец Татьяна Владимировна;
- канд. пед. наук Якушева Светлана Дмитриевна.

ISBN 978-5-4379-0306-3

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	5
1.1. Инновационные процессы в образовании	5
О НЕОБХОДИМОСТИ СТРОГОГО РАЗЛИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	5
Зыков Михаил Борисович Сабанина Наталия Рафаэлевна	
1.2. Педагогика высшей профессиональной школы	18
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СПЕЦИФИКИ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	18
Драч Ирина Ивановна	
ВОПРОСЫ ПРИБЛИЖЕНИЯ ФУНКЦИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ПЕРЕМЕННОГО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДВУЗЕ	26
Закирова Нурия Музиповна Владыкина Ирина Владимировна	
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ	32
Иванова Любовь Ивановна	
Секция 2. Психология	38
2.1. Гендерная психология	38
ПЕРЕБИВАНИЯ В РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН	38
Абдиева Перизат Акылбековна	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ САМОСОЗНАНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ	43
Визгина Анна Владимировна	

2.2. Клиническая психология	55
«ШКАЛА ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ» КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ Захарова Майя Леонидовна	55
2.3. Общая психология и психология личности	66
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ Татьянченко Наталья Петровна	66
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕСТОЙКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ Татьянченко Наталья Петровна Аксенова Ольга Николаевна Санина Инна Геннадьевна	77
2.4. Педагогическая и коррекционная психология	85
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Басангова Булгана Мазановна	85
РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Беткер Людмила Михайловна	99
2.5. Психология телесности	104
К ВОПРОСУ О РОЛИ ТЕЛЕСНОСТИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА Азарова Людмила Николаевна	104

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

О НЕОБХОДИМОСТИ СТРОГОГО РАЗЛИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Зыков Михаил Борисович

*д-р филос. наук,
проф. кафедры Философии и молодежной политики
Елецкого гос. университета им. И.А. Бунина,
г. Москва*

Сабанина Наталия Рафаэлевна

*директор музея «Человеческий капитал»,
соискатель кафедры Философии и молодежной политики
Елецкого гос. университета им. И.А. Бунина,
г. Москва*

E-mail: myzeinatali@mail.ru

**ON THE NESECITY TO DIFFERENTITATE
STRICTLY THE TERMS «HYMANITARIZATION»
AND «HYMANIZATION»
IN SCHOOL EDYCATION**

Zykov Mikhail Borisovich

*Ph.D., Prof. Chair of Philosophy and Youth policy, Eletz State University
named after I.A. Bunin, Moscow*

Sabanina Nathaly Rafaelevna

*director of the "Human Capital" Museum, the postgraduate student,
Chair of Philosophy and Youth Policy, Elets State University
named after I.A. Bunin, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Термин «гуманитаризация» не удовлетворяет современным требованиям научности, поскольку используется во множестве очень неопределенных значений. Термин «гуманизация» выгодно отличается от него солидной педагогической историей, являясь продолжением термина «природосообразность». Категории «человеческий капитал» и «социальный капитал» позволяют его наполнить новым содержанием и сделать основой гуманизации российской национальной системы образования. Полученный результат позволяет существенно ускорить инновационные процессы в национальной системе образования России.

ABSTRACT

The term "humanitarization" does not meet the criteria of the modern scientific nature, being used in many undetermined meanings. The term "humanization" differs from the first term by solid pedagogical history and is the continuation of the term "the nature fitness". The categories "human capital" and "social capital" fill in this last term with the new content and make it the most appropriate basis for the Russian national system of education humanization. The results received enable accelerated innovational processes in Russian education.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманизация, человеческий капитал, социальный капитал, национальная система образования, воспитание, управление образованием.

Keywords: humanitarization, humanization, human capital, social capital, national education system, upbringing, education management.

*Мне не нужны знания о Боге в голове ребёнка,
мне нужна любовь к Богу в сердце его.
Алексий II*

В последнее время педагогической общественностью общепризнана необходимость резкого наращивания духовно-нравственного развития и воспитания [1]. Достигается это на практике проведением в жизнь так называемыми гуманизацией и гуманитаризацией образования.

Чтобы разобраться в этом вопросе объективно, научно, напомним о том, что культурное развитие человечества в филогенезе и индивидуальное развитие каждого человека в онтогенезе происходит прибавлением «пакетов» культур к каждой предыдущей ступени цивилизационно-экономического развития. К настоящему времени развитые страны освоили шестую цивилизацию и «штурмуют» седьмую (Рис. 1).

Современным человеком (собственно человеком в современном понимании) может считаться только индивид, который «попеваает» за культурным развитием всего человечества. Связано это с нарастающими темпами глобализации и частными политическими событиями вроде вступления России во Всемирную Торговую Организацию.

Человек взаимодействует с окружающим миром используя три формы активного психического отражения (АПО), опирающиеся на важнейшее свойство сознания — его интенциональность, то есть необходимость опоры на внешние центральной нервной системе материальные предметы и процессы (рис. 2). **Сознание** формируется и развивается, опираясь на рукотворную природу человека — культуру, **досознание** сформировано АПО нерукотворной природы, — той, которая внутри его тела и той, которая снаружи, а **подсознание** — построено только на инстинктах с присущими им эмоциями.

**Стадии
цивилизационного развития общества
(цивилизационные формации)**

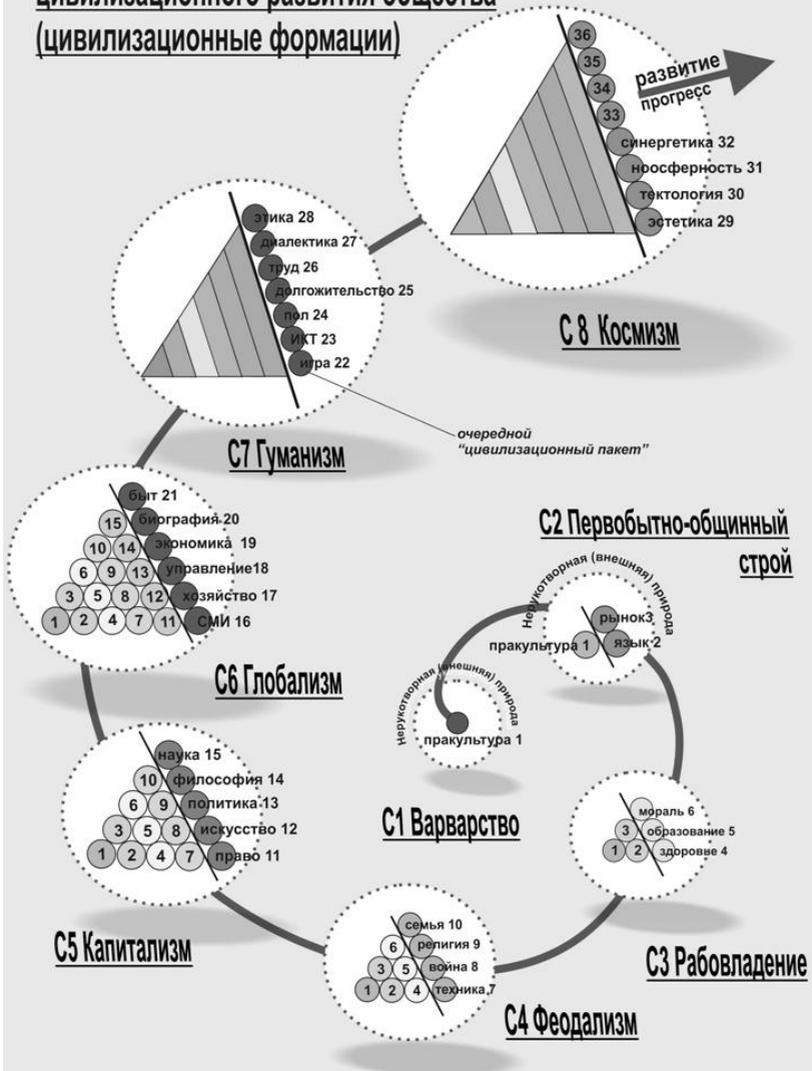


Рисунок 1. Стадии цивилизационного развития общества

КОГНИТИВНАЯ РАМКА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ

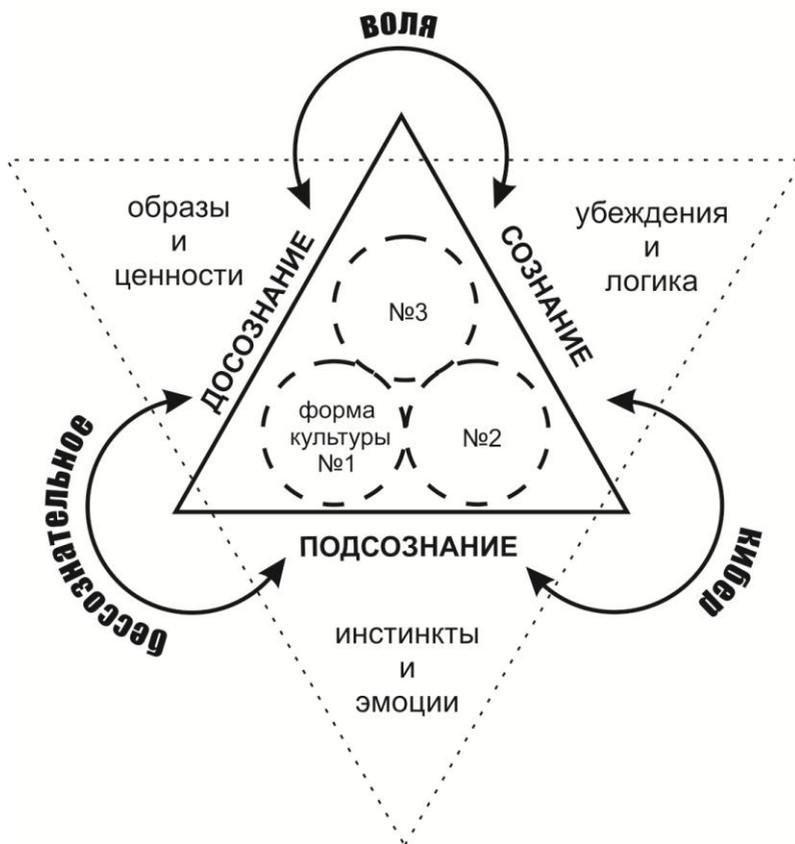


Рисунок 2. Когнитивная рамка человеческой познавательной способности

Когнитивная рамка познавательной способности человечества и человека при этом скачкообразно растет за счет новых возможностей, открываемых новыми формами культуры. Так, Интернет появился всего двадцать два года назад, но изменил до неузнаваемости современное человечество. Этот процесс наращивания когнитивной рамки происходил, происходит и будет происходить всегда, только идет он все более ускоряющимися темпами. На очереди дня —

инновационный скачок качества Российской национальной системы образования.

Особенностью современной Российской образовательной системы является её почти исключительно знаниевый характер: по нашим оценкам от 95 % — в обычном классе или вузовской аудитории, — до — во время подготовки и проведения ЕГЭ-экзаменов — 100 %. То есть из трёх видов активного психического отражения используется только одна — понятийно-знаниевая. Две другие формы активного психического отражения (АПО) — инстинктивно-эмоциональная и нерукотворно-природная (чувственно-ценностная) практически изымаются из образовательной активности. Это осуществляется, как правило, чисто формально, на уровне составления программ и расписаний учебных занятий, определения содержания и методов контроля, и так далее.

К сожалению, в человеческой психике эти три формы психического отражения отделить друг от друга невозможно: они всегда идут вместе, они всегда идут рядом, они всегда составляют часть одна другой, одним словом они являются единой системой нормальной здоровой психики человека.

Можно представить себе, что где-то в художественной школе или художественном вузе происходит нечто вроде этого, только единственной или доминирующей формой АПО является инстинктивно-эмоциональная (например, во всех театральных или художественных училищах).

Но, если используется только одна, а две другие формы АПО не используются, то деградируют все три формы активного психического отражения. При этом человек становится нравственно слепым и глухим, то есть у него не формируются высшие ценности, а следовательно, угасает совесть, он перестает чувствовать страдания других людей, не ценит, не любит и не желает создавать счастливое будущее для своей Родины, при первой же возможности сбегает за границу — в поисках более лёгкой и счастливой жизни для себя и своих детей (мы не говорим, о ситуации, когда происходит фашизация страны, и всякий порядочный человек должен либо умереть в борьбе с фашистами, либо выехать из страны, чтобы не поддерживать палачей).

У ситуации использования в образовании не всех трёх, а только одной формы АПО (понятийно-знаниевой) есть три очевидных отрицательных следствия:

1. Резкое ухудшение дисциплины учащихся в образовательных учреждениях, являющееся естественной защитной реакцией здорового

организма ребенка на попытку изуродовать его психику со стороны преподавателей (от нянечек в детском саду до профессоров в университетах).

2. Происходит стремительная деградация культуры общества вообще, духовно-нравственного развития и воспитания детей — в частности.

3. Ухудшаются все три вида здоровья — физического, психического и социального, что проявляется в высокой заболеваемости, неврастениях, алкоголизации и наркотизации населения, депрессиях и суицидальном поведении.

Все эти три следствия в современной России приобрели такие размах и влияние, что педагогическая общественность не может не уделять внимание нарастающей угрозе национальной безопасности, осознавая сам факт дегуманизации населения и необходимости гуманизации системы образования. На практике это вылилось в развитие двух подходов, которые часто смешиваются, — так называемых «гуманизации» и «гуманитаризации». Бюрократы и формалисты от образования взяли на вооружение понятие гуманитаризация. На практике под этим обычно понимается введение в процесс обучения дополнительных предметов из так называемого «гуманитарного цикла» (отсюда и название этого подхода — «гуманитаризация»). Поскольку дополнительных часов при этом никто не дает, ничего хорошего из такого «знаниевого окультуривания» не получается (см. эпиграф к настоящей статье). При такой «модернизации» никакого качественного изменения не происходит, поскольку продолжает развиваться одна из трёх — понятийная — форма АПО, в ущерб двум другим, то есть продолжает происходить всё та же дегуманизация: всё так же формально читаются лекции про искусство, нужно помнить даты рождения и смерти композиторов, и на экзамене задаются те же самые формальные вопросы, которые ничего не добавляют в плане духовно-нравственного развития и воспитания.

Правильной стратегией в данном направлении является развитие гуманизации образования. Её самым точным определением является задействование во всех типах образовательных занятий одновременно всех трёх видов активного психического отражения. Это настолько трудоёмкий и финансово ёмкий путь развития образования, что о нём в современной России приходится только мечтать. Связано это с тем, что учитель, работающий по гуманизированной системе образования, то есть учитель-гуманист (практически это новая профессия, в которой так нуждается современная Россия) способен

рассказать не только то, что «прописано» в программе Минобра, но и о том, какими усилиями, жертвами, а иногда и смертями героев давался общественный прогресс в истории человечества. Например, рассказывая о порохе, как взрывчатом веществе, учитель напомним детям, что изобретён он был в Китае, и отнюдь не для того, чтобы делать огнестрельное оружие, а исключительно для развлечений — красочных фейерверков. Упомянет он также о великом химике Лавуазье, который, когда под угрозой оказались завоевания французской революции, которая не могла сдержать натиска роялистских войск из-за отсутствия пороха, невероятным усилием творческого гения и человеческих сил, меньше чем за сутки, за считанные часы изобрёл новый метод производства пороха, организовал это производство и вооружил республиканцев. Расскажет он и о том, что великий шведский инженер и химик Нобель, изобретший динамит и осознавший всю ужасную силу этого нового и производственного инструмента и оружия, объявил, что все доходы от этого изобретения, будут направлены исключительно и только на гуманизацию человеческой жизни (так родились современные Нобелевские премии — премии Нобеля). Поскольку, по его мнению, иное использование получаемых от производства оружия средств является исключительно безнравственным.

Откуда взять таких учителей в школах или в ВУЗах России сегодня?! Понятно, что подход с позиций гуманизации ставит срочно на повестку дня полное реформирование системы педагогического образования России, что, естественно, связано с гигантскими затратами ресурсов человеческих и финансовых. Ведь одних школьных учителей и воспитателей у нас 1,5 миллиона. Как переобучить их сегодня, как перевоспитать? Обойтись одной процедурой повышения квалификации в 72 часа, проводимой раз в пять лет, заведомо невозможно в принципе.

В этой ситуации, когда «люди сверху» отдали приказ «прекратить оболванивание молодёжи» или прямо — «провести гуманизацию системы образования», а «люди снизу» не имеют для выполнения этого приказа ни идей, ни средств, ни ресурсов, — у некоторых педагогов и теоретиков возникает желание смешать понятия гуманизации и гуманитаризации. Использование такой «нехитрой» процедуры позволяет бодро отрапортовать о выполнении приказа наверх и, одновременно, не изменить ничего или даже ухудшить положение внизу, — за счёт новых необоснованных перемен. Рассмотрим в качестве примера, действующий на данный момент документ одной из городских инновационных площадок

Москвы «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» [3]. Вот заимствованное из него определение термина «гуманитаризация образовательного процесса» (прямого определения, что такое гуманитаризация, нам в документе найти не удалось, но зато перечислены 46 результатов, которые получатся, если гуманитаризацию произвести):

1. Гуманитаризация (от лат. *humanitus* — «свойственный человеческой природе») — (кстати, точный перевод — гуманный, а не гуманитарный, — примечание от авторов данной статьи).

2. Гуманитаризация — целостная концепция (то есть — это не практика, а теоретический конструкт, — примечание от авторов статьи).

3. Гуманитаризация — это некая процедура, последовательность действий (на рис. 2 она обозначена «X»), осуществление которой обеспечивает получение следующих результатов (в скобках после определения задач помещен комментарий авторов настоящей статьи):

1) воспитан культурно развитый человек;

2) воспитан человек, уважающий родной язык (интересно, А.С. Пушкин уважал свой язык или чувствовал еще что-то, когда реформировал его практически полностью?);

3) —8) учащиеся знают историю, культуру своей страны (снова знание?) и ряд других подобных задач...

9) ученик приобщен к **гуманитарной культуре** (истории, искусству, философии);

10) ученик приобщен к развитию важнейших компетенций: коммуникативной, информационной, исследовательской, научной, социальной, языковой, поликультурной, юридической, которые в совокупности стали особым **инновационным полем** для изучения предметов естественнонаучного цикла, основанного на освоении гуманитарных технологий и комплексных образовательных блоков (?!);

11) преподаватели направлены на поиск проблематизирующих содержание предмета ситуаций, вопросов, подходов;

12) и 13) сделано так, что ученики осознали культуру, — культуру как живое и целостное воплощение мира человеческих ценностей...

14) и 15) сблизились в образовании две параллельно идущие парадигмы познания и картины мира — естественнонаучная и гуманитарная;

16) сменились технологии обучения в направлении не на накопление знаний, а на освоение технологий самообучения, самовыражения

в деятельности, самореализации индивидуальных интеллектуальных качеств, как ученика, так и учителя;

17) созданы и используются **гуманитарные технологии** развития личности, сформированы потребности в её самоопределении, стремление понять «кто я», кем я хочу быть в этом мире; Для того, чтобы внедрять гуманитарные технологии необходимо создана благоприятная социокультурная среда, включающая:

18) педагогическое сопровождение,

19) интегрированные формы освоения новых знаний,

20) —27) атмосферу, уклад школы... и так далее

Произойдёт «очеловечивание» процесса образования и повышение приоритета гуманитарных наук, реализуемого по шести направлениям:

28) «приближение всех обучающихся методик, технологий к человеку-ребёнку, который рассматривается главным достоянием образовательного процесса;

29) логическая образная и понятийная основа, одновременно направленная на расширение познавательного пространства, которое обеспечивают предметы гуманитарно-художественного цикла;

30) передача знаний через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого значения;

31) интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, сотрудничество педагогов;

32) Опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения» [3, с. 9]

Произойдут сущностные изменения всех компонентов образования:

33) —43) Целей, содержания, методов, моделей расшифровываемых авторами методического пособия подробно.

Проявятся объективные черты гуманитарных технологий:

44) общая познавательная активность;

45) индивидуальное толкование;

46) художественно-символическое выражение информации.

Таким образом, очевидно, что двумя **основными** задачами площадки является:

- дать определение — чему же равен X (или, вообще, что это за преобразование такое?);

- определить, какие должны быть предприняты действия, чтобы этот X был реализован практически в системе образования и привел к 46 перечисленным следствиям.

Очевидное решение первой задачи состоит в замене термина «гуманитаризация» на термин «гуманизация», понимаемый как: обязательное использование во всех процессах учебно-воспитательного процесса, то есть образования, всех трёх форм активного психического отражения человека сочетанно. Авторы Пособия составили, фактически, систему из сорока шести уравнений с одним неизвестным. В самом деле, образование должно быть устроено природосообразно. Психике органично использовать постоянно все три вида активного психического отражения действительности. Инстинктивно эмоциональная сфера хранит «архетипы» — коллективное бессознательное (по К. Юнгу). Чисто человеческие инстинкты, главным из которых является ксенофобия — неприятие всего нового, передового, «иностранный», — должны преодолеваются в процессе культурного развития рационализмом современного сознания (сфера понятий, убеждений и логики) на основе системы ценностей (сфера чувств). Гуманизация национальной системы образования и всей общественной жизни в целом состоит в возвращении к этой природосообразной конструкции, — сообразной природе человека.

После замены «гуманитаризации» на «гуманизацию», все 46 задач, поставленных авторами научно-методического пособия, решаются автоматически (рис. 3). Кстати, не только эти сорок шесть, но и тысячи других, не упомянутых авторами вообще. На рис. 2 когнитивная рамка познавательной способности человека зиждется — условно — на трех формах культуры. С ростом числа культур, освоенных данным обществом и данным человеком, бесконечно расширяется число задач, решение которых им под силу. В настоящее время, когда многие Нобелевские премии вручены за научную разработку категорий «человеческий капитал» и «социальный капитал», рационально при размышлениях о гуманизации общественной жизни оперировать именно этими понятиями. Так, совершенно очевидно, что целью, содержанием и объективно измеримым результатом национальной системы образования являются человеческий и социальный капиталы. Человеческий капитал, шестью компонентами которого являются три вида здоровья (телесное, психическое и

социальное, два вида интеллекта (критическое смысловое мышление и творческая интуиция) и совесть — самое главное свойство современного человека, — открывает дорогу к успешной и счастливой жизни каждого человека.

Социальный капитал, являющийся суммой человеческих капиталов членов данного общества, определяет «долю мирового пирога богатства», причитающегося этому обществу (в экономических терминах — Внутреннего Валового Продукта — ВВП). Формирование и развитие человеческого и социального капиталов позволяет обществам всех стран мира быть успешными и самодостаточными, жить в мире и дружбе со всеми народами мира, в согласии с Природой. Гуманизация и состоит в стремлении к такому положению вещей [2].

Дидактика человеческого и социального капиталов к настоящему времени достигла такого развития, что вряд ли целесообразно заниматься «изобретением велосипеда», «рамой», «колесами» и «рулем» которого является устаревшее понятие «гуманитаризация».

Список литературы:

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект) // Вестник образования. — № 17 — сентябрь 2009 г. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.cultura.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=529%3Akonceptciya&catid=85&Itemid=5 (дата обращения 01.06.13).
2. Зыков М.Б., Сабанина Н.Р. Создание эколого-социально-экономического союза как необходимое продолжение деятельности Римского клуба // Экологическое образование и экологическая культура населения: Материалы Международной научно-практической конференции. 25—26 февраля 2013 г. — Прага, 2013. — 191 с. — С. 151—162.
3. Савенкова Л.Г., Ермолинская Е.А., Олесина Е.П., Стукалова О.В., Фоминова М.А., Хурумов С.Ю. Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы (педагогика искусства в школе): научно-методич. пособие — М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2012. — 376 с. ISBN 978-5-4257-0136-7.

1.2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СПЕЦИФИКИ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Драч Ирина Ивановна

*канд. пед. наук, доцент, Университет менеджмента образования,
г. Киев*

E-mail: drach_i@ukr.net

ANALYSIS OF THE EXPERIMENT RESULTS IN STUDYING THE SPECIFICITY OF FORMATION UNDERGRADUATES' PROFESSIONAL COMPETENCE IN PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Drach Irina

*PhD (Pedagogy), associate professor, University of Education
Management, Kiev*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются результаты проведенного исследования понимания сущности профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, особенностей их профессиональной деятельности и личностных качеств руководителями, научно-педагогическими работниками и магистрантами педагогики высшей школы.

ABSTRACT

The article considers the results of the research of understanding of the professional competence of teachers in higher education, the

characteristics of their professional and personal qualities which are given by leaders, research and teaching staff and undergraduates in pedagogy of higher education.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; профессиональная деятельность; модель управления формированием профессиональной компетентности магистрантов педагогики высшей школы.

Keywords: professional competence, professional activity; management model of the formation of professional competence of higher education undergraduates in pedagogy.

Для определения эффективности разработанной нами модели управления формированием профессиональной компетентности магистрантов педагогики высшей школы [1—9] и целесообразности ее внедрения в практическую управленческую деятельность высшего учебного заведения была осуществлена экспериментальная апробация модели, которая предусматривала проведение констатирующего эксперимента и сравнительный анализ исходного и конечного состояния объекта эксперимента.

С целью определения понимания сущности профессиональной компетентности преподавателей высшей школы и уровня удовлетворенности условиями профессиональной подготовки магистрантов педагогики высшей школы проводилось первичное анкетирование руководителей и научно-педагогических работников, студентов («Анкета об особенностях профессиональной деятельности и профессиональной компетентности преподавателя вуза», «Анкета по определению личностных качеств преподавателя вуза, необходимых для эффективной профессиональной деятельности», «Анкета оценки сформированности профессиональных умений студентов», «Анкета оценки удовлетворенности студентов процессом профессиональной подготовки»).

Рассмотрим результаты каждой анкеты отдельно. «Анкета об особенностях профессиональной деятельности и профессиональной компетентности преподавателя вуза» была направлена на определение первичных данных по осознанию специфики профессиональной деятельности и профессиональной компетентности преподавателя вуза. В анкете указывались параметрические данные: возраст, должность, научно-педагогический стаж, пол. Вопросы анкеты были направлены на выяснение осознания респондентами специфики профессиональной деятельности преподавателя вуза, факторов, способствующих/мешающих успешности профессиональной научно-

педагогической деятельности, на понимание сущности профессиональной компетентности преподавателя вуза и ее основных составляющих; на выявление приоритетных методов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, необходимости внесения корректив в образовательный процесс вуза.

Анализ результатов анкетирования магистров-выпускников по специальности «Педагогика высшей школы» показал, что большинство из них не в полной мере осознают специфику профессиональной деятельности и профессиональной компетентности преподавателя вуза. Так, 37 % респондентов определили сущность профессиональной деятельности преподавателя вуза как передачу знаний и опыта студентам, что является свидетельством недостаточного понимания современных функций преподавателя в информационном обществе. 89 % студентов отметили как существенную характеристику профессиональной деятельности преподавателей высшей школы единство профессиональных знаний и умений; 78 % — сочетание учебной и научной деятельности. Необходимость учета в педагогической деятельности особенностей работы со взрослыми отметили лишь 44 % выпускников-магистров по педагогике высшей школы.

Это означает, что большинство респондентов не осознают существенных различий обучения взрослых и актуальности их учета в вузе в условиях расширения доступности образования для всех возрастных категорий. Лишь половина респондентов (49 %) отметили необходимость организации самостоятельной работы студентов, что свидетельствует о существующей до сих пор декларативности повышения удельного веса самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки. Привлечение студентов к научным исследованиям как специфическую особенность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы отметили только треть респондентов (35 %).

Обобщение результатов анкетирования студентов свидетельствует о том, что в процессе подготовки магистрантов педагогики высшей школы не обеспечивается раскрытие особенностей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, а следовательно, и подготовка к ней не может быть эффективной.

Анкетирование научно-педагогических работников показало, что 23 % респондентов определили сущность профессиональной деятельности преподавателя вуза как передачу знаний и опыта студентам. Существенной характеристикой профессиональной деятельности преподавателей высшей школы считают единство профессиональных знаний и умений 85 % научно-педагогических

работников. Необходимость объединения учебной и научной деятельности отметили 82 % респондентов, необходимость учета при осуществлении профессиональной деятельности особенностей работы со взрослыми — 37 % преподавателей. Значительной составляющей профессиональной подготовки считают самостоятельную работу студентов 51 % респондентов, привлечение студентов к научным исследованиям как специфическую особенность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы отметил 58 % респондентов.

Таким образом, результаты анкетирования научно-педагогических работников также показали, что они недостаточно знакомы с особенностями и современными требованиями к их профессиональной деятельности.

Ответы студентов относительно факторов, которые способствуют успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, можно сгруппировать следующим образом: владение содержанием материала — 93 % респондентов; умение заинтересовать и мотивировать студентов — 87 % респондентов; человеческие качества преподавателя — 76 % респондентов; способность взаимодействовать с аудиторией — 72 % респондентов; умение организовать деятельность студентов — 63 % респондентов; хорошая материально-техническая база — 61 % респондентов; способность четко и последовательно изложить материал — 59 % респондентов; направленность преподавателя на саморазвитие — 51 % респондентов; хорошая материально-техническая база — 51 % респондентов; отношение к студенту как к взрослому человеку — 44 % респондентов; практический опыт и опыт работы преподавателем — 25 % респондентов; тщательный отбор студентов — 11 % респондентов; харизма — 9 % респондентов.

Полученные результаты исследования факторов, которые, по мнению студентов, способствуют успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, считаем нужным классифицировать следующим образом: *содержательные* факторы, включающие владение преподавателями содержанием материала; *организационно-технологические* факторы, которые объединяют умение организовать деятельность студентов, способность четко и последовательно изложить материал; *материально-технические* факторы, характеризующие материально-техническую базу вуза; *мотивационные* факторы, содержащие умение заинтересовать и мотивировать студентов, профессионально-личностные факторы, включающие человеческие качества преподавателя, способность

взаимодействовать с аудиторией, практический опыт и опыт работы преподавателем, направленность преподавателя на саморазвитие.

Следует отметить, что в качестве основных факторов успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы студентами были выделены содержательные, мотивационные и профессионально-личностные факторы.

Анкетирование преподавателей и руководителей вузов показало, что в качестве основных факторов, способствующих успешности их профессиональной деятельности, ими выделено следующие: владение содержанием материала — 97 % респондентов; сочетание педагогической и научной деятельности — 29 % респондентов; владение профессиональной компетентностью — 32 % респондентов; направленность на саморазвитие — 75 % респондентов; благоприятный социально-психологический климат — 89 % респондентов; хорошая материально-техническая база — 77 % респондентов.

Таким образом, к *содержательным* факторам, выделенным преподавателями и руководителями вузов, можно отнести владение содержанием материала, сочетание педагогической и научной деятельности; к *профессионально-личностным* факторам — овладение профессиональной компетентностью; к *социально-психологическим* факторам — благоприятный социально-психологический климат, направленность на саморазвитие; к *материально-техническим* факторам — наличие хорошей материально-технической базы. Отметим, что основное значение в успешной профессиональной деятельности руководители и преподаватели отводят смысловым и социально-психологическим факторам.

На вопрос относительно факторов, которые мешают успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, студентами названы следующие: неспособность заинтересовать аудиторию — 43 % респондентов; отсутствие педагогических способностей (большинство преподавателей вузов является в первую очередь учеными) — 35 % респондентов; недостаток опыта — 34 % респондентов; неумение находить общий язык с окружающими — 31 % респондентов; отсутствие надлежащей материально-технической базы — 29 % респондентов; недостаточное владение материалом — 19 % респондентов; ограниченность преподавателя утвержденной программой — 12 % респондентов; неприятие альтернативной позиции студента — 11 % респондентов.

Иное понимание факторов, которые мешают успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, представлены в ответах руководителей и научно-педагогических

работников. Полученные ответы были сгруппированы нами следующим образом: отсутствие эффективного мотивационного механизма — 79 % респондентов; отсутствие условий для качественной научной деятельности — 55 % респондентов; большая формализация учебного процесса — 49 % респондентов; отсутствие надлежащей материально-технической базы — 67 % респондентов.

Обобщая полученные результаты, отметим, что, если среди факторов, которые мешают успешности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, студентами выделены преимущественно профессионально-личностные (неспособность заинтересовать аудиторию, отсутствие педагогических способностей, недостаток опыта, неумение находить общий язык с окружающими), то руководители и преподаватели отдали предпочтение мотивационным (отсутствие эффективного мотивационного механизма), организационным (отсутствие условий для качественной научной деятельности, большая формализация учебного процесса) и материально-техническим (отсутствие надлежащей материально-технической базы) факторам.

Для анализа понимания студентами видов профессиональной деятельности преподавателя вуза было предложено их ранжирование от 1 (высший уровень) до 4 (самый низкий уровень). Обобщение результатов проведенного анализа показало, что рейтинг видов деятельности преподавателя вуза студентами был определен следующим образом: учебная (преподаватель как педагог) — 53 %; организационная (преподаватель как менеджер) — 45 %, научно-исследовательская (преподаватель как ученый) — 37 %; воспитательная (преподаватель как воспитатель) — 29 %.

С позиции руководителей и преподавателей рейтинг видов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является следующим: научно-исследовательская (преподаватель как ученый) — 56 %; учебная (преподаватель как педагог) — 52 %; организационная (преподаватель как менеджер) — 39 %; воспитательная (преподаватель как воспитатель) — 21 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что студентами преподаватель воспринимается в первую очередь как педагог и менеджер, а научно-педагогические работники основными своими функциями считают научно-исследовательскую и учебную.

Ранжирование студентами методов формирования профессиональной компетентности магистрантов по педагогике высшей школы в зависимости от уровня эффективности показало следующие результаты: лекционное изложение материала — 21 %; обсуждение

и анализ материала на семинарских занятиях 54 %; тренинги — 58 %; решение ситуационных задач — 65 %; изучение передового психолого-педагогического опыта — 39 %; педагогическая практика — 53 %; научно-исследовательская работа — 48 %.

Методы формирования профессиональной компетентности магистрантов педагогики высшей школы в зависимости от уровня эффективности преподавателями проранжированы следующим образом: лекционное изложение материала — 63 %; обсуждение и анализ материала на семинарских занятиях — 52 %; тренинги — 35 %; решение ситуационных задач — 41 %; изучение передового психолого-педагогического опыта — 59 %; педагогическая практика — 67 %; научно-исследовательская работа — 55 %.

Итак, можно констатировать разницу во взглядах преподавателей и студентов на методы формирования профессиональной компетентности магистрантов в ходе профессиональной подготовки.

Учитывая принципы андрагогики, мнение студентов по использованию методов обучения, которые вызывают у них наибольший интерес и считаются наиболее эффективными, было важным и учтено при разработке модели компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов по педагогике высшей школы.

Следующим вопросом анкеты было представить собственное понимание профессиональной компетентности преподавателя вуза. Особого внимания заслуживает тот факт, что 17 % преподавателей и руководителей и 22 % студентов вообще не дали никакого ответа на этот вопрос. Другие раскрывали это понятие через уровень знаний, навыков, опыт работы, мотивацию профессиональной деятельности, человеческие качества.

Таким образом, проведенный анализ показал недостаточный уровень понимания респондентами сущности профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Большинство из них не владели понятийным аппаратом компетентностного подхода, не были знакомы с закономерностями и принципами его внедрения в практику, отождествляли профессиональную компетентность со знаниями и умениями.

Полученные результаты анкетирования руководителей, преподавателей и студентов послужили основой для разработки модели компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы [10].

Список літератури:

1. Драч І.І. Закономірності компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — К., 2012. Вип. 72. — С. 153—159.
2. Драч І.І. Компетентісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник — Додаток 1 до Вип. 27, Том II (35): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — К.: Гнозис, 2012. — С. 94—102.
3. Драч І.І. Концептуальні підходи до визначення закономірностей управління професійною підготовкою майбутніх фахівців // Наукові записки: зб. наук. праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко. — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. — Випуск СVI (106). — С. 65—77.
4. Драч І.І. Особливості професійної діяльності викладачів вищої школи в інформаційному суспільстві // Імідж сучасного педагога, № 1 (130), 2013. — С. 27—30.
5. Драч І.І. Принципи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців в умовах інформаційного суспільства // Педагогіка і психологія творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. — редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін. — Запоріжжя, 2012. — Вип. № 79 (26), С. 137—144.
6. Драч І.І. Сутнісна характеристика принципів компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи // Нові технології освіти, № 75, 2013. — С. 115—121.
7. Драч І.І. Соціально-психологічні функції компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2012. — № 4. — С. 66—723.
8. Драч І.І. Особливості реалізації функцій управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи на засадах компетентісного підходу // Вісник післядипломної освіти, № 7, 2012. — С. 52—61.
9. Драч І.І. Впровадження людиноцентричного підходу в управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” — Додаток 1 до Вип. 29, Том II: Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. — К.: Гнозис, 2013. — С. 351—357.
10. Драч І.І. Модель компетентісно орієнтованого управління / І.І. Драч // Вища освіта України: науково-метод. часопис. — № 2 (Додаток 2). — Тематичний випуск «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах». — С. 35—43.

ВОПРОСЫ ПРИБЛИЖЕНИЯ ФУНКЦИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОГО ПЕРЕМЕННОГО ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В ПЕДВУЗЕ

Закирова Нурия Музиповна

*канд. техн. наук, доцент
Глазовского государственного педагогического института,
г. Глазов*

Владыкина Ирина Владимировна

*канд. пед. наук, доцент
Глазовского государственного педагогического института,
г. Глазов*

E-mail: vladykina07@mail.ru

QUESTIONS OF APPROACHING OF FUNCTIONS OF A REAL VARIABLE IN THE PREPARATION OF BACHELORS IN PEDVUZE

Nuriya Zakirova

*candidate of technical Sciences, associate Professor
of Glazov state pedagogical Institute, Glazov*

Irina Vladykina

*candidate of pedagogic Sciences, associate Professor
of Glazov state pedagogical Institute, Glazov*

АННОТАЦИЯ

Стандарт бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», по профилю «Математика и информатика», и стандарт бакалавриата по направлению «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» включают в себя изучение таких дисциплин как «Численные методы» и «Вычислительная математика». Значительное место в этих курсах занимает вопрос о приближениях функций. В данной статье предлагается опыт работы преподавателей по прохождению соответствующих тем со студентами указанных направлений.

ABSTRACT

Standard bachelor in «Pedagogical education», the profile of «Mathematics and Informatics», and standard bachelor in «Mathematical software and information systems administration» include subjects such as «Numerical methods» and «Computational mathematics». A significant place in these courses take up the question of approximations of functions. This article offers the experience of the teachers to undergo relevant topics with the students of the specified directions.

Ключевые слова: функция; аппроксимация; интерполирование.

Keywords: function; approximation; interpolating zooming on images.

Задача приближения функций возникает в разных ситуациях и является одной из важнейших в курсе вычислительной математики. В пособии [1] отмечается, что многообразие методов аппроксимации функций столь велико, что может возникнуть вопрос. Не является ли такая ситуация свидетельством того, что отсутствует научный подход к постановке и решению проблемы и что, если бы такой подход был, может быть, удалось предложить один оптимальный способ приближения, пригодный во всех случаях? Ответ на этот вопрос естественен: многообразие методов вызвано разнообразием задач практики и различием постановок проблемы.

В рамках времени, отведенного на дисциплину, удастся достаточно подробно рассмотреть тему вычисления значений функций. В первую очередь изучается вопрос вычисления значений многочлена по схеме Горнера, при этом отмечается, что для многочленов общего вида нельзя построить схему более экономную в смысле числа операций, чем схема Горнера.

Особое внимание при прохождении указанной темы уделяется вычислению значений функций с помощью степенных рядов. Разложения основных элементарных функций в степенные ряды известны из курса математического анализа. Для других функций эти разложения могут быть получены путем комбинаций известных разложений или с помощью общей формулы Тейлора. Вычисления с помощью рядов Тейлора дает быструю сходимость, как правило, только при малых значениях величины $|x-a|$. Однако часто возникает потребность с помощью многочлена сравнительно невысокой степени подобрать приближение, которое давало бы достаточную точность. В таких случаях применяют преобразованные ряды. При этом вычисление значения функции в данной точке сводится к вычислениям

частичных сумм рядов в других точках, дающих более быструю сходимость. Для рассматриваемой цели можно применить и достаточно универсальный метод экономизации степенных рядов с помощью многочленов Чебышева, описанный в главе 9 пособия [2].

Вопросы быстроты сходимости рядов в конкретных точках, получения более эффективных рядов, а также вопросы оценки погрешностей для остаточных членов знакопередающихся и положительных рядов выносятся на семинарские занятия. На лабораторных занятиях студенты выполняют индивидуальные задания, связанные с приложениями теории рядов к вычислениям значений различных элементарных функций в точках, к нахождению приближенных значений определенных интегралов. В этих работах следует обратить внимание на важность аккуратного вычисления погрешности результата, которая имеет две составляющие. Первая из них — это погрешность замены ряда частичной суммой (она равна остатку ряда), вторая — это погрешности округлений при вычислении суммы.

Заметим, что в практике вычислений частичных сумм знакопередающихся рядов главную роль играет теорема Лейбница и вытекающее из нее утверждение о том, что модуль остатка ряда не превосходит модуля величины первого из отбрасываемых членов ряда. С некоторыми трудностями приходится сталкиваться при вычислениях значений функций с помощью положительных рядов. Здесь нет единой формулы для определения необходимого числа членов ряда. Как правило, для оценки остатков положительных рядов применяют мажорирование такими числовыми рядами, остатки которых легко оцениваются. Обычно это ряды, члены которых образуют геометрическую прогрессию. Наконец, отметим, что удерживаемые члены ряда должны быть вычислены с такой точностью, чтобы погрешность, возникающая при их суммировании, была мала по сравнению с заданной погрешностью результата.

Кроме степенных рядов при вычислении значений элементарных функций на компьютерах используются цепные дроби, которые рассматривались студентами в курсе алгебры. Вследствие ограниченности времени на прохождение дисциплины на лабораторных занятиях не удастся изучить данный вопрос детально, с решением индивидуальных заданий. Однако на лекции целесообразно напомнить студентам отдельные факты теории цепных дробей. Ограничиваясь рассмотрением только обыкновенных цепных дробей, следует сформулировать теорему, что для сходимости цепной дроби с положительными неполными частными необходимым и достаточным условием является расходимость ряда из ее неполных частных.

Касаясь вопроса вычисления значений элементарных функций для заданного аргумента с помощью цепных дробей, необходимо привести общую формулу Эйлера, с помощью которой возможно преобразовать степенной ряд в цепную дробь. Только при этом следует иметь в виду, что вопрос о сходимости или расходимости цепной дроби приходится решать отдельно, независимо от того, сходится или расходится исходный степенной ряд. Подходящие дроби для элементарных функций можно представить в виде дробно-рациональных функций. Преимуществом такого представления является возможность оценки погрешности и выбора нужного порядка подходящей дроби. При подстановке конкретного значения аргумента в дробно-рациональное представление функции совпадение необходимого количества знаков у двух соседних подходящих дробей позволяет считать, что результат получен с заданной степенью точности. При этом реализуемые программы будут в виде арифметических циклов, а не итерационных. Наконец, следует продемонстрировать сказанное на конкретной задаче, например, взятой из § 4 гл. II пособия [3].

В основе большинства численных методов лежит идея замены одной функции другой, близкой к данной в определенном смысле. Желательно, чтобы приближающая функция обладала известными свойствами, например, дающими возможность легко производить над ней аналитические и вычислительные операции. Вид приближающей функции существенно зависит от цели, с которой осуществляется приближение, и заранее оговаривается, к какому классу функций она должна принадлежать.

По учебному плану дисциплины предусматривается изучение задачи интерполирования. Ее выделение вызвано наличием многочисленных приложений, а также тем, что аппарат интерполирования многочленами является важнейшим в численном анализе. Классическая постановка задачи: по заданной таблице из $n+1$ узлов и значений функции в них надо построить многочлен степени не выше n , чтобы в узлах значения многочлена совпадали с табличными значениями функции. Здесь целесообразно сформулировать теорему Вейерштрасса о том, что для любой непрерывной функции на отрезке найдется многочлен, для которого модуль ее разности с функцией может быть сделан сколь угодно малым. Также следует показать, что искомым полином существует и он единственен.

Далее традиционно выводится интерполяционный многочлен Лагранжа для произвольных узлов и формула остаточного члена, рассматриваются различные формы записи многочлена Лагранжа,

в том числе приводится схема, удобная для ручных вычислений промежуточных значений таблично заданной функции. Для случая равноотстоящих узлов вводятся конечные разности, отмечаются их свойства и на их основе строятся интерполяционные многочлены Ньютона. При этом отмечается особенность структуры этих многочленов, состоящая в том, что слагаемые в них по модулю убывают. Формулы остаточных членов многочленов Ньютона выражают через конечные разности. Все эти вопросы рассматриваются не только на лекциях, но и тщательно прорабатываются студентами на семинарских и лабораторных занятиях.

По программе дисциплины включается еще одна задача аппроксимации функций — метод наименьших квадратов. Отметив, что при интерполировании функций мы использовали условие равенства значений интерполяционного многочлена и данной функции в известных точках, замечаем, что это предъявляет высокие требования к самим данным. В задачах обработки экспериментальных данных, получаемых в результате измерений, как правило, числовые значения данных не точны, а порой являются сомнительными. В таких случаях требование совпадения в узлах значений приближающей функции с табличными значениями является излишним и неоправданным.

Строгая функциональная зависимость для опытных данных наблюдается редко. Образно говоря, приближающая функция в данном случае должна быть определенного вида и в заданных точках должна принимать значения как можно более близкие к табличным значениям. При этом приближающая функция, называемая уравнением регрессии, интересна тем, что позволяет находить значения заданной точечной функции для нетабличных значений аргумента x , сглаживая результаты измерений величины y . После уточнения понятия близости табличных значений и значений эмпирической формулы в заданных точках, воспользовавшись метрикой евклидова пространства, приходим к следующей постановке задачи: по заданной таблице данных нужно найти функцию конкретного вида, чтобы при этом сумма квадратов отклонений значений приближающей функции от табличных в соответствующих точках была бы минимальной. Минимизируемая функция обычно зависит от нескольких параметров (2 или 3). Оптимальный набор параметров можно получить, применив необходимые условия существования экстремума функции многих переменных и решив систему уравнений.

В качестве приближающих функций в зависимости от характера точечного графика исходных данных обычно используются

следующие функции: линейная, квадратичная, степенная, показательная, логарифмическая, дробно-линейная, дробно-рациональная и так называемая функция — гипербола. Нахождение приближающей функции в виде линейной и в виде квадратного трехчлена рассматривается подробно. Вычисление параметров приближающих функций в виде других элементарных функций из приведенного списка сводится к нахождению параметров линейной функции. Выполнение лабораторных работ по данной теме у студентов вызывает живой интерес. Индивидуальные задания таковы, что нужно найти все указанные уравнения регрессии, для каждой из них вычислить сумму квадратов отклонений, отметить лучшую приближающую функцию, наконец, изобразить на графике исходную точечную функцию и графики всех полученных элементарных функций.

Изучение общей теории равномерных и среднеквадратических приближений для студентов, будущих бакалавров, программой не предусмотрено. Темы, связанные с указанными вопросами, выносятся на курсовые и дипломные работы.

Статья подготовлена в рамках работы над проектом фундаментальных исследований № 6.5596.2011 «Педагогический вуз в современном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы».

Список литературы:

1. Бахвалов Н.С. Численные методы (анализ, алгебра, обыкновенные дифференциальные уравнения): учеб. пособие для студентов вузов / Н.С. Бахвалов. — М.: Наука, 1973. — 631 с.
2. Вержбицкий В.М. Основы численных методов [Текст]: учеб. для студ. вузов по направлению подготовки дипломированных спец. «Прикладная математика» / В.М. Вержбицкий. — М.: Высш. шк., 2002. — 840 с.
3. Копченова Н.В. Вычислительная математика в примерах и задачах [Текст] / Копченова Н.В., Марон И.А. — М.: Наука, 1972. — 368 с.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ,
ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ
В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ**

Иванова Любовь Ивановна

*канд. пед. наук, д-р философии, доцент,
профессор кафедры физической реабилитации
Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина
E-mail: ivadluba@rambler.ru*

**HISTORICAL PERIODS OF PROFESSIONAL
PREPARATION TEACHERS
OF PHYSICAL CULTURE TO WORK
WITH SCHOOLCHILDREN WITH REJECTIONS
IN A STATE OF HEALTH**

Ivanova Liubov

*candidate of pedagogic sciences, Doctor of Philosophy, docent, professor
of cathedra Physical Rehabilitation of the National Pedagogical University
named after M.P. Drahomanova, Kiev, Ukraine*

АННОТАЦИЯ

В статье определены предпосылки и исторические периоды становления профессиональной подготовки на Украине будущих учителей физической культуры к работе с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

ABSTRACT

In the article determined pre-condition and historical periods of professional preparation in Ukraine of future teachers of physical culture to work with schoolchildren with rejections in a state of health

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, отклонения в состоянии здоровья, ученики с отклонениями в состоянии здоровья, учителя физической культуры

Keywords: the health, physical culture, rejections in a state of health, schoolchildren with rejections in a state of health, teachers of physical culture

Изучение опыта прошлых лет является необходимым условием создания эффективной современной системы профессиональной подготовки.

Т.М. Кравчук подчеркивает, что изучение, переосмысление и конструктивное использование историко-педагогических достижений прошлого способствует творческому поиску путей улучшения подготовки учительских кадров, занимающихся физическим воспитанием молодежи, а также решению ряда проблем, остро стоящих перед современными высшими педагогическими учебными заведениями [2, с. 1].

Л.П. Сущенко акцентирует внимание на том, что без изучения и критического переосмысления опыта предыдущего этапа развития профессиональной подготовки физкультурных кадров, который Украина прошла в составе сначала России, а затем СССР, разработать жизнеспособную систему профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта может быть проблематичным, поскольку она требует сохранения определенного технологического опыта [4, с. 133].

Анализ научно-педагогических и исторических источников указывает на то, что предпосылками создания и реализации педагогической системы подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, являются:

- внедрение в общеобразовательные учебные заведения уроков физического воспитания, физкультурно-оздоровительных мероприятий и организация отдельных занятий с учениками специальных медицинских групп в качестве обязательных;
- развитие теоретических и методических основ разных наук (в том числе теории и методики физического воспитания, лечебной физической культуры), а также исследования в области профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Опираясь на анализ исторических фактов и научных литературных источников, можно сказать, что введение физического воспитания в учебные заведения прошло долгий и трудный путь, оставаясь длительное время привилегией избранных слоев общества, и получило статус обязательного школьного предмета во всем мире только после 1945 г., когда было выявлено значительное падение уровня здоровья населения. В дальнейшем значительным шагом

в повышении эффективности физического воспитания учеников стало введение оценки и экзаменов по учебному предмету в школе.

Исторический анализ указывает на то, что наши предки (от трипольцев до казаков) понимали необходимость физического воспитания и, заботясь о здоровье своего рода, создавали условия для занятий и стимулировали каждого члена общества иметь соответствующий уровень физической подготовки. Физическое воспитание было основой образования, к которому прилагались разные науки, считающиеся в тот период времени необходимыми для овладения. С возникновением общественного расслоения возникло и размежевание в физическом воспитании, которое стало доступно и давало возможность занятий состоятельным и запрещалось для других. В дальнейшем научные знания по укреплению здоровья и внедрение физической культуры в общеобразовательные учреждения, как говорится, шли параллельными курсами и не пересекались. Позитивные перемены возникали только под значительным давлением объединенной общественности, возглавляемой выдающимися личностями.

До 1917 г. на территории Украины не только не проводились занятия с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, но и вообще уроки физической культуры почти повсеместно отсутствовали, хотя и были отдельные попытки введения обязательных уроков. Так, М.Д. Зубалій и В.В. Боровик указывают на то, что учебным планом 1890 г. предполагалось введение гимнастики как обязательного предмета для всех учеников украинских учебных заведений [1, с. 119]. А.Т. Литвин объясняет безуспешность попыток тем, что директора школ, городские и губернские власти рассматривали физическое воспитание как неважное и не стоящее внимания дело [3, с. 17].

В такой ситуации, понятно, не возникал вопрос о подготовке учителей физической культуры к работе с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, хотя здоровье детей уже значительно ухудшилось. Профессиональной подготовкой к обеспечению физического воспитания и лечению физическими упражнениями населения занимались разные ведомства.

Основываясь на анализе исторических и научно-педагогических источников, можно констатировать, что профессиональная подготовка медицинского направления, в современном понимании, возникла на территории нашей страны раньше (1654 г.) чем первые организованные мероприятия по подготовке специалистов, способных обучать физическим упражнениям (1816 г.) и значительно позже были созданы

учреждения для подготовки специалистов врачебной гимнастики (лечебной физической культуры). При этом известно, что средства физического воспитания с целью профилактики и лечения использовались с давних времен. Так, например, крепкое здоровье и военная мощь украинских казаков включала характерные элементы украинской народной педагогики (отбор, подготовка, экзамен-испытание, усовершенствование боевого мастерства в войске), базировалась на народных традициях и внедрялась благодаря широкой сети бесплатных учебных заведений, а также разнообразных форм наставничества.

В предвоенные годы на территории СССР проводилась большая работа по подготовке и переподготовке кадров, а также велись значительные научные разработки в области физической культуры и спорта. Главным образом, эти разработки касались построения тренировочного процесса, усовершенствования методов обучения и тренировки, а также повышения физической подготовленности населения с целью подготовки к возможной войне. Одновременно под руководством профессора И.М. Саркизова-Серазини проводились исследования по лечебной физической культуре, спортивному массажу и закаливанию организма человека.

Длительное время подготовка к работе по лечебной физической культуре проводилась медицинскими заведениями образования, а подготовку учителей физической культуры осуществляло другое ведомство (или несколько ведомств). Наиболее удачным решением, на наш взгляд, можно считать сочетание такой подготовки в период с 1963 г. до 80-х гг. XX столетия. В этот период в институтах физической культуры проводилась (в дополнение к основной) военно-медицинская подготовка студенток по специальности «инструктор лечебной физической культуры», которая давала возможность обеспечивать работу учителя физической культуры с учениками (студентами), имеющими разный уровень здоровья.

Исторические предпосылки заложили необходимый базис для постепенного выделения в рамках профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры подготовку к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья.

Таким образом, в становлении системы подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, на Украине можно определить такие исторические периоды.

I период — до 1929 г. Этот период характеризуется возникновением предпосылок создания системы профессиональной подготовки

будущих учителей физической культуры к работе с учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья:

- формирование теоретических и методических основ физического воспитания и использования лечебной физической культуры при разных заболеваниях;
- организацией учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку учителей физической культуры, а также подготовку врачей «физкультурного профиля» и врачей санитарно-курортного дела в медицинских институтах (1926 г.);
- внедрение физического воспитания в учебные заведения всех типов (в 1929 г. на территории всего СССР в общеобразовательных школах был введен обязательный урок физической культуры).

II период — (1929—1963 гг.) характеризуется:

- открытием кафедр лечебной физической культуры в медицинских институтах с подготовкой врачей-инструкторов ЛФК;
- становлением системы врачебного контроля над физическим воспитанием населения;
- наличием в учебных планах подготовки учителей физической культуры таких дисциплин, как: корригирующая гимнастика, ЛФК, массаж, врачебный контроль и других специальных дисциплин, без знания которых невозможно успешное восстановление здоровья;
- расширением научных исследований в сфере ЛФК, массажа и закаливания организма человека.

III период — (1963—1997 гг.) характеризуется:

- введением в институтах физической культуры специализированной подготовки по лечебной физической культуре и дополнительной медицинской подготовки с присвоением квалификации «инструктор лечебной физической культуры»;
- расширением границ врачебного контроля и возникновением спортивной медицины;
- законодательным распределением учеников общеобразовательных школ по состоянию здоровья на три медицинские группы и введением дополнительного урока для учеников с отклонениями в состоянии здоровья (специальных медицинских групп);
- выделением в аспирантуре направления по исследованиям в сфере лечебной физической культуры.

IV период — с 1997 г. (введение в институтах физической культуры специальности «Физическая реабилитация») — характеризуется расширением изучения дисциплин, которые содействуют

возможностям работы по восстановлению здоровья, в том числе и с учениками специальных медицинских групп.

Хотелось бы верить в наступление V периода — введения в границы специальности «Физическая реабилитация» квалификации «учитель физической культуры в специальных медицинских группах», что требует внесения изменений в приказы о наполнении классов при изучении предмета «Физическая культура» (с учетом того, что разделение на медицинские группы существует с первого класса) или соответствующих изменений квалификационной характеристики профессии «учитель-реабилитолог» (предусмотрев не только работу с учениками, «которые имеют отклонения в физическом или умственном развитии», а и с учениками специальных медицинских групп, т. е. с отклонениями в состоянии здоровья).

Список литературы:

1. Зубалій М.Д. Історія впровадження уроків гімнастики в українські навчальні заклади / М.Д. Зубалій, В.В. Боровик // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. — 2010 вересень № 17 (204). — Частина II. — С. 114—119.
2. Кравчук Т.М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (20—80 рр. XX ст.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Кравчук Тетяна Миколаївна. — Харків, 2004. — 22 с.
3. Литвин А.Т. Физическое воспитание в европейских странах в XIX и начале XX века: [лекции для студ. и слуш. курсов пов. квалиф., препон. физ. восп.] / А.Т. Литвин. — Киев: НУФВСУ, 2007. — 38 с.
4. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Сущенко. — Київ, 2003. — 396 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПЕРЕБИВАНИЯ В РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Абдиева Перизат Акылбековна
аспирант, ТГУ им. Державина,
г. Тамбов
E-mail: perizat1990@mail.ru

HECKLING IN THE SPEECH OF MEN AND WOMEN

Abdieva Perizat Akylbekovna
Postgraduate student, Tambov State University called after Derzhavin,
Tambov

АННОТАЦИЯ

В статье описывается процесс перебивания, как преднамеренное речевое действие. Приводятся результаты исследований о влиянии пола на частотность перебивания в общении. Делается вывод о перспективности исследований данного направления процесса общения.

ABSTRACT

The article describes the process of heckling as the deliberate verbal action. The results of research on the influence of gender on the frequency of heckling in communication. The conclusion is drawn about perceptiveness of the research of this area of communication process.

Ключевые слова: перебивание; одновременное говорение; частота прерывания; стереотипы общения; речевое действие; процесс общения; мужчина; женщина.

Keywords: heckling; speaking at the same time; the frequency of heckling; the stereotypes of communication; speech action; the process of communication; man; woman.

Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности, и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [2, с. 256].

Процесс общения мы наблюдаем у всех живых существ, но лишь человеческое общение является осознанным. Для общения характерен диалогический принцип построения, где коммуниканты выполняют поочередно роль говорящего, и слушающего. Но идеальную смену ролей, когда собеседники должны включаться в процесс общения поочередно, мы практически не встречаем. Поэтому в процессе коммуникации можно наблюдать такое явление, как перебивание. Так, по определению С.Ю. Тюриной, перебивание или прерывание — это преднамеренные речевые действия, осуществляемые с целью реализации определенного коммуникативного намерения говорящего [6, с. 4]. Д. Таннен рассматривает перебивы как «накладывание реплик друг на друга» [9, с. 120].

Явление перебивания психологи связывают с потребностью человека высказаться и быть услышанным [4, 5]. Ее проявление мы можем наблюдать как в межличностном, так и в профессиональном общении: руководителя с подчиненным, учителя с учеником, родителей с детьми, женщины с мужчиной и в иных ситуациях.

В психологии общения перебивание рассматривается как часто используемая тактика включения в разговор. По мнению И.В. Грошева, перебивание выражается в излишней активности включения в разговор, в «необоснованном захвате канала говорения» [4, с. 275].

Процесс перебивания в психологии рассматривают в двух ситуациях, когда процесс носит авторитарный характер (выделяется лидер и общение, в этом случае, строится в виде монолога с небольшими репликами других участников), и второй случай, когда коммуниканты, при отсутствии лидера, говорят практически одновременно, с переменным перебиванием друг друга. Психологи [1, 3] также отмечают, что перебивание не всегда может выступать как явление доминантности. Перебив собеседника, человек этим самым может выражать: интерес к обсуждаемой теме, стремление сотрудничать с партнером по общению, а так же чувства согласия и поддержки.

Такой вид прерываний вызывает положительные чувства и эмоции у партнера. Примером такого типа прерываний может служить прерывание говорящего с целью переспроса. Выходит, что перебивания могут вызывать двойственные эмоциональные реакции, как положительные, так и отрицательные.

Влияет ли пол человека на то, как часто он перебивает партнера по общению? Исследования F.N. Willis, S.J. Williams показывают, что в том случае, когда говорит женщина слушающие больше склонны к одновременному говорению, наиболее свойственным это оказалось для мужчин [11, с. 1067]. Слушающие женщины стремились показывать согласие с говорившими мужчинами. С говорившими женщинами представители женского и мужского пола чаще демонстрировали свое несогласие. F.N. Willis, S.J. Williams пришли к выводу о том, что половой признак является показателем доминирования в диадно-гендерном вербально-коммуникативном общении [11, с. 1067]. Другие исследователи в своих трудах определили, что перебивания в речи не зависят от половой принадлежности тогда, когда люди стремятся самоутвердиться или у них возникает желание унижить собеседника [3, 4]. Исследователи M. LaFrance, B. Carmen выявили, что при коммуникации собеседник, обладающий качествами, противоположными тем, которые имеются у их партнеров, перебивает последних чаще. Так, например, мужской пол чаще прерывают собеседника по деловым переговорам, а подчиненные чаще используют позитивное прерывание партнера, чем начальники [3, с. 26]. Исследования ученых [4, с. 271] показали, что перебивание чаще встречается в смешанных по половому признаку парах, то есть в разговоре мужчины и женщины, где доминирует как правило мужчина. Кроме того, было выявлено, что человек, первым прервавший своего собеседника, делает это чаще, чем тот, кого он прервал. Различия по полу в этом плане не столь значительны, но все же мужчины обычно чаще перебивают своего собеседника и чаще перебивают женщин первыми.

Интересно наблюдать оценивание людей со стороны к прерывающему собеседнику и к прерванному. Обычно негативно оценивается женщина, которая перебила мужчину, нарушая тем самым правила общения и стереотипы, принятые в обществе. В этом случае перебивания женщины воспринимаются не просто как нарушения норм общения, а расцениваются как словесное оскорбление и наглость.

Так же, исследователи [9, 10] выявили, что частота прерывания зависит от степени маскулинности или фемининности. Степень маскулинности и фемининности может быть выражена как у мужчин,

так и у женщин. Мужчины и женщины могут быть более или менее маскулинными, фемининными или андрогинными. Так, например, чем больше у человека мужских свойств, чем больше в нем выражена степень маскулинности, тем он чаще перебивает партнеров по коммуникации. Такие люди более раскрепощены и уверены в общении. И наоборот, мужчины и женщины, у которых более выражены черты фемининности вовсе не прерывают партнеров в процессе общения. Однако Т.В. Кирюшкина провела ряд исследований и выявила, что женщины чаще инициируют прерывания, чем мужчины, причем, однотипные пары перебивают друг друга чаще, нежели это происходит в смешанных парах. Вероятно, это связано с проявлением желания женщины выделиться среди женщин и стремлением мужчин привлечь к себе внимание среди других мужчин.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс перебивания зависит от положения, занимаемого человеком в обществе, от причины, побудившей человека перебить собеседника и от взаимоотношения людей. Прерывание зачастую воспринимается как невежливое, агрессивное речевое действие. Перебивание рассматривается как показатель власти, силы, как попытка доминировать в общении. Для одних факт прерывания разговора — это попытка лишить собеседника права говорить, а для других — это заинтересованность и участие в разговоре.

Кроме этого, исследователи выявили, что перебивание в речи связано со степенью маскулинности и фемининности собеседников. Люди с наиболее выраженными маскулинными чертами чаще перебивают собеседников, нежели с фемининными. Также мы обнаружили, что женщина перебившая мужчину оценивается как нарушитель правил общения, вызывает негативную оценку у окружающих, но если женщина прерывает женщину, то это расценивается окружающими нейтрально [3, с. 26].

Список литературы:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А.А. Бодалев. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 600 с.
3. Грошев И.В. Проявление половых различий в общении и склонности перебивать собеседника // Вестник Тамбов. гос. унив. — 1998. — № 2. — С. 26—33.

4. Грошев И.В., Щербак А.А. Половозрастные и гендерные особенности процесса общения: явление перебивания в речи собеседника // Вестник Тамбов. гос. унив. — 2008. — № 3. — С. 271—281.
5. Пищикова Е.В. Стратегии доминирования в аргументативном дискурсе: гендерный анализ: автореферат дис. канд. филол. наук. — Харьков, 2003. — 21 с.
6. Тюрина С.Ю. Лексико-фонетические характеристики связующих элементов дискурса в английской деловой речи (на материале фраз вежливого прерывания разговора): автореферат дис. канд. филол. наук. — Иваново, 2003. — 20 с.
7. Шаповалова О.Н. Гендерный аспект управления коммуникационным поведением собеседника // Гендер: Язык, культура, коммуникации. — М., 2001. — С. 333—342.
8. Шаховский В.И. Роль эмотивности в медиаэкологии // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире — 5. Волгоград, 2010. С. 223—226.
9. Tannen D. You just don't understand. Women and Men in Conversation [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.barnesandnoble.com/w/you-just-dont-understand-deborah-tannen> (дата обращения 13.05.2013).
10. West C. Women's place in everyday talk: Reflection on parent-child interaction // Social Problems. — 1977. Vol. 24. — P. 521—529.
11. Willis F.N. Simultaneous talking in conversation and sex of speakers // Perceptual and Motor Skills. — 1976. Vol. 43. № 3. — P. 1067—1070.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ САМОСОЗНАНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ

Визгина Анна Владимировна

*канд. психол. наук, ст. науч. сотр. факультета психологии
МГУ им. М.В.Ломоносова,
г. Москва*

E-mail: annavizgina@yandex.ru

GENDER DIFFERENCES OF SELF-COMPREHENSION AND SELF-RELATION

Vizgina Anna

*candidate of Psychology, senior research scientist of Faculty of Psychology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию половых и гендерных особенностей самосознания, защитных тенденций, и их связей с личностными особенностями и уровнем интеллекта. С помощью корреляционного анализа показателей самоописания и личностных тестов были выявлены особенности самосознания, характерные для носителей феминной и маскулинной идентичностей. Были выявлены такие межполовые различия, как большая гибкость и дифференцированность самоотношения у мужчин, по сравнению с самоотношением женщин, которое характеризуется большей целостностью и бинарностью, а также ориентированностью на самопрезентацию.

ABSTRACT

The article is devoted to the study of sex and gender differences of self-comprehension, defense tendencies and its connections with personal traits and intelligence level. With a help of correlation analysis of self-description and personality tests rates were defined the peculiarities of self-comprehension, typical of feminine and masculine identities carriers. There were elicited such intersex distinctions as high flexibility and differentiation of men's self-relation compared to women's self-relation, which is characterized by high holism, binary and orientation to self-presentation.

Ключевые слова: самосознание; самоотношение; гендерная идентичность; межполовые различия; защитные тенденции.

Keywords: self-comprehension; self-relation; gender identity; intersex distinctions; defense tendencies.

В современной отечественной и зарубежной психологии существует достаточно обширная литература, связанная с данной проблематикой. Это и исследования, посвященные гендерному аспекту самосознания, в том числе гендерной (или полоролевой) идентичности и её влиянию на различные аспекты самоотношения, и работы, посвященные анализу различий между мужчинами и женщинами по самоотношению и уровню самооценки и отдельных ее составляющих, а также, по предпочтению разных механизмов защиты и способов совладания [1], [5], [6], [14]. Так было обнаружено, что маскулинные индивиды (независимо от биологического пола носителя идентичности) характеризуются более высокими самооценкой и уровнем самоотношения и психическим благополучием в целом, чем носители феминной идентичности. Эти различия имеют социальную природу и объясняются большей ориентированностью традиционной европейской культуры на мужчин, чем на женщин. Что касается различий в самооценке и самоотношении, то исследования показали их зависимость от возраста респондентов, культурной принадлежности, а также сферы проявления. Так в подростковом возрасте более высокая самооценка наблюдается у девочек, а в юности и взрослости — у мужчин. При этом женщины оценивают себя выше по параметрам социальной сенситивности и коммуникативности, а мужчины — по физической силе и доминированию [13].

Исследования, связанные с изучением межполовых различий в защитных механизмах, показывают достаточно противоречивые результаты. Так в одном исследовании было обнаружено, что среди мужчин преобладают защитные механизмы по типу интеллектуализации, а среди женщин — регрессии [8]; в другом — был выявлен некий перевес вытеснения у мужчин и реактивного образования у женщин [9]. Еще одно исследование показало, что самоотношение мужчин менее подвержено влиянию негативной обратной связи, чем самоотношение женщин. Автор объясняет это различие более сильным действием механизмов защиты у мужчин по сравнению с женщинами [1].

Наше исследование направлено на выявление различий между полами не столько в результирующем самоотношении, сколько в его процессуальных характеристиках и механизмах, а именно,

в каких формах оно осуществляется, какими способами поддерживается, как соотносятся между собой самопрезентация и реальное отношение к себе, а также, с какими личностными и интеллектуальными особенностями оно связано. Кроме того, мы попытались выявить, как влияет на самоотношение и представление о себе степень соответствия своей полоролевой идентичности. В качестве инструмента выявления процессуальной стороны самосознания были выбраны Методика Свободного Самоописания (МСС) и дополняющая её Методика «Не-Я» (в которой предлагается придумать и описать непохожего по личностным особенностям человека) [3].

Текстовый анализ описаний проводился на основании выделенных ранее контент-аналитических категорий воплощающих различные речевые защитные стратегии самоотношения, способы самопрезентации и типы внутренних диалогов самосознания, а также формальные аспекты самопрезентации (интонационно-стилевые и лексические показатели текста) [2]. Для выявления личностных и интеллектуальных особенностей были использованы тесты ММРІ в модификации Ф.Б. Березина, 16-факторный личностный опросник Кеттелла, опросники МИС (Методика Исследования Самоотношения) и КОТ (Краткий Ориентировочный Тест) [7]. В качестве показателя гендерной идентичности (феминности-маскулинности) использовалась 5 шкала ММРІ. Обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа между показателями текстов самоописания и описания «Не-Я», а также между показателями обоих текстов и данных опросников (использовался коэффициент корреляции Спирмена, учитывались значения $p < 0,05$). В исследовании принимало участие 130 человек (67 мужчин и 63 женщины в возрасте от 20 до 45 лет с высшим и неполным высшим образованием). Корреляции подсчитывались как на общей выборке, так и на подвыборках мужчин и женщин. Приведем некоторые наиболее интересные результаты исследования, показывающие существенные различия между мужчинами и женщинами в особенностях самоотношения, представления о себе, защитных стратегиях самосознания.

Полоролевая идентичность. Результаты корреляционного анализа 5 шкалы ММРІ с показателями текстов самоописания и портрета Не-Я (внутреннего антипода) выявили следующие особенности самосознания 4 групп испытуемых.

Феминные мужчины (т. е. обладающие не соответствующей их полу идентичностью) при описании себя, склонны указывать на свои слабости и трудности (конструкция «не могу»), а также выражают общее негативное самоотношение. Их тексты эмоционально

насыщены, экспрессивны, характеризуются неуверенностью. Своего антипода они воспринимают более сильным, признают его достоинства, выражают симпатию и уважение к нему.

Самоописания феминных женщин (т. е. обладающих соответствующей их полу гендерной идентичностью), насыщены негативными эмоциями, пассивными формами личного местоимения (мне, меня), конструкциями «люблю-не люблю». Они, так же как и феминные мужчины, признают преимущества своего антипода, как в деловой, так и в семейной сферах, симпатизируют ему, однако при этом приписывают ему недостаточную чувствительность.

Маскулинные мужчины воспринимают своего антипода слабым, тревожным, испытывающим проблемы человеком. Значимых положительных корреляций маскулинности с показателями самоописания обнаружено не было.

В самоописаниях маскулинных женщин часто встречается чрезмерная самопохвала защитного характера, сленговые выражения, юмор. При этом они формируют нейтральный образ антипода, никак не связанный с их собственным Я (т. е. не ориентируются на него как на образец, но и не самоутверждаются за счет его принижения).

Эти результаты в целом подтверждают известные в литературе данные о том, что носители маскулинности характеризуются более высокими самооценкой и уровнем самоотношения и психическим благополучием в целом, чем носители феминной идентичности. Феминность, независимо от пола, означает пассивность, слабость, неуверенность в себе и эмоциональную чувствительность; маскулинность — силу, уверенность и позитивное самоотношение. При этом, были выявлены некоторые нюансы, связанные с отклонением от гендерной идентичности, соответствующей полу индивида. Феминность у мужчин оказалась связана с большей психологической дезадаптацией (корреляции с негативным самоотношением), чем феминность женщин (отсутствие связи с негативным самоотношением, приписывание бесчувственности Не-Я). Что касается женской маскулинности, то защитный характер позитивного самоотношения с ней коррелирующего, также свидетельствует о наличии определенных внутренних проблем у женщин, имеющих отклонения в гендерной идентичности.

Самокритика. Признание своих недостатков в самоописании характерно для крайне негативно относящихся к себе женщин-испытуемых (отрицательные корреляции с закрытостью, самоуверенностью, саморуководством, самоценностью, отраженным отношением и самопривязанностью и положительные — с внутренней конфликт-

ностью и самообвинением по опроснику МИС), обладающих такими дезадаптивными личностными особенностями, как эмоциональная напряженность, тревожность, депрессивные тенденции и аффективная ригидность, интроверсия, низкий интеллект (корреляции со шкалами F, 2,6,7, 0, методики ММРІ и факторами А(-),В(-), Н(-), О, Q3(-), Q4 опросника Кеттелла). То есть психологически благополучные, адаптивные и в целом принимающие себя женщины-испытуемые при описании себя не склонны указывать на свои слабые стороны. Если же недостатки признаются, то это означает для них полную капитуляцию и тотальное самоотвержение.

У мужчин критические высказывания в свой адрес при описании себя оказались не связаны ни с одним из параметров самоотношения по МИС, ни с дезадаптивными личностными особенностями по ММРІ, за исключением шкалы F, говорящей скорее об отсутствии стремления скрывать свои недостатки. Признание у себя каких-то локальных недостатков или проблем не распространяется на отношение к себе в целом и не связано с личностной дезадаптацией. Гибкость и дифференцированность самоотношения мужчин-испытуемых способствуют их большей толерантности к самокритике.

Приведенные данные говорят о том, что самоотношение женщин более целостно и менее дифференцировано, чем самоотношение мужчин, и характеризуется бинарностью (принцип «всё или ничего»).

Соотношение Я и «Не-Я» у мужчин и женщин.

Признание достоинств «Не-Я».

Наличие в самосознании позитивного образа «Не-Я», принимаемого в качестве некоего идеала, открывает другой полюс негативного самоотношения индивида. Соответствующий показатель текста у женщин оказался связан с подчеркнутой феминностью, дезадаптивными личностными особенностями, коммуникативными проблемами, импульсивностью, состоянием внутренней напряженности, фрустрированности и тенденцией к внутренней конфликтности самоотношения (ММРІ: К (-), 4, 5(-), 6, 8, 0 ; 16PF: Н (-), О, Q4; МИС: 8). Их самоописания насыщены негативными эмоциями, самокритикой, в них нет симпатии к себе и попыток каким-то образом защитить себя. Признание преимуществ непохожего Другого свидетельствует о тотально негативном внутреннем состоянии и неприятии себя женщин-испытуемых, и наоборот — принимающие и защищающие себя, уравновешенные, ориентированные на социум женщины скорее всего не будут признавать преимуществ «Не-Я». Эти результаты подтверждают сделанные выше выводы о специфике самоотношения женщин.

Признание преимуществ «Не-Я» мужчинами также свидетельствует об определенных внутренних проблемах и неудовлетворенности собой, что, однако, не приводит их к полному отказу от самопринятия и защиты своего «Я». Так оказалось, что признание достоинств персонажа «Не-Я», коррелируя с невротическими личностными особенностями по ММРІ (шкалы 2,3,7), тревожностью и низким самоконтролем по опроснику Кеттелла (F(-), O, Q3(-)), связано, тем не менее, с ожиданием позитивного отношения со стороны других (МИС: 4), а также с такими показателями самоописания, как рационализация, самооправдание, самопреодоление и сглаживание недостатков. Это означает, что признание преимуществ непохожего персонажа испытуемыми-мужчинами опосредуется защитным внутренним диалогом по типу рационализации. Испытуемый как бы говорит своему внутреннему «Не-Я»: «Да, ты во многом превосходишь меня, но и я не так уж плох, стараюсь быть лучше и вообще, тут нет моей вины, так что я вполне заслуживаю хорошего отношения к себе со стороны других».

Таким образом, признающие преимущества «Не-Я» женщины не только более эмоционально захвачены, импульсивны, и не социабельны, чем мужчины, но и не склонны к поддержанию позитивного самоотношения с помощью рационализации. Они как бы говорят своему внутреннему «Не-Я»: «Ты превосходишь меня во всем, а я полное ничтожество, мне нечего сказать в свою поддержку».

Относительная развернутость «Я» и «Не-Я».

Показатель соотношения текстов самоописания и «Не-Я» по развернутости позволяет определить преобладание (доминирование) соответствующей инстанции в самосознании индивида, отражающее степень самопринятия, внутренней целостности и психологического благополучия индивида. Все пары текстов были разделены на 3 группы: 1) текст самоописания больше «Не-Я» по количеству фраз; 2) текст «Не-Я» больше самоописания; 3) равенство текстов. Группа испытуемых, у которых текст «Не-Я» превосходил самоописания по длине оказалась крайне немногочисленной, поэтому этот показатель при подсчете не учитывался. Было выявлено, что большая развернутость самоописания по сравнению с текстом «Не-Я» у мужчин значимо коррелирует со спокойствием, уверенностью в себе, социабельностью, отсутствием тревоги и самообвинения (ММРІ: 2(-), 7(-), 8(-), 0(-); 16 PF: L(-); МИС: 2, 9(-)). И наоборот, равенство текстов по развернутости свидетельствует о выраженной тревожности, шизоидных тенденциях, подозрительности (ММРІ: 1, 7, 8; 16PF: L, O). У женщин преобладание самоописания

по размеру оказалось связано, прежде всего, с социальной желательностью, социальным самоконтролем и ожиданием позитивного отношения от других (ММПИ:К; МИС: 4). Равенство текстов характеризуется обратной зависимостью (ММПИ: К (-); МИС: 4(-)), т. е. говорит об отсутствии склонности к социальной желательности и наличии ожидания негативного отношения к себе. Это означает, что развернутость текста самоописания является показателем социабельности женщины, способности представить себя в социально-желательном свете с целью подтверждения позитивного отношения от других. Актуализация же развернутого «Не-Я», напротив, отражает трудности в создании приемлемого, социально одобряемого портрета своей личности. Таким образом, полученные результаты являются косвенным свидетельством важной роли мотивации самопрезентации в самосознании женщины. Образ «Я», представленный в самоописании женщин отражает прежде всего её «Я для других».

Защитные стратегии самоотношения.

Наиболее эффективной на женской выборке оказывается стратегия защиты самоотношения, заключающаяся в полном отрицании своих недостатков, преувеличении достоинств, декларации оптимизма. Об этом говорят значимые корреляции соответствующих показателей самоописания с социабельностью, маскулинностью, отсутствием дезадаптивных черт и состояний и позитивным самоотношением (ММПИ: F(-), К, 4(-), 5, 6(-), 7(-), 8(-), 9(-); 16 PF: O(-), Q3; МИС: 2, 3, 8 (-), 9 (-)).

У мужчин высказывания этого типа оказались связаны не с защитой самоотношения (корреляции с опросником МИС отсутствуют), а с социабельностью, экстраверсией и беспечностью, т. е. характерологическими чертами (ММПИ: O(-); 16 PF: А, F, Н). При этом такой параметр самоописания как самооправдание, хотя и коррелирует с неадаптивными личностными особенностями (16 PF: G(-), L, O, Q4, опросника Кеттелла), оказался связан с самопринятием (МИС: 6). То есть, самооправдание, в качестве защитной стратегии, позволяет, несмотря на осознание своих недостатков, поддерживать высокий уровень самопринятия. По-видимому, именно преобладание у мужчин защитных механизмов по типу рационализации и делает возможной самокритику без тотального самоотвержения. На выборке женщин этот тип защиты «Я» не продемонстрировал свою эффективность (высказывания по типу рационализации оказались не связаны ни с самоотношением, ни с другими личностными показателями).

Анализ отношения к непохожему персонажу позволил выявить ещё один вид защитной стратегии самосознания — это дискредитация

обладающего преимуществами «Не-Я». Корреляции этой категории с показателями опросников также различаются у мужчин и женщин. Мужчины, испытывающие зависть к более успешному антиподу и приписывающие ему антипатичные черты, внутренне напряжены, аффективно ригидны, аутичны, у них низкий уровень саморуководства и отраженного отношения (ММРІ: F,6,8; 16 PF: «А»(-), «Н»(-); МИС: 3(-), 4(-)). Женщины, дискредитирующие превосходящего их персонажа, характеризуются противоположными чертами — они не напряжены и социабельны (ММРІ: 6(-),8(-)), что свидетельствует о большей эффективности для них данного способа защиты.

Язык самоописания.

Корреляции формально-стилистических параметров текста самоописания с полом испытуемого на общей выборке позволил выявить следующие различия между мужчинами и женщинами.

Мужчины значимо чаще женщин прибегают в своих самоописаниях к сверх-оценкам, т. е. употребляют слова, выражающие высшую степень позитивной или негативной оценки («прекрасно (ый)», «замечательно (ый)», «восхитительно (ый)», «превосходно (ый)», «мерзко (ий)», отвратительно (ый)», «противно (ый)», «ужасно (ый)», «кошмарно (ый)», «жутко (ий)», «гадко (ий)»), пользуются метафорами и излагают свои мысли с помощью афоризмов. Женщины, значимо чаще, чем мужчины, описывая себя, прибегают к конструкциям самопреодоления («стараюсь», «борюсь с собой»), упоминают мыслительные действия («мечтаю», «воображаю», «думаю», «представляю»), отмечают свою внутреннюю противоречивость, отрицают проблемы и недостатки, используют восклицания.

Эти результаты согласуются с полученными в зарубежных исследованиях данными о различиях между полами в преобладающем направлении защит. Так, если для мужчин более характерны защиты и эмоции, связанные с фокусированием на внешнем мире и окружающих людях, и выводящие конфликт и его переживание во внешний план, то женщины более склонны к защитами, связанным с фокусированием на внутреннем мире и предполагающим изменения во внутреннем восприятии событий [11], [12].

Самоотношение и интеллект. Еще один интересный результат исследования — различия в связях между интеллектом и самоотношением у мужчин и женщин. Так у мужчин самокритика в самоописаниях обнаружила положительную значимую корреляцию с уровнем интеллектуального развития (по методике КОТ), т. е. интеллектуальные мужчины оказались склонны к самокритике. А связь уровня интеллекта с таким показателем самоописания,

как осознанная противоречивость, говорит о том, что интеллект способствует повышению осознанности своего Я, улучшает рефлексию, позволяет видеть собственную противоречивость.. Этот вывод подтверждается и литературными данными о том, что у интеллектуально развитых индивидов расхождение между реальным и идеальным «Я» значительно больше, у людей со средними способностями.

У женщин уровень интеллекта (правда, по фактору «В» опросника Кеттелла) оказался отрицательно связан с самокритикой и положительно — с симпатией к себе, т. е. женщины с высоким уровнем интеллекта склонны избегать самокритику и выражать симпатию к себе. Связь самокритики с низкими показателями интеллекта у женщин, возможно, отражает дезорганизующее влияние тревожности, вызванной осознанием собственных недостатков, на выполнение заданий теста. Это подтверждается отрицательными корреляциями уровня интеллекта (также по фактору «В» Кеттелла) с показателем самоописания «насыщенность текста негативными эмоциями».

Какими же способами удастся женщинам с развитыми интеллектуальными способностями поддерживать позитивное самоотношение? Для них оказались характерны высказывания, подчеркивающие свои достоинства и выражающие самоободрение, преувеличенный оптимизм, позитивный взгляд на жизнь. Т. е. высокий интеллект женщины используют не на осознание своих проблемных сторон и недостатков и их рациональную переработку, как это делают мужчины, а, наоборот, на попытку максимально защититься. Защитный характер этих высказываний виден в некоем несоответствии их формальной и содержательной сторон: это либо чрезмерная горячность и экзальтированность, либо проскальзывающая неуверенность, говорящие о внутренних сомнениях в собственной правоте и попытках их заглушить.

У мужчин же между уровнем интеллекта и защитными высказываниями были обнаружены лишь отрицательные связи: с чрезмерной похвалой в свой адрес и компенсацией недостатков достоинствами в самоописании. Кроме того, у них отсутствует антипатия и враждебность к Не-Я, они скорее относятся нейтрально к непохожему персонажу, признавая при этом такие их преимущества, как успешность в браке и способность наслаждаться жизнью. По-видимому, для этой группы испытуемых наиболее эффективной защитой является интеллектуализация. Известно, что интенсивное использование людьми интеллектуализации приводит к определенным проблемам в эмоциональной и коммуникативной сферах что и отражается в приписывании непохожему персонажу преимуществ такого

рода [10]. С одной стороны, высокий интеллект в подвыборке мужчин делает неэффективными грубые, примитивные защиты, создавая определенную уязвимость испытуемых для самокритики, с другой, он же понижает силу эмоционального воздействия на самоотношение и общее психологическое самочувствие. Мужчины с низким интеллектом, напротив склонны воспринимать Не-Я с враждебностью, приписывать ему аморальные качества, а также переоценивать собственные достоинства.

Выводы.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Были подтверждены известные в литературе данные о личностных особенностях, самоотношении и самооценке, соответствующих женской и мужской полоролевой идентичности. Феминность, независимо от пола, означает пассивность, слабость, неуверенность в себе и эмоциональную чувствительность; маскулинность — силу, уверенность и позитивное самоотношение.

Были выявлены межполовые различия в интонационно-стилистических особенностях языка самоописания. Полученные данные являются косвенным подтверждением представления о внешней направленности эмоций и защит у мужчин и внутренней фокусировки на собственные переживания у женщин.

Были выявлены межполовые различия в процессах самоотношения и самосознания. Так мужчины проявляют большую терпимость к своим недостаткам, их самоотношение характеризуется большей гибкостью и дифференцированностью. Толерантность мужчин к самокритике, способность осознания собственных недостатков и противоречий без нанесения тотального урона самоотношению в целом, по-видимому, связаны с преобладанием у них защит рационального типа (интеллектуализация, рационализация). Этот вывод подтверждается и связью интеллектуального уровня мужчин с критичностью к себе и рефлексивностью.

Было обнаружено, что самоотношение женщин более целостно и менее дифференцировано, чем самоотношение мужчин, и характеризуется определенной бинарностью (принцип «всё или ничего» — полное самопринятие или полное самоотвержение). Это проявляется в их меньшей толерантности к негативной информации о себе, а также в том, что позитивное самоотношение и психическое благополучие у них связаны с закрытостью самосознания, не допускающего сомнений в собственных достоинствах. Отсутствие самокритики сочетается с такими защитными тенденциями, как отрицание

недостатков, самоприукрашивание, подчеркнутый оптимизм. Выявленные закономерности могут объясняться, во-первых, большей эмоциональностью женщин, во-вторых, более выраженной самопрезентационной направленностью их самосознания: способность представить максимально благоприятный «Образ Я» для других создает основу для самопринятия. Этот вывод согласуется с результатами нашего более раннего исследования [4].

Список литературы:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. — Спб.: Питер, 2009. — 431 С.
2. Визгина А.В. Проблема эмпирического изучения спонтанных внутренних диалогов // Вопросы психологии. — 2007. — № 1. — С. 101—110.
3. Визгина А.В. «Не-Я» и отношение к самоизменению // Материалы 2-ой Всероссийской конференции «Психология индивидуальности». — М., ГУ ВШЭ. — 2008. — С. 346—348.
4. Визгина А.В., Панталева С.Р. Проявления личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. — 2010. — № 3. — С. 91—101.
5. Дворянчиков Н.В., Носов С.С., Саламова Д.К. Половое самосознание и методы его диагностики: учеб. пособие. — М.: Флинта, Наука, 2011. — 216 с.
6. Носов С.С. Теоретико-экспериментальные аспекты изучения гендерных особенностей защитных механизмов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сер. «Психолого-педагогические науки». СПб. — 2010. — № 125. — С. 58—69.
7. Практикум. Дифференциальная психология личности. Методики личностной диагностики (методическое пособие). [Под ред. С.Р. Панталева]. — М.: Факультет психологии МГУ, 2003. — 187 с.
8. Родионова Д.Е. Соотношение типологических особенностей и защитных механизмов личности: гендерный аспект // Вопросы гуманитарных наук. — 2008. — № 3(36). — С. 331—334.
9. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. — Мытищи: Изд-во «Талант», 1996. — 144 с.
10. Семенова Т.И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты. Автореф. дис. канд. психол. наук: — М. 2004. — 24 с.
11. Cramer P. The Study of Defense Mechanisms: Gender Implications. The Psychodynamics of Gender and Gender Role. Washington, D. C.: American Psychological Association, 2002. P. 81—121.

12. Brody L., Mudderisoglu S., Nakash-Eisikovits O. Emotions, Defenses and Gender, *The Psychodynamics of Gender and Gender Role*. Washington, D.C.: American Psychological Assotiation, 2002. P. 204—208.
13. Feingold A. Gender differences in personality: A meta-analysis // *Psychol. Bull.*, 1994. V. 116. № 3. P. 429—456.
14. Tailor M.C., Hall J.A. Psychological androgyny: Theories, methods and conclusions // *Psychol. Bull.*, 1982. V. 92. P. 347—366.

2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

«ШКАЛА ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ» КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ

Захарова Майя Леонидовна

*канд. психол. наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского
государственного педиатрического медицинского университета,*

Санкт-Петербурге

E-mail: mayzaharova@mail.ru

“DYSFUNCTIONAL ATTITUDES SCALE” AS A METHOD OF THE COGNITIVE DISTORTIONS' RESEARCH

Zakharova Maya

*candidate of psychological science, Saint-Petersburg state pediatric
medical university, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В данной статье даны представления о когнитивных искажениях с точки зрения теории А. Бека, а также представлены результаты адаптации и стандартизации на российской выборке опросника «Шкала дисфункциональных отношений» А. Бека и А. Вейсмана, предназначенного для исследования когнитивных искажений, лежащих в основе неадекватного эмоционального реагирования и психогенных расстройств.

ABSTRACT

In this article presents basic ideas about cognitive distortions in cognitive theory of A. Beck. Also presents results inventory “Dysfunctional attitudes scale”’s (A. Beck, A. Weissman) adaptation and standartization in Russia. This method may be use for reseach of the cognitive distortions, what found emotional disorders and psychogenical disorders.

Ключевые слова: когнитивные искажения; дисфункциональные отношения; шкала дисфункциональных отношений; А. Бек; невротические расстройства; психогенные расстройства.

Keywords: cognitive distortions; dysfunctional attitudes; “Dysfunctional attitudes scale”; A. Beck; neuroses; psychogenical disorders.

Широкая распространенность эмоциональных нарушений, невротических и психосоматических заболеваний вызывает необходимость дальнейшего исследования особенностей их возникновения и развития, а также направленности психотерапевтического воздействия.

В свете когнитивных подходов и когнитивных моделей психотерапии в основе данных расстройств лежат когнитивные искажения — неадаптивные ошибки восприятия реальности (дисфункциональные отношения, по А. Беку, или иррациональные установки, по А. Эллису). Их нереалистичность, несоответствие с действительностью, иррациональность искажающе влияют на восприятие и оценку себя, других людей и окружающего мира и тем самым влияют на другие сферы психического и компоненты системы отношений личности (эмоциональный, поведенческий), провоцируя возникновение невротических и психосоматических расстройств [7, 12].

Согласно А. Беку, проблемы индивида вытекают из искажений реальности, основанных на ошибочных предпосылках и допущениях, — дисфункциональных отношений — промежуточных идеаций между событием и реакцией (иногда неосознаваемых), которые отражают особенности восприятия событий и таким образом определяют эмоциональную реакцию. Эти неправильные представления ведут начало из неправильного обучения в процессе когнитивного развития личности и имеют характер «автоматических мыслей», которые возникают рефлекторно и представляются человеку правдоподобными.

А. Бек в своих работах выделяет ряд когнитивных искажений, которые были описаны им как характерные для депрессивных состояний, но впоследствии другими учеными (Jarret R.B., Rush A.J., McPherson F.M., Freeman и др.) подтверждена их выраженность при тревожных, поведенческих и личностных расстройствах:

1. «Персонализация» — склонность интерпретировать события в аспекте личных значений (переоценка степени связи события с человеком, чрезмерная поглощенность персональными значениями отдельных происшествий или непреодолимая склонность человека сравнивать себя с окружающими);

2. «Поляризованное мышление» (дихотомическое, биполярное) — склонность мыслить крайностями в значимых ситуациях (только

как хорошо или плохо, прекрасно или ужасно, всегда или никогда). Униполярность мышления крайностями — катастрофичность — ожидание крайне негативных результатов;

3. Искажения или неправильные истолкования, связанные с вынесением глобальных оценок, в виде выборочного абстрагирования (отвлечения детали от контекста, ведущее к непониманию значения ситуации в целом) или произвольного вывода (заклучения, когда доказательства либо отсутствуют, либо прямо противоречат заключению) или сверхгенерализации (неоправданное обобщение на основании единичного случая);

4. Убеждения «долженствования», которые могут быть в виде: а) «Я должен» — установки перфекционизма, отражающие требования быть совершенным или уметь находить идеальные решения проблем; б) «Окружающие должны» (хорошо ко мне относится, любить меня и т. д.); и в) «Мир должен» (давать мне быстро и легко то, что я хочу, быть справедливым ко мне и т. д.) [7].

В основе каждой из эмоциональных реакций лежат определенные когнитивные искажения, особые значения событий для данного индивида.

По А. Беку, для больных неврозами характерно сужение сознания, фиксация внимания и искажения реальности, а различия в формах невроза обусловлены содержанием измененного мышления. Для *депрессивного расстройства* характерны: 1) печаль, происхождение которой обусловлено склонностью пациента истолковывать свои ощущения в аспекте поражения, недостаточности, утраты чего-то важного для своего счастья или спокойствия, со склонностью к сверхгенерализации значения утраты; 2) когнитивная триада, свойственная для данного расстройства, включающая в себя отрицательное представление о себе, отрицательное истолкование происходящего в жизни и негативный взгляд на будущее; 3) «тирания долженствования» [7, 8].

Для *тревожного невроза* характерны следующие когнитивные особенности: ожидание негативных событий, оценка катастрофичности этих событий и напряжение и индукция негативного эмоционального фона в связи с ожидаемыми событиями. При тревожном неврозе убеждения, как правило, носят условно-сослагательный характер [7, 8, 12].

Для *обсессивно-компульсивных нарушений* характерно наличие противоречивых дисфункциональных отношений долженствования, сверхгенерализации, содержащих сомнение или предостережение.

Для *истерического расстройства* характерны дисфункциональные отношения сверхгенерализации, а также отношения выбороч-

ного абстрагирования, в которых отражены иррациональные убеждения физического расстройств человека.

Для идентификации искажений в когнитивной сфере созданы различные психодиагностические методы, хорошо зарекомендовавшие себя, но не переведенные на русский язык и не адаптированные. Одним из таких методов является опросник “Dysfunctional attitude scale” (DAS) — «Шкала дисфункциональных отношений» (ШДО), созданный А. Беком и А. Вейсманом в 1978 году с целью исследования дисфункциональных отношений, выходящих за пределы ситуативного контекста [9].

Первоначальный расширенный вариант опросника состоял из 100 утверждений, отражающих типичные для эмоциональных расстройств убеждения и мнения. Путем факторного анализа были получены 2 параллельных кратких варианта опросника, состоящие из 40 утверждений каждый и также успешно прошедшие проверку психометрических показателей [8], один из которых был использован в нашем исследовании.

Каждое утверждение опросника оценивается испытуемым по 7-балльной шкале соответственно степени согласия или несогласия с данным утверждением, где 1 балл соответствует выбору полностью согласен, 2 балла — в основном согласен, 3 балла — скорее согласен, 4 балла — трудно определить, 5 баллов — скорее не согласен, 6 баллов — в основном не согласен, 7 баллов — полностью не согласен. При этом, часть пунктов (пп. 2, 6, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 37, 40), согласно ключу, имеет прямую оценку, соответствующую баллу выбора, а часть (пп. 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39) — обратную, соответственно:

Выбор испытуемого 1 2 3 4 5 6 7

Оценочный балл 7 6 5 4 3 2 1

Степень выраженности дисфункциональных отношений определяется через общий суммарный балл по опроснику. Анализ ответа по каждому отдельному утверждению позволяет выявить выраженность отдельных дисфункциональных отношений. Чем выше соответствующая оценка отдельного пункта опросника и суммарная оценка теста, тем более искаженными диагностируются когнитивные характеристики.

Какой ответ следует рассматривать как функциональный и приемлемый, т. е., реалистический, а какой — как дисфункциональный и неприемлемый, было установлено авторами на основе предварительных исследований.

Распределение дисфункциональных отношений по шкалам авторами опросника не предусматривалось, основной анализ производился по общему баллу и по степени выраженности отдельных дисфункциональных отношений.

Для адаптации и стандартизации опросника ШДО на отечественной выборке нами было обследовано 248 здоровых лиц в возрасте от 17 до 54 лет [4]. Средний возраст составил $27,4 \pm 0,74$ года. В таблице 1. представлено распределение испытуемых по полу и возрасту.

Таблица 1.

Распределение здоровых испытуемых по полу и возрасту (чел)

Возраст	До 20 лет	20—30 лет	30—40 лет	40—54 года	Итого
Мужчины	38 (15,3 %)	46 (18,5 %)	20 (8,1 %)	8 (3,2 %)	112 (45,2 %)
Женщины	37 (14,9 %)	53 (21,4 %)	20 (8,1 %)	26 (10,5 %)	136 (54,8 %)
Итого	75 (30,2 %)	99 (39,9 %)	40(16,1 %)	34 (13,7 %)	248 (100 %)

По критерию образования выборка достаточно разнородная: 87 человек (35 %) составляют лица со средним образованием; 46 человек (18,5 %) — лица со средним специальным образованием; 54 человека (21,8 %) — с неполным высшим и 61 человек (24,6 %) — лица с высшим образованием.

Были получены первичные статистические характеристики пунктов опросника. Наибольшая выраженность по среднему баллу в группе здоровых выявлена для показателей по пунктам 25 (4,49 балла) и 40 (4,37 балла), наименьшая — для показателей по пунктам 16 (1,24 балла) и 26 (1,51 балла).

Сравнение полученных на данной выборке показателей с нейтральными средними значениями, которые можно было бы получить теоретически (т. е. 4,0 балла), обнаруживают, в целом, сдвиг полученных результатов в сторону уменьшения, т. е. тенденцию к более низкой выраженности дисфункциональных отношений по сравнению со средней теоретической величиной.

Корреляционный анализ, проведенный по методу Спирмена, выявил достоверно значимые корреляции между всеми пунктами опросника и общим суммарным баллом, что подчеркивает единую направленность пунктов опросника в исследовании когнитивных характеристик.

Была выполнена стандартизация опросника. К процедуре стандартизации относится выявление среднего арифметического,

стандартного отклонения и определение границ среднего по суммарному показателю опросника.

Согласно полученным данным, среднее арифметическое репрезентативной выборки составило $120,74 \pm 1,24$ балла, стандартное отклонение — 18,16. Средние границы нормы, определяющиеся по формуле: средний балл \pm стандартное отклонение, в данном случае находятся в интервале от 103 до 138 баллов [1, 2]. Количество баллов 102 и менее считается показателем низкой степени выраженности дисфункциональных отношений, а количество баллов от 139 и более — высокой степени выраженности дисфункциональных отношений.

Согласно имеющимся данным, среднее значение по выборке американских студентов составило 113,73 балла, в группе здоровых взрослых — 106,8 [10].

В зависимости от пола статистически достоверные отличия были выявлены только по некоторым пунктам опросника (8, 15, 19, 20, 21, 24) с преобладанием показателей в группе мужчин, что можно объяснить их большей ориентацией на социальный успех и большей зависимостью от него. При этом по суммарному показателю ШДО в зависимости от пола разница не выявлена.

Достоверные различия по средним суммарным баллам в зависимости от возраста и уровня образования испытуемых также не были выявлены.

К процедуре адаптации опросника относится исследование психометрических характеристик (надежности и валидности). Надежность метода определялась через показатель ретестовой надежности и показатель надежности по методу Кьюдера-Ричардсона (показатель согласованности теста) [1]. Для измерения показателя ретестовой надежности повторно с интервалом в 2 недели экспериментально-психологически было обследовано 85 здоровых лиц. Коэффициент надежности вычислялся по методу Спирмена и составил 0,77. Показатель согласованности теста определялась с помощью коэффициента α — Альфа Кронбаха, который составил 0,73.

Валидность метода определялась исследованием содержательной валидности и валидности по критерию. Содержательная валидность подтверждена высокими статистически достоверными корреляционными связями с показателями по другим методикам (в исследовании были использованы данные Симптоматического клинического опросника (SCL-90-R) и Гиссенского личностного опросника (ГЛО) [3, 11]).

Показатель выраженности дисфункциональных отношений имеет высокие статистически достоверные корреляции практически со всеми

шкалами SCL-90-R (а именно обсессивности-компульсивности, межличностной сенситивности, депрессивной симптоматики, тревожности, фобической симптоматики и шкалой нарушений сна и приема пищи), суммарным баллом опросника, характеризующим выраженность психопатологической невротической симптоматики, а также шкалами контроля и настроения ГЛО.

Т. е., личность с более высоким уровнем дисфункциональных отношений будет иметь большую выраженность клинических жалоб и проявлений невротических расстройств, а личностные особенности будут характеризоваться большей степенью контроля над своими мыслями, чувствами и поведением, педантичностью, зависимостью, склонностью к рефлексии, самокритичностью, а также подавленным настроением.

Для измерения валидности по критерию была привлечена группа больных невротиками в количестве 107 человек. Критерием являлся клинический диагноз.

Сравнительный анализ средних суммарных показателей ШДО у здоровых и больных невротиками, проводившийся с помощью критерия Манна-Уитни, выявил достоверно более высокий показатель в группе больных невротиками ($146,44 \pm 2,34$ при показателе $120,74 \pm 1,24$ у здоровых; $p < 0,001$), что также явилось подтверждением валидности данной методики.

В таблице 2. в сравнении приведено распределение здоровых и больных невротиками по группам в зависимости от степени выраженности дисфункциональных отношений (ДО).

Таблица 2.

Распределение испытуемых согласно степени выраженности ДО (чел)

	Испытуемые с низкими показателями ШДО	Испытуемые со средними показателями ШДО	Испытуемые с высокими показателями ШДО	Достоверн. различий
Здоровые	56 (22,6 %)	153 (61,7 %)	39 (15,7 %)	При $p < 0,001$
Больные невротиками	5 (4,7 %)	33 (30,8 %)	69 (64,5 %)	При $p < 0,001$
Достов. Различий	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	

Как мы видим из таблицы 2., распределение согласно степени выраженности ДО по всем степеням достоверно различно между

группой здоровых и группой больных невротиками. Достоверными являются и распределения согласно степени выраженности отношений внутри групп. При этом большинство (61,7 %) здоровых имеют среднюю степень выраженности ДДО, тогда как большинство больных невротиками (63,5 %) — высокие показатели ШДО, что также является подтверждением валидности данной методики.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что опросник успешно прошел психометрическую проверку, стандартизирован и может быть использован в практической работе как психодиагностический метод, с помощью которого можно определить степень выраженности и содержание дисфункциональных отношений, т. е. когнитивных искажений, как у здоровых лиц, так и у лиц, страдающих эмоциональными, невротическими, соматоформными и психосоматическими расстройствами, что нашло свое подтверждение в ряде исследований [5, 6]. У здоровых лиц опросник может быть использован для определения степени риска формирования расстройств и направленности психопрофилактической работы. У лиц, страдающих невротическими, соматоформными и эмоциональными расстройствами, для определения степени выраженности когнитивных искажений, направленности психотерапевтической работы, динамики изменений в когнитивной сфере в процессе психотерапии.

Текст опросника ШДО.

Этот опросник содержит ряд мнений, позиций и принципов, которых иногда придерживаются люди. Прочтите, пожалуйста, каждый пункт внимательно и решите затем, в какой степени Вы согласны или не согласны с каждым высказыванием. Для каждого утверждения укажите свое мнение, обведя цифру, которая наиболее соответствует Вашему мнению. Убедитесь, что для каждого высказывания Вы дали только один ответ. Поскольку все люди разные, то здесь не может быть правильных или неправильных ответов. При принятии решения о том, верно ли, с Вашей точки зрения, то или иное утверждение, просто подумайте о том, какой Вы есть или как Вы думаете обычно или чаще всего.

1. Трудно быть счастливым, если ты не красив, не интеллигентен, не богат и не имеешь творческих способностей.
2. Счастье — это нечто, связанное с отношением к самому себе, нежели с теми чувствами, которые другие люди испытывают к тебе.
3. Люди, вероятно, будут думать обо мне плохо, если я сделаю ошибку.

4. Если я не буду все время хорошим, то другие не будут меня уважать.
5. Подвергаться даже незначительному риску глупо, потому что в случае неудачи произойдет катастрофа.
6. Можно приобрести уважение другого человека, не будучи одаренным в чем-либо.
7. Я счастлив только тогда, когда другие люди мною восхищаются.
8. Когда человек просит о помощи, то это признак слабости.
9. Если я не такой хороший, как другие люди, то это значит, что я менее ценный человек.
10. Если я не справляюсь со своей работой, то я вообще как человек несостоятелен (неудачник).
11. Если человек не может что-то сделать правильно и в совершенстве, то вообще нет смысла начинать это дело.
12. Делать ошибки полезно, тогда я могу на них учиться.
13. Если кто-то не разделяет моего мнения, то, по-видимому, это значит, что он не любит меня.
14. Если я частично не справляюсь с чем-то, то это также плохо, как потерпеть полную неудачу.
15. Если бы люди знали, каков данный человек в действительности, то они думали бы о нем плохо.
16. Я-ничтожество, если человек, которого я люблю, меня не любит.
17. Можно получить удовольствие от работы, не принимая во внимание ее конечный результат.
18. Прежде, чем что-то предпринимать, надо иметь разумную перспективу на успех.
19. Моя ценность как личности в большей степени зависит от того, какого мнения обо мне другие люди.
20. Если я не буду предъявлять к себе самые высокие требования, то я, вероятно, в конце концов превращусь во второсортного человека.
21. Если я хочу быть ценной личностью, то я должен, по крайней мере в какой-то области стать выдающимся.
22. Люди, у которых есть хорошие идеи, более ценны, чем те, у кого их нет.
23. Я волнуюсь, когда делаю ошибку.
24. Мое собственное мнение о себе более важно, чем мнение других обо мне.

25. Чтобы быть добрым, нравственным человеком, надо помогать каждому, кто нуждается в помощи.

26. Если я задаю вопрос, то это признак моей несостоятельности.

27. Ужасно, когда тебя порицают люди, важные для тебя.

28. Если у Вас нет человека, который может быть для Вас опорой, то Вы неизбежно становитесь несчастным.

29. Я могу достичь важных для меня целей и не надрываясь.

30. Может быть так, что человек, которого бранят, при этом не раздражается.

31. Я не могу доверять другим людям, потому что они могут оказаться жестокими по отношению ко мне.

32. Нельзя быть счастливым, если другие не любят тебя

33. Это хорошо — отказываться от собственных интересов, чтобы нравиться другим людям.

34. Мое счастье зависит больше от других людей, чем от меня самого.

35. Чтобы быть счастливым, мне не требуется признания со стороны других.

36. Если человек будет избегать проблем, то они, вероятно, исчезнут.

37. Я могу быть счастливым и довольным, даже если немало хорошего в жизни проходит мимо меня.

38. Очень важно, что обо мне думают другие люди.

39. Изолированность от других неизменно ведет к ощущению несчастья.

40. Я могу быть счастливым, не будучи любимым другими.

Список литературы:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: пер. с англ. М.: Директ-Медиа, 2008. — 859 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб: Питер, 1999. — 528 с.
3. Гольинкина Е.А. Гиссенский Личностный опросник. — СПб, Изд-во ПНИ им. В.М. Бехтерева, 1993. — 22 с.
4. Захарова М.Л. Исследование дисфункциональных отношений у больных неврозами и их динамики в процессе психотерапии. Дисс. ... к. пс. н. СПб, 2001. — 225 с.
5. Ковпак Д.В. Клинико-психологические характеристики больных агорафобией и социофобией в процессе интегративной когнитивно-поведенческой психотерапии. Автореферат к. мед. н. СПб, 2005. — 24 с.

6. Чиждова А.И. Психологическая коррекция отношения к болезни в лечении соматоформных расстройств. Автореферат ... к. пс. н. СПб, 2012. — 22 с.
7. Beck A.T. Cognitive therapy and emotional disorders. — New York: Intern. Univ. press, 1976. — 356 p.
8. Beck A.T., Clark D.A. Anxiety and depression: An information processing perspective // Anxiety Research — 1988. — vol. 1. — p. 23—36.
9. Beck A.T., Weissman A.N. Development and Validation of the Dysfunctional Attitude Scale. Vortrag bei der AERAss. — Toronto, 1978. — 25 p.
10. Dohr K.B., Rush A.J., Bernstein I.H. Cognitive biases and depression // Journal of abnormal psychology — 1989. — v. 98. — p. 263—267.
11. Derogatis L.R., Lipman R.S. and Covi L. SCL-90/ an Outpatien Psychiatric Rating Scale. - Preliminary Report. Psychopharm. Bull. — 1973. — v. 9. — p. 13—28.
12. Ellis A. Rational — Emotive Therapy // Corsini P.J. Current psychotherapies (4 ed.). — Itasca, Ill. Peacock, 1989. — p. 197—238.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТИЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Татьянченко Наталья Петровна

*канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы и психологии,
филиал Российского государственного социального университета
г. Обнинск*

E-mail: Tat31282@yandex.ru

STUDYING OF FEATURES OF STYLE SELF-CONTROL AT THE MILITARY PERSONNEL WITH DIFFERENT LEVEL OF HARDINESS

Tatyanchenko Nataliya

*the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of branch
the Russian state social university, Obninsk*

АННОТАЦИЯ

В данной статье проанализированы результаты экспериментального исследования особенностей стилевой саморегуляции у военнослужащих с разным уровнем жизнестойкости. Определены корреляционные связи между жизнестойкостью и саморегуляцией, в том числе и ее показателями — планированием, моделированием, программированием, оценкой результатов, гибкостью и самостоятельностью.

ABSTRACT

In this article results of a pilot study of features of style self-control at the military personnel with different level of “hardiness” are analysed. Correlation communications between resilience and self-control, including its indicators — planning, modeling, programming, an assessment of results, flexibility and independence are defined.

Ключевые слова: жизнестойкость; стиль саморегуляции поведения.

Keywords: “hardiness”; styles of self-control of behavior.

«Исследования проведены при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области (проект № 13-16-40022а(р))»

Теория об особом личностном качестве “hardiness” (или как его перевёл Д.А. Леонтьев, «жизнестойкость») была создана С.Мадди в рамках проблемы регулирования стресса, которое он определяет как особый паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности [1].

Анализ зарубежных экспериментальных исследований, посвященных изучению жизнестойкости, показывает, что большое количество исследователей рассматривает “hardiness” в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем. Так, в экзистенциальном плане жизнестойкость можно рассматривать как «мужество быть», «волю к жизни», способность создания собственного, уникального смысла взаимодействия с трудным миром (R. May).

В отечественной психологии разработка проблемы жизнестойкости связана с исследованиями совладания со сложными ситуациями (А.В. Либин, Е.В. Либина), смысла жизни и акме (В.Э. Чудновский), с проблемой жизнестворчества (Д.А. Леонтьев), личностно-ситуационного взаимодействия (Е.Ю. Коржова), самореализации личности (Л.А. Коростылева) [4].

Особое внимание авторы уделяют проблеме взаимосвязи стиля саморегуляции поведения и жизнестойкости личности (А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, А.Н. Фомина) [5]. В частности, Т.В. Наливайко (2006) определила взаимосвязь жизнестойкости со стилевой саморегулирующей личности и такими ее составляющими, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов и гибкость [2].

Ю.И. Сова (2009) выявила связь жизнестойкости с регуляторно-личностными свойствами личности (гибкость и самостоятельность), что, по мнению автора, свидетельствует о важной роли, которую играет сформированный индивидуальный стиль деятельности в проявлениях жизнестойкости [3].

Следует отметить, интерес к проблеме изучения особенностей стилевой саморегуляции у военнослужащих с разным уровнем

жизнестойкости обусловлен тем, что жизнедеятельность воинских частей отличается насыщенностью повседневных будней и динамическими процессами, связанными с несением боевого дежурства, гарнизонной, караульной и внутренней службы, требующее исключительно высокого напряжения физических и психических сил личности, нередко их перенапряжения [4]. Характер военной службы «диктует» необходимость регулирования военнослужащими собственного поведения, что позволит им быстрее и безболезненнее справиться с трудностями профессиональной деятельности. Однако предполагается, что стиль саморегуляции поведения, а также способность военнослужащих преодолевать трудности профессиональной деятельности зависит от уровня жизнестойкости, которую мы определяем, как некий набор личностных свойств и поведенческих реакций, способствующих мобилизации внутренних ресурсов и позволяющих конструктивно преодолевать трудности в условиях службы.

Цель нашего исследования — провести экспериментальное исследование жизнестойкости и стиля саморегуляции поведения военнослужащих.

Исследование проводилось на базе войсковой части г. Балабаново-1. Категория военнослужащих, привлеченных к исследованию — это солдаты в возрасте от 18 до 23 лет, призванные на военную службу в октябре 2012 г. и апреле 2013 г. Общее число испытуемых — 77 человек.

Задачи:

- провести эмпирическое исследование жизнестойкости и стиля саморегуляции поведения военнослужащих;
- рассмотреть особенности взаимосвязи жизнестойкости и стиля саморегуляции поведения.

Проанализировав результаты, полученные с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) и теста жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов), мы определили, что в группе испытуемых с уровнем жизнестойкости ниже среднего в 66 % случаев преобладает низкий уровень общей саморегуляции, высокий характерен для 34 % испытуемых.

В группе испытуемых с уровнем развития жизнестойкости выше среднего у 76 % солдат выявлен высокий уровень общей саморегуляции, низкий свойственен лишь 24 % .

Итак, чем ниже уровень жизнестойкости, тем ниже уровень общей саморегуляции, и наоборот (см. Табл. 1).

Таблица 1.

**Процентное распределение уровней общей саморегуляции
у военнослужащих с разным уровнем жизнестойкости**

Уровень жизнестойкости	Общий уровень саморегуляции		Итого
	Ниже среднего	Выше среднего	
Ниже среднего	23 (66 %)	12 (34 %)	35 (100 %)
Выше среднего	10 (24 %)	32 (76 %)	42 (100 %)
Итого	33	44	77

У военнослужащих с уровнем жизнестойкости выше среднего, значительнее показатели общего уровня саморегуляции ($M=35,428$). У испытуемых с уровнем жизнестойкости ниже среднего данный показатель составил 28,942 (см. Табл. 2).

Отметим, солдаты с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвигание и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Помимо этого, чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче солдаты овладевают новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У них снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

С помощью U-критерия Манна-Уитни в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего определены значимые различия в показателях по всем шкалам, кроме «Планирование» и «Самостоятельность» (см. Табл. 3).

Таблица 2.

Распределение средних показателей саморегуляции в группах военнослужащих с разным уровнем жизнестойкости

Уровень жизнестойкости		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Ниже среднего	Среднее	6,0286	5,000	5,657	5,3143	6,00	6,0857	28,9429
	N	35	35	35	35	35	35	35
	Стд. Отклонение	1,56216	1,49509	1,392	2,25925	1,9250	1,91544	5,86085
Выше среднего	Среднее	6,6905	6,8333	6,9048	6,8571	6,8810	5,4762	35,4286
	N	42	42	42	42	42	42	42
	Стд. Отклонение	1,65997	1,20804	1,1435	1,18056	1,3289	1,91576	3,94562
Итого	Среднее	6,3896	6,0000	6,3377	6,1558	6,4805	5,7532	32,4805
	N	77	77	77	77	77	77	77
	Стд. Отклонение	1,63961	1,62221	1,4012	1,9061	1,6749	1,92734	5,85934

Таблица 3.

Значимые различия показателей саморегуляции у военнослужащих с разным уровнем жизнестойкости

Статистики критерия ^а							
	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Статистика U Манна-Уитни	574,00	266,000	368,000	411,500	530,000	603,500	271,000
Статистика W Уилкоксона	1204,0	896,000	998,000	1041,500	1160,000	1506,50	901,000
Z	-1,675	-4,886	-3,859	-3,370	-2,162	-1,367	-4,761
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,094	0,000	0,000	0,001	0,031	0,172	0,000

а. Группирующая переменная: Уровень жизнестойкости

Так, военнослужащие, отличающиеся уровнем жизнестойкости выше среднего обнаружили высокие показатели по шкалам «Моделирование» ($U = 2107$; $p \leq 0,01$), «Программирование» ($U = 2005$; $p \leq 0,01$), «Оценивание результатов» ($U = 1961,5$; $p \leq 0,01$), «Гибкость» ($U = 1843$; $p \leq 0,01$). Исходя из этого, можно сделать следующий вывод: лица данной группы способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У них сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения.

У военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего существенно ниже показатели по перечисленным шкалам («Моделирование» ($U = 896$; $p \leq 0,01$), «Программирование» ($U = 998$; $p \leq 0,01$), «Оценивание результатов» ($U = 1041,5$; $p \leq 0,01$), «Гибкость» ($U = 1160$; $p \leq 0,01$)), что свидетельствует о слабой сформированности у них процессов моделирования, приводящей к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок. Не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. В динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, в результате чего у них неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

С помощью (r_s) критерий Спирмена определены корреляционные связи между стилями саморегуляции поведения и жизнестойкостью (см. Табл. 4).

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа между стилями саморегуляции поведения и жизнестойкостью

			Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
ро Спирмена	Планирование	Коэффициент корреляции	0,251*	0,265*	0,270*	0,141
		Знч. (2-сторон)	0,028	0,020	0,018	0,223
		N	77	77	77	77
	Моделирование	Коэффициент корреляции	0,621**	0,544**	0,595**	0,543**
		Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	77	77	77	77
	Программирование	Коэффициент корреляции	0,438**	0,347**	0,456**	0,403**
		Знч. (2-сторон)	0,000	0,002	0,000	0,000
		N	77	77	77	77
	Оценивание результатов	Коэффициент корреляции	0,395**	0,364**	0,374**	0,334**
		Знч. (2-сторон)	0,000	0,001	0,001	0,003
		N	77	77	77	77

	Гибкость	Коэффициент корреляции	0,333**	0,365**	0,277*	0,203
		Знч. (2-сторон)	0,003	0,001	0,015	0,077
		N	77	77	77	77
	Самостоятельность	Коэффициент корреляции	-0,051	-0,081	0,010	-0,089
		Знч. (2-сторон)	0,658	0,481	0,929	0,440
		N	77	77	77	77
	Общий уровень саморегуляции	Коэффициент корреляции	0,605**	0,550**	0,619**	0,456**
		Знч. (2-сторон)	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	77	77	77	77

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)

Так, значимая двусторонняя корреляция между общим уровнем саморегуляции и жизнестойкостью ($r = 0,605$; $p \leq 0,01$), а также ее показателями - вовлеченностью ($r = 0,550$; $p \leq 0,01$), контролем ($r = 0,619$; $p \leq 0,01$) и принятием риска ($r = 0,456$; $p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше общий уровень саморегуляции, и наоборот. В этом случае можно говорить о сформированности у солдат осознанной саморегуляции произвольной активности. Они самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Легко овладевают новыми видами активности. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Кроме того, все то, что с военнослужащими случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного.

Определена значимая двусторонняя корреляция между такими показателями саморегуляции, как моделирование ($r = 0,621$; $p \leq 0,01$), программирование ($r = 0,438$; $p \leq 0,01$), оценивание результатов ($r = 0,395$; $p \leq 0,01$), гибкость ($r = 0,333$; $p \leq 0,01$) и жизнестойкостью. Так, чем выше показатели саморегуляции, тем выше жизнестойкость, и наоборот, чем выше жизнестойкость, тем выше перечисленные показатели саморегуляции.

В данной выборке наблюдается отрицательная корреляция между самостоятельностью и жизнестойкостью ($r = -0,051$; $p \leq 0,01$), а также ее показателями — вовлеченностью ($r = -0,081$; $p \leq 0,01$) и принятием риска ($r = 0,089$; $p \leq 0,01$). Полученные результаты позволяют предположить, что чем ниже значение самостоятельности, тем ниже уровень жизнестойкости и ее показателей. Такие военнослужащие зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои. Солдаты не получают удовольствие от собственной деятельности, не извлекают знаний из нового опыта — позитивного или негативного.

Таким образом, нами было определено, что военнослужащие, отличающиеся уровнем жизнестойкости выше среднего, гибко и адекватно реагируют на изменение условий служебной деятельности, легко овладевают новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях.

Военнослужащие с уровнем жизнестойкости ниже среднего, более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Успешность овладения новыми видами деятельности у таких испытуемых в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности. У них часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения.
2. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дис. канд. психол. наук:... / Т.В. Наливайко. — Ярославль, 2006. — 27 с.
3. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям: автореферат диссертации кандидата психологических наук: 19.00.13 / Сова Юлия Игоревна [Место защиты: Тамб. гос. нн-т им. Г.Р. Державина] — Тамбов, 2009. — 21 с.
4. Татьянченко Н.П. Роль жизнестойкости в преодолении военнослужащими по призыву экстремальных ситуаций профессиональной деятельности // Образование. Наука. Научные кадры. — 2013. — № 3. — С. 106—108.
5. Фоминова А.Н. Роль когнитивных и поведенческих навыков в проявлении жизнестойкости // Концепт. — 2012. — № 8 (август). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12106.htm> (дата обращения 14.05.2013).

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ
В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ЖИЗНЕСТОЙКОГО ПОВЕДЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Татьянченко Наталья Петровна

*канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы и психологии,
филиал Российского государственного социального университета,
г. Обнинск*

E-mail: Tat31282@yandex.ru

Аксенова Ольга Николаевна

*старший преподаватель кафедры психологии,
НОУ ВПО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт»,
г. Обнинск*

Санина Инна Геннадьевна

*студент 5 курса,
филиал Российского государственного социального университета,
г. Обнинск*

**COPING-STRATEGIES IN ORGANIZATION OF
MILITARY PERSONNEL BEHAVIOR VIABLE**

Tatyanchenko Nataliya

*the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of branch
the Russian state social university, Obninsk*

Aksenova Olga

*senior teacher of chair of psychology, Central Russian Humanitarian
Institute of Technology, Obninsk*

Sanina Inna

student of the 5th course, the Russian state social university, Obninsk

АННОТАЦИЯ

В данной статье проанализированы результаты экспериментального исследования совладающего поведения и жизнестойкости. Определена роль копинга в системе организации жизнестойкого поведения личности военнослужащих.

ABSTRACT

In this article results of a pilot study of coping behavior and hardiness are analysed. The role coping in organization of military personnel behavior viable is defined.

Ключевые слова: жизнестойкость; копинг.

Keywords: «hardiness»; coping.

«Исследования проведены при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области (проект № 13-16-40022а(р))»

Впервые понятие «копинг» было использовано Л. Мерфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми трудностей, связанных с возрастными кризисами. В настоящее время под копингом понимаются сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (И.Ф. Сибгатуллина, Л.В. Апакова, Л.Д. Зайцева, 2002) [6].

Следует отметить, истоки использования данного понятия лежат в психоанализе. Так, в 1984 г. А. Фрейд вводит понятие «защита», а в 1936 г. в работе «Я и защитные механизмы» уже рассматривает десять форм активности, выполняющих защитную функцию. Многие психоаналитики считают, что использование защитных механизмов, описанных А. Фрейд, помогают справиться с психотравмирующей ситуацией, ценность которых состоит в том, что они активизируются именно в тот момент, когда человеку это необходимо. В частности, в экстремальной ситуации чаще всего возникают противоречия между воспринимаемой субъектом информацией и сложившейся у него картиной мира. Ощущение субъектом собственной неспособности преодолеть возникшие обстоятельства рождает у него острое переживание угрозы своему «Я». Всё это выступает в качестве стартового толчка активизации механизмов психологической защиты [2].

Однако совладание (копинг) представляет собой более совершенный, чем психологическая защита, механизм гармонизации взаимодействия субъекта с экстремальной ситуацией, основанный на осознанном, произвольном установлении им желаемого равновесия в обменах со средой на уровне энергии и информации. Имея сложную

структуру, он позволяет достичь более полного соответствия не только с субъектом, но и с ситуацией [1]. Этому способствует развёрнутость во времени по нескольким этапам процесса реализация действия механизмов совладания: когнитивная оценка ситуации и собственных ресурсов преодоления → разработка механизмов преодоления экстремальности с целью адаптации, «когнитивная репетиция» → осуществление собственно процесса совладения [3].

Кроме того, по мнению Т.М. Краснянской (2011), совладание имеет ряд следующих преимуществ перед психологической защитой. Это: 1) осознаваемость; 2) произвольность; 3) целостность охвата ситуации; 4) восстановление разорванных социальных связей субъекта; 5) нацеленность на перспективу [4].

Итак, за последние годы собрано достаточно материала по данной проблеме. На сегодняшний день копинг рассматривается как один из важных процессов социальной адаптации, в том числе и профессиональной. К примеру, Т.В. Эксакусто (2006) указывает на то, что деятельность в экстремальных условиях характеризуется воздействием на человека множества негативных факторов. Поэтому, по мнению автора, профессионалу необходимы специальные умения — экстремальные компетенции, представляющие собой «индивидуальное качество личности, проявляющееся в стремлении и способности успешно и безопасно выполнять профессиональные задачи и/или сохранять свою целостность в экстремальных условиях и ситуациях».

В рамках рассматриваемой проблематики особого внимания заслуживает определение роли копинг-стратегий в системе организации жизнестойкого поведения личности военнослужащих.

Важно отметить, что служебно-боевая деятельность отличается от других видов профессиональной деятельности тем, что ей присущи: ярко выраженный боевой характер, повышенная морально-психологическая и физическая нагрузка, использование современных инженерно-технических средств [8]. Такой труд требует исключительно высокого напряжения физических и психических сил личности, нередко их перенапряжения [7].

Исходя из вышеперечисленных факторов, определяющих специфику служебно-боевой деятельности, можно сказать, что она, по своей сути, является экстремальной, что в свою очередь обуславливает необходимость формирования жизнестойкости, которую мы определяем, как некий набор личностных свойств и поведенческих реакций, способствующих в непростых условиях службы мобилизации внутренних ресурсов солдат и позволяющих

конструктивно преодолевать трудности профессиональной деятельности. Мы склонны полагать, что на формирование жизнестойкости оказывают влияние стратегии совладания, а именно ее развитие возможно в той ситуации, когда доминируют продуктивные копинг-стратегии.

Цель нашего исследования — определить роль копинга в системе организации жизнестойкого поведения личности военнослужащего.

Задачи:

- осуществить подбор методик, позволяющих определить преобладающие копинг-стратегии военнослужащих и уровень их жизнестойкости;
- провести экспериментальное исследование особенностей совладающего поведения и жизнестойкости.

Исследование проводилось на базе войсковой части г. Балабаново-1. Категория военнослужащих, привлеченных к исследованию — это солдаты в возрасте от 18 до 23 лет, призванные на военную службу в октябре 2012 г. и апреле 2013 г. Общее число испытуемых — 77 человек.

Ход исследования. Проанализировав результаты, полученные с помощью методики определения индивидуальных копинг-стратегий Хайма и теста жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов), мы пришли к следующим выводам:

1. Сопоставление уровней развития жизнестойкости и распределения копинг-стратегий, показало, что в выборке военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего преобладание когнитивных неадаптивных копинг-стратегий характерно для 14 % испытуемых, когнитивных адаптивных — для 12 %. Эмоциональные неадаптивные копинг-стратегии определены в 7 % случаев, эмоциональные адаптивные — в 24 %. Поведенческие неадаптивные копинг-стратегии присущи 8 % военнослужащих, поведенческие адаптивные — 16 %.

2. В группе военнослужащих с уровнем развития жизнестойкости выше среднего когнитивные неадаптивные копинги характерны для 16 % испытуемых, когнитивные адаптивные — для 14 %. Эмоциональные неадаптивные копинги определены в 5 % случаев, эмоциональные адаптивные — в 35 %. Поведенческие неадаптивные копинг-стратегии присущи 2 % военнослужащих, поведенческие адаптивные — 25 % (см. Табл. 1, 2, 3).

Таблица 1.

**Процентное распределение когнитивных копинг-стратегий
в группе военнослужащих с уровнем жизнестойкости
ниже среднего и выше среднего**

Уровень жизнестойкости	Когнитивные копинг-стратегии			Итого
	Адаптивные	Неадаптивные	Относительно адаптивные	
ниже среднего	12 (34 %)	14 (40 %)	9 (26 %)	35 (100 %)
выше среднего	14 (33 %)	16 (38 %)	12 (29 %)	42 (100 %)
Итого	26	30	21	77

Таблица 2.

**Процентное распределение эмоциональных копинг-стратегий
в группе военнослужащих с уровнем жизнестойкости
ниже среднего и выше среднего**

Уровень жизнестойкости	Эмоциональные копинг-стратегии			Итого
	Адаптивные	Неадаптивные	Относительно адаптивные	
ниже среднего	24 (69 %)	7 (20 %)	4 (11 %)	35 (100 %)
выше среднего	35 (83 %)	5 (12 %)	2 (5 %)	42 (100 %)

Таблица 3.

**Процентное распределение поведенческих копинг-стратегий
в группе военнослужащих с уровнем жизнестойкости
ниже среднего и выше среднего**

Уровень жизнестойкости	Поведенческие копинг-стратегии			Итого
	Адаптивные	Неадаптивные	Относительно адаптивные	
ниже среднего	16 (46 %)	8 (23 %)	11 (31 %)	35 (100 %)
выше среднего	25 (60 %)	2 (5 %)	15 (35 %)	42 (100 %)
Итого	41	10	26	77

С помощью критерия φ^* — угловое преобразование Фишера в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего определены различия встречаемости следующих копинг-стратегий: эмоциональных адаптивных и поведенческих неадаптивных (см. Табл. 4, 5, 6).

Таблица 4.

Сопоставление долей встречаемости когнитивных копинг-стратегий в группах военнослужащих с различными уровнями жизнестойкости

	Адап- тивные	Неадап- тивные	Относительно адаптивные
Значение критерия Фишера	0,5	0,8	0,4
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$

Таблица 5.

Сопоставление долей встречаемости эмоциональных копинг-стратегий в группах военнослужащих с различными уровнями жизнестойкости

	Адап- тивные	Неадап- тивные	Относительно адаптивные
Значение критерия Фишера	1,64	0,6	0,4
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	$p \leq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$

Таблица 6.

Сопоставление долей встречаемости поведенческих копинг-стратегий в группах военнослужащих с различными уровнями жизнестойкости

	Адап- тивные	Неадап- тивные	Относительно адаптивные
Значение критерия Фишера	1,22	2,39	1,1
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	$p \geq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \geq 0,05$

Итак, в выборке респондентов с уровнем жизнестойкости выше среднего, выше доля адаптивных эмоциональных копинг-стратегий и ниже — неадаптивных поведенческих. Это свидетельствует о том, что испытуемые в трудной ситуации сохраняют оптимизм, характеризующийся активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода из сложных ситуаций, выбирают стратегию сотрудничества с окружающими, ищут поддержки в ближайшем социальном окружении или сами предлагают ее близким.

В отличие от испытуемых, отличающихся уровнем жизнестойкости выше среднего, респонденты второй группы чаще используют неадаптивные эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии, что обуславливает их выбор «активного избегания» проблемы, а также избегания мыслей о неприятностях. В сложной ситуации они проявляют пассивность, желание уединиться, уйти от активных межличностных контактов, отказ от решения проблем. Кроме того, военнослужащие данной выборки обвиняют себя в неудачах, проявляют агрессивность, которая характеризуется подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадёжности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

Подводя итог, обозначим, что в рамках экспериментального исследования в группе испытуемых с уровнем жизнестойкости ниже среднего и выше среднего нами были определены различия встречаемости следующих стратегий совладания: эмоциональных адаптивных и поведенческих неадаптивных. Таким образом, наше предположение о том, что стратегии совладания оказывают влияние на формирование жизнестойкости, подтвердилось. А именно развитие уровня жизнестойкости выше среднего возможно в той ситуации, когда у солдат доминируют продуктивные копинг-стратегии.

Список литературы:

1. Краснянская Т.М. Закономерности самообеспечения безопасности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 53. № 9. С. 147—148.
2. Краснянская Т.М. Психология нарушения собственной безопасности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 68. № 13. С. 299—305.
3. Краснянская Т.М. Стратегии организации психологического самообеспечения безопасности субъекта в экстремальной ситуации // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 49. № 5. С. 207—213.

4. Краснянская Т.М. Психология обеспечения и самообеспечения безопасности: системно-смысловая трансспектива // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 350—354.
5. Татьянченко Н.П. Психология обеспечения безопасности личности военнослужащих. — Калуга: Издательство ООО «Ваш Домь», 2010. — 228 с.
6. Татьянченко Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии // Известия Южного федерального университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика», 2006. — № 4. — С. 377—382.
7. Татьянченко Н.П. Адаптация военнослужащих в ситуации профессиональной деятельности // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2010. — № 3. — С. 391—395.
8. Татьянченко Н.П., Аксенова О.Н. Экспериментальное исследование взаимосвязи адаптационных способностей и жизнестойкости военнослужащих по призыву // Материалы XXVIII Международной заочной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». (29 мая 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — С. 146—161.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Басангова Булгана Мазановна

*канд. пед. наук,
социальный педагог Детского дома-интерната № 7,
г. Москва*

E-mail: bbm1957@yandex.ru

TOWARDS THE SOCIAL SECURITY OF A PHYSICALLY DISABLED CHILD

Bulgana Basangova

*candidate of pedagogic sciences, social teacher of The Orphanage № 7,
Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается проблема обеспечения социальной безопасности ребенка с нарушением интеллекта, автор, социальный педагог, делится опытом работы в этом направлении в детском доме-интернате. Описаны мониторинги, проводимые в ДДИ, в Приложении приведены отдельные виды мониторингов, способствующие обеспечению социальной безопасности ребенка-инвалида.

ABSTRACT

In the article the set problem is the question of a child social security providing where the child has a cognitive development disorder. The author as a social teacher shares her working experience in this sphere in that very orphanage. Held in The Orphanage monitorings are being described; in the Appendix there are given special kinds of monitorings which help to provide a social security to a disabled child.

Ключевые слова: социальная безопасность; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; самосохранительное поведение; мониторинги социализации.

Keywords: social security; physically disabled child; self-preservative behavior; monitoring of socialization.

Право ребёнка на социальную защиту является одним из социально-экономических прав и свобод личности и зафиксировано в Конституциях большинства цивилизованных стран. Социальная защита детства сегодня рассматривается в ряду важнейших факторов экономического и культурного развития общества.

Все это определяет актуальность поиска новых подходов к проблеме социальной безопасности и сохранения жизни детей и возлагает повышенные обязательства по обеспечению безопасности детей в учреждении, обучению ребенка способам защиты от рисков социального происхождения и их предупреждения. Социальная безопасность личности (любой, независимо от возраста) и социальной группы — это состояние защищенности личности, социальной группы от угроз нарушения ее жизненно важных интересов в области социальных прав и свобод: права на жизнь, на образование, лечение, отдых и т. д. [2, 182].

Традиционно под безопасностью понимается «отсутствие опасности, т. е. ситуация, при которой для кого-нибудь или чего-нибудь не существует угрозы со стороны кого- или чего-либо». В основе данного понимания безопасности как отсутствия опасности находится этимологическая природа самого термина «безопасность» — «без-опасность». Иногда безопасность трактуют также как отсутствие угроз. Однако трудно себе представить такую ситуацию, особенно в современном обществе, в которой бы совершенно отсутствовала какая-либо опасность или угроза. Для личности, общества или государства (тем более, что ситуация опасности, если говорить о личности как субъекте безопасности) во многом конструируется психикой личности и не всегда отражает реальную ситуацию, как опасности, так и безопасности. Следовательно, к данному пониманию безопасности как отсутствия опасности или ее отрицание следует добавить также такое состояние, при котором объект испытывает ощущение защищенности, даже при наступлении какой-либо опасности.

Анализ психолого-психологической литературы показывает, что проблема безопасности ребенка исследовалась в работах Т.Г. Хромцевой, О.Г. Жуковой, Н.Т. Мельниковой, Л.А. Захаровой.

Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли И.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стёркина, разработавшие программу и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста».

Но, несмотря на исследования, раскрывающие различные аспекты безопасности личности в социуме, следует отметить недостаточную разработанность условий формирования готовности к самосохранительному поведению детей с ограниченными возможностями здоровья при рисках социального характера. Под готовностью к самосохранительному поведению понимается состояние личности ребенка, которое активизирует его поведение, дает возможность принимать самостоятельные решения и проявляется в способности к продуктивной реализации действий самосохранительного характера, опирающихся на имеющиеся знания, умения и опыт. Но следует отметить, что дети с грубым нарушением интеллекта чаще не могут принять правильное разрешение возникшей ситуации в силу заболевания, дети же с умственной отсталостью умеренной степени при систематическом обучении могут принять верное решение.

Такие особенности ребенка-инвалида с нарушением интеллекта, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении и любознательность/пассивность обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его уязвимости. Самостоятельность ребёнка с ограниченными возможностями здоровья очень относительна, благополучие и сама его жизнь зависят от внимания и помощи воспитывающих его взрослых людей. Без близкого взрослого человека ребёнок-инвалид не может выжить и развиваться в социальную личность. Детям данной категории характерна недостаточная готовность к самосохранительному поведению, практически слабо развито умение анализировать обстановку, прогнозировать последствия своих действий. Возникает необходимость уберечь детей от опасностей, не подавив при этом в них открытости и доверия к миру, не напугать их и подготовить к полноценной жизни в доступном обществе [3, 15]

Социальная безопасность детей может быть обеспечена при следующих педагогических условиях [2, 183]:

1. Социально-психологическое сопровождение неблагополучных семей. Оно подразумевает правовые, социальные, психолого-педагогические мероприятия по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержание жизнеобеспечения, гармоничного развития ребёнка, включающие:

- психолого-педагогическое сопровождение и патронаж семьи;

- вовлечение родителей в работу с детьми, обучение и консультирование родителей.

2. Решение детьми доступных им проблемных задач и ситуаций, требующих знаний безопасного поведения в обществе.

3. Развитие и коррекция у детей социально-психологических качеств, способствующих самосохранительному поведению в ситуации криминогенного риска:

- адекватной оценки самого себя, своих возможностей и способностей;

- способности к анализу обстановки, прогнозированию последствий своих действий;

- самостоятельности, ответственности за своё поведение;

- способности к принятию решения.

Мы добавляем к этому списку еще одно, четвертое условие: Контрольно-диагностическая деятельность в виде мониторинга образовательного процесса.

Для подготовки детей используется комплексный метод сопровождения, здесь необходима организация работы всех педагогов и родителей в том числе как участников учебно-воспитательного процесса.

Родители, недовольные низкой продуктивностью деятельности ребенка-инвалида, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка-инвалида отражаются на его деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Возникает острая необходимость в разработке подобных коррекционно-развивающих мероприятий, создании профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем социальной незащищённости детей. Например, для родителей наших детей были разработаны, составлены и адаптированы подборки методических рекомендаций «Особый ребенок — особое отношение»: «Безопасность Ваша и Вашего ребенка», «Как организовать предметно-развивающую детскую среду в семье», «Как помочь особому ребенку войти в мир социальных отношений» и т. д., вызвавшие неподдельный интерес у родителей.

Активная доступная познавательная деятельность детей-инвалидов, частично самостоятельный поиск решения проблемной задачи создаёт условия для формирования мотивов самосохранительного поведения,

для обеспечения и использования полученных знаний и умений на практике.

Исходя из того, что социально-педагогический предполагает планомерную организацию сбора и анализа информации о проблемах личности или группы детей с целью изучения возможностей и способов социально-педагогического воздействия на поведение, которое затрудняет их адаптацию и интеграцию в социальной среде, нами была использована данная технология управления образовательным процессом, как одним из путей обеспечения социальной безопасности ребенка-инвалида. Ее актуальность обусловлена тем, что зачастую работа с детьми направлена на борьбу со следствиями, что не способствует выработке адекватных мер профилактической и коррекционной работы. Социально-педагогический мониторинг позволяет выделить и оценить факторы риска, затрудняющих адаптацию личности или группы детей; выявить проблемы, определить возможности в преодолении проблем данной группы детей, или ребенка, среди которых важная роль принадлежит мерам социально-педагогического воздействия [1, 3].

Невозможно учесть и тем более выразить цифрами и точными данными всей совокупности фактов деструктивного поведения наших воспитанников, просчитать риски в условиях непредсказуемых вариантов и альтернатив развития ребенка-инвалида, имеющего свою специфику дефектного развития. Тем не менее, опираясь на научные исследования в области эффективности социальной работы, социализации детей с ограниченными возможностями, мы выделили систему критериев и показателей эффективности, которые выступают в роли инструментария для получения базовой информации, объективно отражающей состояние системы и ее элементов.

В основе принятия решения о формировании системы мониторинга в интернате лежит осознанная необходимость в совершенствовании образовательного процесса, процесса социализации, повышении эффективности результатов работы, обеспечения социальной безопасности ребенка-инвалида.

Цель социально-педагогического мониторинга — изучение личности воспитанника, определение уровня воспитанности, социализации, готовности к интеграции в общество, получения объективной и достоверной информации о состоянии качества образования, социализации воспитанников интерната в любой момент.

Решаемые при этом задачи:

- создание в интернате благоприятных условий для повышения качества обучения, воспитания, социализации воспитанников, обеспечения безопасности;
- коррекция личностного развития воспитанников;
- систематизация работы по обеспечению социально-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса;
- непрерывное наблюдение за состоянием обучения, воспитания и получение оперативной информации о ней;
- своевременное выявление изменений, факторов, вызывающих их;
- предупреждение негативных тенденций;
- оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения обучения, воспитания [1, 5]

Используемая нами система критериев предназначена для детей в возрасте от 4 до 18 лет. Такой широкий возрастной диапазон обусловлен тем, что при диагностике состояния ребенка с патологией развития часто выявляется несоответствие между его психическим развитием и биологическим возрастом.

Диагностика ребенка-инвалида в стационарном учреждении проводится регулярно и носит динамический характер, в ходе которого выделяются приоритетные направления обследования, определяется мера активного участия в нем каждого специалиста. Методы и приемы обследования соответствуют специализации и разграничению функций специалистов. Вся деятельность педагогов, специалистов направлена на коррекцию личностного развития воспитанника, формирование уверенности в своих силах, на успешную социализацию ребенка, формирование самосохранительного поведения, подготовку к полноценной жизни в условиях доступной среды.

Важным является не только анализ отдельных показателей измерения системы социально-образовательных услуг в данный момент времени, но и сама динамика, выявляемая в итоге сравнения происходящих изменений.

Для обеспечения качественного мониторинга необходимыми условиями являются его стабильность, долгосрочность, объективность, надежность.

Наблюдение за процессом и результатом работы воспитанников в данном информационном пространстве отслеживается на основе показателей «до» и «после» обучения. Таким образом, определяется соотношение целей, на которые направлена программа (рекомендации), и результата после ее внедрения.

Мы проводим несколько видов мониторинга [1, 12]:

- мониторинг прохождения программы обучения, воспитания;
- мониторинг адаптации вновь поступивших воспитанников.

Данный мониторинг необходим для подготовки рекомендаций и осуществления взаимодействия с участниками воспитательного процесса для обеспечения непрерывности реабилитационных мероприятий, оказания системно-консультативной и иной помощи по ликвидации кризисной ситуации в микросреде ребенка-инвалида. Основной задачей стартовой диагностики мониторинга адаптации поступивших детей является выявление уровня сформированности у ребенка основных направлений развития, видов детской деятельности — социального, физического, познавательного, понимания речи, ее коммуникативного использования, предметно-практической деятельности. Итоговая диагностика выявляет эффективность адаптации — по коммуникативной включенности, эмоциональному самочувствию, усвоению нравственных норм коллектива [1, 15]

- мониторинг социальной компетентности воспитанника. Здесь упор сделан на выявление уровня социально-бытовой адаптации, сформированности представлений о социуме, степени самоконтроля, саморегуляции поведения воспитанником [1, 38]

- мониторинг межличностного общения. Данный мониторинг позволяет оценить включенность в общество воспитанников каждой группы, определить уязвимые места воспитательного процесса в группе, выявить наиболее сформированные навыки и умения воспитанников с позиции их социализации. Например, мониторинг выявил проблему наших воспитанников в организации своего свободного времени, выбора вида деятельности, игры [1, 56]

- мониторинг подготовки воспитанников к встрече с опасностью (Приложение 1). Овладение навыками безопасного поведения происходит в процессе решения детьми ситуационных задач, анализа и разбора с помощью педагога, инсценировки конкретных ситуаций. На занятиях, посвященных вопросам социальной безопасности ребёнка, наши дети изучают правила поведения на улице, на дороге, в случаях общения с незнакомыми людьми, животными и др. Для приобретения навыков и умений используются разнообразные практические методы, позволяющие включить в процесс усвоения знаний различные виды деятельности детей: упражнения, тренировки, игровые ситуации. В результате подобной работы у детей формируются, обогащаются и систематизируются представления о социальном окружении с присущими ему опасностями, накапливается жизненный опыт.

- мониторинг подготовки воспитанников старшего возраста к жизни в психоневрологическом интернате (ПНИ) или на самостоятельном проживании (Приложение 2). Мониторинг подготовки старших воспитанников к жизни в ПНИ в течение последнего года пребывания в детском доме-интернате каждого выпускника отделения социально-трудоустройственной реабилитации позволил научить их методам активного самопознания, самооценки личностных свойств и качеств, самокоррекции, помочь вхождению в систему новых социальных отношений, решить задачу допрофессиональной и профессиональной подготовки по профессиям: дворник, санитарка палатная, грузчик [1, 82]. Как показывают данные мониторинга, основное внимание коррекционно-педагогической работы с подростками приходится уделять на закрепление и отработку алгоритма поведения в различных социумах.

Методики перечисленных видов мониторинга выступают, с одной стороны, в качестве диагностики и определения реабилитационного потенциала на данном этапе воспитательного, образовательного процесса, с другой — являются основой для планирования коррекционного сопровождения учебно-воспитательного процесса. Все это позволяет оказать своевременную помощь в личностном, социальном становлении воспитанника, создать портрет каждого в отдельности и группы в целом, обеспечивая при этом социальную безопасность ребенка-инвалида.

Проводимые в детском доме-интернате методики мониторингов адаптированы, апробированы и использованы с учетом диагнозов воспитанников — «умственная отсталость умеренной, тяжелой, глубокой степени», распределенных по следующим отделениям: отделение милосердия, отделение медико-социальной реабилитации, отделение психолого-педагогической помощи, отделение социально-трудоустройственной реабилитации

В ходе проведения мониторингов по каждому воспитаннику решаются следующие задачи: первичная диагностика, анализ и интерпретация полученных результатов, разработка индивидуальной коррекционной программы развития (образования, социализации), промежуточная диагностика, внесение корректировок, итоговая диагностика, анализ развития с целью выявления динамики в развитии и определения перспектив для разработки программы дальнейшего обучения, воспитания и социального сопровождения ребенка, обобщение итогов.

Применяемые мониторинги охватывают жизнь ребенка от поступления в интернат до выпуска — перевода во взрослый психолого-неврологический интернат или на самостоятельное проживание.

Переводная карта выпускника позволит педагогам ПНИ в период адаптации подростка-инвалида к другим условиям жизни не допустить срывов, вести адекватное личностным особенностям подростка психолого-педагогическое сопровождение, обеспечив в какой-то мере его социальную безопасность в новом учреждении (Приложение 3).

Таким образом, обеспечение детской безопасности — это наша приоритетная задача. От правильно организованной работы коллектива, социально-психолого-педагогического сопровождения зависит решение вопросов обеспечения социальной безопасности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Приложение 1

Мониторинг подготовки к встрече с опасностью: _____ группа
(отделение социально-трудовой реабилитации)

ФИ	Показатель	Опасные ситуации в городе			Правила дорожного поведения для пешехода				Опасные ситуации в природе			Опасные ситуации дома				Итого	
		Если ты потерялся	Незнакомые люди	Злая собака	Поведение пешехода	Сигналы светофора	Поведение на перекрестке	Поведение на регул. ПП	Поведение на нерегул. перекрестке	На воде	На льду	В лесу	Пожар в доме	Затопление	Электричество		При работе с кол./реж инструментами

ФИО педагога _____ ФИО педагога _____ Дата: _____

Приложение 2

**КАРТА МОНИТОРИНГА ПОДГОТОВКИ К ПЕРЕВОДУ
ВЫПУСКНИКА ДДИ № 7**

ФИО _____

Дата _____ рождения _____

Группа/класс _____

Владение умениями, знаниями и навыками	Дата:	Дата:	Дата:
Социально-бытовые навыки			
Знание своего «Я»			
Санитарно-гигиенические навыки			
Навыки правильного поведения: <ul style="list-style-type: none"> • во время приема пищи; • на улице; • в общественном транспорте; • в магазинах самообслуживания. 			
Навыки бытового труда: <ul style="list-style-type: none"> • ручная стирка; • чистка обуви и одежды; • мелкий ремонт одежды; • заправка кровати; • уборка комнаты. 			
Знание видов денег.			
Умение тратить деньги.			
Умение выбрать и купить товар.			
Умение подбирать одежду и обувь по сезону.			
Знание бытовой техники.			
Умение пользоваться бытовой техникой.			
Знание средств связи.			
Правила пользования средствами связи.			
Знание видов транспорта			
Правила пользования общественным транспортом.			
Знание правил и безопасности дорожного движения.			
Знание различных видов медицинских учреждений, их назначение.			
Умение адекватно вести себя в медицинских учреждениях.			
Знание различных видов государственных учреждений.			

Знания о здоровом образе жизни.			
Знание своих прав и обязанностей как гражданина.			
Знание основных государственных праздников.			
Знание последовательности трудоустройства.			
Знание своих личных документов, их значение.			
Знание об ответственности за правонарушения.			
Коммуникативные навыки			
Умение наладить контакт со сверстниками: <ul style="list-style-type: none"> • умеет налаживать контакт; • с трудом налаживает контакт; • не владеет навыками общения. 			
Умение наладить контакт с медико-педагогическим персоналом: <ul style="list-style-type: none"> • умеет; • чаще всего занимает позицию «жертвы»; • агрессивен в общении; • налаживает контакт в зависимости от обстоятельств. 			
Умение наладить контакт с другими людьми: <ul style="list-style-type: none"> • умеет, сохраняя свою точку зрения; • попадает под влияние других; 			
Профессиональный труд			
Владеет элементами работы по профессии: <ul style="list-style-type: none"> • грузчика; • дворника; • санитарки палатной; • мойщика посуды; • рабочего в прачечной. 			
Владеет профессией: <ul style="list-style-type: none"> • грузчика; • дворника; • санитарки палатной; • мойщика посуды; • рабочего в прачечной. 			
Адаптационный потенциал воспитанника			
Подчинение режиму.			
Подчинение дисциплинарным требованиям.			
Владение навыками самообслуживания.			
Умение строить свои взаимоотношения с другими.			
Участие в общественно-полезном труде.			
Желание заниматься профессиональным трудом.			

Даты проведения тестирования: _____

Социальный педагог _____

Воспитатель: _____

Шкала оценивания:

0 — нет результата;

1 — показывает результат с помощью взрослого;

2 — результативность частичная;

3 — высокая результативность.

Приложение 3

ПЕРЕВОДНАЯ КАРТА ВОСПИТАННИКА ДДИ № 7

ФИО: Анна С. дата рождения: _____ диагноз: _____

Тип характера	Уровень социализации	Факторы риска	Рекомендации
Гипертимный, тенденция к экзальтированности и демонстративности	Оптимальный. Сформирована мотивация трудовой деятельности. Самостоятельна при выполнении трудовых заданий, помощь педагога незначительна. Сформирована мотивация учебной деятельности. Понимает фронтальные объяснения. Запоминает способы и последовательность выполнения задания. Хорошо ориентируется в социуме; сознательно придерживается правил поведения в социуме. Активна в общении. Возможны аграмматизмы при построении вопросов и ответов. Может поддержать беседу.	Эписиндром, редкие приступы. Хорошая контактность, словоохотливость, стремление к лидерству. Оптимистические взгляды на будущее. Плохо переносит однообразную обстановку, монотонный труд, требующий кропотливой работы. Глубокой привязанности к людям нет. Свои поступки оценивает положительно. Может быть конфликтна в условиях жесткой дисциплины. Стремления окружающих подавить лидерские тенденции могут привести к бурным, но коротким вспышкам раздражения в истероидно-демонстративной манере.	Поддерживающая противосудорожная терапия. Давать возможность быть лидером в каких-либо делах. Например: попросить нарисовать рисунок для выставки и т. д. В общении следует избегать чрезмерной директивности, прямого, жесткого психолого-педагогического давления (возможна неадекватная реакция). По возможности обеспечивать постоянную занятость, учитывая интересы девочки. Продолжать развивать адекватные модели поведения в социуме.

Список литературы:

1. Мониторинг социализации воспитанников /авт.-сост. С.В. Андреева, Б.М. Басангова, Л.М. Борнякова, Т.Д. Шоркина. — Волгоград: Учитель, 2012. — 111 с.
2. Пелихова А.В. Педагогическое сопровождение семьи как фактор обеспечения социальной безопасности ребенка. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал № 4 2010 г., 181—189 с.
3. Чипеева Н.А. Социальная безопасность и младший школьник // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2008. — № 8, 29—33 с.

**РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ
У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Беткер Людмила Михайловна

*канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
АУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования»,
г. Ханты-Мансийск
E-mail: bet74@list.ru*

**CONCEPTION THINKING FORMATION
WITH TEENAGERS HAVING
LIGHT INTELLECTUAL FAILURE
IN SECONDARY SCHOOL**

Betker Lyudmila

*candidate of Psychology, associate professor of pedagogics and psychology
chair, Autonomous Institute of Further Vocational Education of KhMAD-
Yugra "Institut razvitiya obrazovaniya", Khanty-Mansiysk*

АННОТАЦИЯ

В статье приведены данные о становлении понятийного мышления и его операций у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. Констатируется регресс в развитии логического мышления, в частности, в трех основных операциях, которые составляют его основу: выделение сущностного признака; установление категориальной принадлежности; осознание закономерных связей между явлениями. Обосновывается необходимость коррекционной направленности всего учебно-воспитательного процесса.

ABSTRACT

In the article there is presented data about conception thinking formation and its operations with people having light intellectual failure. Regress is acknowledged in brain building, especially in its 3 constituents that form its basis: essential feature extraction; categoric belonging establishment; understanding of natural connections between phenomena. There is proved the necessity of correctional orientation of an educational process as a whole.

Ключевые слова: подростки, задержка психического развития, понятийное мышление.

Keywords: teenagers, development delay, conception thinking.

В настоящее время в условиях модернизации системы образования РФ поднимается проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Приоритетным направлением является создание специальных условий для включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду. Однако на сегодняшний день школа испытывает трудности по предоставлению качественных образовательных услуг детям с ОВЗ [1, 2].

По нашему мнению, это связано с тем, что недостаточно разработана концептуально-методологическая основа психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Школьная неуспеваемость является одной из основных проблем обучения и воспитания детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (ЗПР). Проблема пониженной обучаемости исследователями связывается с когнитивным неблагополучием младших школьников, а при отсутствии необходимого сопровождения и у подростков. Следует также отметить, что общее число подростков с явными признаками когнитивного неблагополучия не меньше, чем младших школьников. При отсутствии необходимого сопровождения остальных, их компенсаторные возможности иссякают, нарастает дезадаптивная симптоматика. И дело здесь не только в трудностях социальной адаптации или отсутствии индивидуального подхода со стороны педагогов. Снижение желания ребенка учиться связано с тем, что ребенку не только, и не столько не интересно на уроке, а по причине трудности и сложности учебного материала.

Любая наука имеет вполне определенную структуру, которая выстраивается по понятийному принципу. В ее основе лежат отправные понятия и аксиомы, из которых постепенно выводятся более частные, специальные понятия, вырастает сама пирамида науки. При этом каждая область знаний, с которой ребенок начинает знакомиться в средней школе, специфична не только по содержанию, но и по методам организации и изложения информации. Поэтому чтобы воспринять любую науку, ее внутреннюю логику и взаимосвязь отдельных частей, необходимо обладать, во-первых, понятийным мышлением и, во-вторых, владеть соответствующими частными интеллектуальными операциями. Если это условие соблюдается, ребенок легко понимает то, что ему объясняют на уроках, и то, что он сам читает в учебниках, научных пособиях и других книгах.

Существует недостаток сведений о том, что же представляют собой подростки с ЗПР в плане сформированности интеллектуальных операций и понятийного мышления в целом. Содержание психокоррекционной работы, индивидуализация и дифференциация обучения с ними должны базироваться на оценке интеллектуального развития, позволяющей определить причины и направления профилактики и коррекции школьных трудностей.

Согласно Л.С. Выготскому, понятийным можно назвать такое мышление, при котором структурирование воспринимаемой информации осуществляется с использованием категориальных обобщений. Осмысление происходит посредством включения новых представлений в объективные классификационные группы, основаниями которых являются внутренние, сущностные, константные характеристики предметов и явлений, а не любые внешние изменчивые свойства, кроме того, это происходит посредством установления генетических, причинно-следственных, закономерных связей, а не субъективных ассоциаций [3, с. 12].

Понятийное мышление развивается постепенно в процессе специального способа передачи знаний — учебной деятельности. Когда ученик, решая задачи, выполняя различные упражнения, пользуется формулами, правилами, то тем самым он устанавливает их связи с другими понятиями, очерчивает область применения, конкретизирует значение, символы и слова наполняются смыслом. Происходит то, что Л.С. Выготский называл развитием понятий. В процессе этой же деятельности формируется и укрепляется понятийное мышление.

Трудность в усвоении научных понятий заключается в их привнесенности, несвязанности с личным опытом ребенка, в невозможности их использования, до тех пор, пока не установится связь с практическим опытом, пока знания не станут «своими». Научное знание постепенно движется как бы навстречу житейскому, они «прорастают» друг в друга.

Эмпирически можно отметить определенную последовательность в развитии понятийных операций, наличие стадий или этапов. Раньше всего начинает формироваться способность к выявлению сущностных признаков — понятийное интуитивное мышление. Следующей, основной в становлении полноценного понятийного мышления, оказывается способность к категоризации — отнесение к определенному виду в рамках определенного рода на основании внутренней сущностной характеристики явления, и наконец, осознание закономерных связей между явлениями [3].

Для анализа индивидуально-психологических особенностей учащихся было проведено комплексное обследование с использо-

ванием тестов структуры интеллекта Амтхауэра, визуального мышления Равена, самостоятельности мышления Ясюковой. Для исследования адаптированности использовался тест Люшера [3].

Всего обследовано 37 подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью (ЗПР) общеобразовательной школы г. Ханты-Мансийска.

У большинства учащихся (71,78 %) отмечается слабый уровень развития понятийного мышления, его основных операций. Так, у 39,69 % подростков выявлен слабый уровень понятийного интуитивного мышления, что свидетельствует о том, что для части подростков становится недоступным понимание смысла правил, формул теорем. У 67,66 % обследуемых подростков слабый уровень понятийного логического мышления — умение оперировать сущностными признаками предметов и явлений, т. е., зная формулы, подросток, тем не менее, не может решать задачи и примеры, пока ему не укажут, каким способом надо действовать. И, наконец, у 78,62 % учащихся не сформирована операция категоризации. У подростков не складывается целостное представление об изучаемых науках, что становится окончательным пределом в развитии понятийного мышления.

Таким образом, мы констатировали крайне замедленный темп и регресс в развитии понятийного мышления и его операций у обследуемых подростков с ЗПР. Положительная динамика прослеживается только в развитии операций пространственного мышления и образного синтеза. Так, у части детей (42,63 %) на уровне средней нормы и у 22,2 % подростков на хорошем уровне развивается пространственное мышление. Профессионализация возможна только в сфере обслуживающего персонала и технической сферы, не требующих повышенной ответственности.

Можно заключить, что у учащихся среднего звена с легкой интеллектуальной недостаточностью не стимулировалось развитие операций логического мышления, а при отсутствии необходимой коррекционной помощи значительно возрастает риск школьной дезадаптации, искажения личностного самоопределения. Так, интегральные показатели адаптированности (самооценка, эмоциональный фон, энергетическое обеспечение) положительны только у 50 % учащихся, т. е., общая ситуация комфорта подростков, самочувствие в типичных жизненных ситуациях может быть оценена как неблагоприятная. Важно отметить, что у 30,76 % подростков отмечается негативная самооценка. Такие подростки отождествляют себя с плохими людьми, сами себе не нравятся. Внутренне подросток уже согласился с той отрицательной оценкой, которую получает от окружающих («да, я плохой»). У 30,76 % подростков установлена инфантильная самооценка, характеризующая их личностную

незрелость, сохранение установок и манеры поведения, свойственных более младшему возрасту. Подросток может вести себя по отношению к взрослым, ровесникам капризно озлобленно, если не получает с их стороны поддержки и одобрения. Здесь отражается дефицит воспитательной работы с детьми.

Таким образом, анализ индивидуально-психологических особенностей учащихся выявил проблемы в развитии логического мышления, в частности, в трех основных операциях, которые составляют его основу: выделение сущностного признака (понимания смысла, сути явления); установление категориальной принадлежности (обобщения); осознание закономерных связей между явлениями (причинно-следственные связи). На основании полученных данных можно заключить, что учебно-воспитательный процесс не способствует преодолению и компенсации дефектов психического развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (ЗПР), а именно наблюдается отставание в развитии познавательной деятельности (регресс мыслительной, личностная незрелость).

По совокупности всей информации можно прогнозировать нарастание трудностей в усвоении практических всех дисциплин, особенно в усвоении естественных наук, а также сориентироваться в направлениях коррекционной работы с подростками с легкими интеллектуальными нарушениями, предупреждая нарушения процесса послешкольной социализации и способствуя повышению уровня психологического развития, что существенно легче достичь при коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, постановке и реализации задач по развитию понятийного мышления.

Список литературы:

1. Жаворонков Р.Н. Развитие инклюзивного образования в России на современном этапе: социально-правовые аспекты // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2011. — № 4. — С. 1—13.
2. Ульяновка У.В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР // Нижегородское образование. — 2010. — № 3. — С. 136—146.
3. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3—6 классах: методическое руководство / Л.А. Ясюкова. — СПб.: ИМАТОН, 2001. — 192 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ ТЕЛЕСНОСТИ

К ВОПРОСУ О РОЛИ ТЕЛЕСНОСТИ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Азарова Людмила Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования,
Института педагогики и психологии образования,
Московского городского педагогического университета,
г. Москва*

E-mail: Lusy6@yandex.ru

THE ROIE OF CORPOREALITY IN THE MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Azarova Liudmila

*candidate of pedagogical Science, Associate Professor of the Department of
psychology of education of Moscow city pedagogical University, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Статья представляет результаты исследования телесности детей раннего возраста, которые позволяют говорить о том, что изменения, происходящие в телесном развитии дошкольника, обуславливают определенные изменения и в деятельности высших психических функций. Таким образом, грамотное участие взрослого в процессе освоения тела ребенком 2—3 лет окажет развивающее воздействие на жизнедеятельность и личность ребенка в целом.

ABSTRACT

The article presents the results of corporeality in young children, which suggest that the changes occurring in the solid development of the preschool child, cause specific changes in the activities of the higher mental functions. Thus, competent adult participation in the process of development of the child 2—3 years old will have developmental impact on the life and personality of the child as a whole.

Ключевые слова: телесность; освоение тела; способность управлять телом; способность чувствовать свое тело; представление о теле.

Keywords: corporeality; development of the body, the ability to control the body, the ability to feel your body, body image.

При рассмотрении работ, посвященных исследованию телесности, обнаруживается некоторая противоречивость понятий и терминов, употребляемых в контексте данной темы, так как телесность является непростым понятием в науке и рассматривается в различных парадигмах: медицинской, исторической, философской, социальной, религиозной и т. д.

В наших исследованиях мы опирались на идеи Бесковой Д.А., Быховской И.М., Лавровой О.В., Леви Т.С., Соколовой Е.Т., Тхостова А.Ш., которые, несмотря на определенные различия во взглядах, рассматривают телесность как феноменологическую реальность. Везде подчеркивается, что телесность человека не тождественна его телу, а напротив, представляет собой отдельную реальность, являющуюся результатом деятельности триедной природы человека. Телесность предполагает различие трех пространств, в которых пребывает человеческое тело — природного, социального и культурного. Телесность имеет характер высшей психической функции и является феноменом не только восприятия, но и самосознания, который формируется в совместной деятельности с другими людьми.

Отмечая плодотворность различных исследований, следует признать, что проблема телесного развития детей раннего возраста не в полной мере осмыслена психологической наукой. Между тем, давно установлено, что все основные двигательные навыки, свойственные человеку, формируются у ребенка до 3—5 лет. Именно в этом возраст активизируется процесс освоения тела. Ребенок начинает владеть своим телом, чувствовать его. Очевидным становится противоречие между признанием связи телесного и психического, но недостаточностью информации об особенностях этой связи, о ее использовании в практической деятельности педагогов и родителей дошкольников.

В нашем исследовании в качестве показателей телесности дошкольника рассматривались: способность владеть и управлять собственным телом, способность чувствовать свое тело, представления о своем теле и отношение к нему.

Первая составляющая связана с двигательной активностью ребенка, так как способность осознания телесности формируется в процессе познания индивидом своих телесно-двигательных возмож-

ностей посредством овладения разнообразными видами двигательной активности.

Движение человека содержит в своем составе компоненты психики и может, при определенных условиях, служить источником возникновения и развития внутренних психических действий. Необходимым условием того, чтобы знания и готовые способы решения двигательной задачи стали средствами психического и двигательного развития является перерастание телесной активности ребенка в интрапсихическую деятельность.

Вторая составляющая касается эмоций и чувственных ощущений, возникающих в результате телесной активности. Происходит процесс развития чувствования своего тела, который в свою очередь определяет характер отношения к своему телу.

Способность владеть и управлять своим телом осуществляется через такие психомоторные качества, как координация движений, равновесие, мелкую моторику, и чувство ритма. Способность чувствовать свое тело особенно ярко проявляется в ориентации ребенка в пространстве. Понимание своего тела и отношения к нему формируется во взаимодействии со взрослым, и напрямую зависит от телесного контакта со взрослым.

В исследовании принимали участие 83 человека (дошкольники от 2 до 3 лет).

Знакомство с теоретико-методологическим подходом, позволило нам обосновать программу исследования, которая проходила в несколько этапов.

Значительное место в диагностической программе заняли методики из шкалы американского психолога Арнольда Гезелла, разработанной специально для объективной диагностики динамики психического развития детей от рождения до 3 лет.

Для анализа общего психического развития использовались тесты, характеризующие развитие познавательных процессов детей дошкольного возраста. Использование стандартизированных методик диагностики развития памяти, восприятия, мышления было для нас важно, так как использование стандартизированных методик дало возможность произвести интегральную оценку психического развития, которая использовалась нами в дальнейшем для расчета рангового коэффициента корреляции Спирмена при изучении взаимосвязи телесного и психического развития детей 2—3 лет.

Таким образом, полный диагностический комплекс включал в себя 21 методику.

Кроме тестирования использовался метод наблюдения. Причем наблюдение велось как во время обследования, так и во время обычной повседневной деятельности дошкольников. Особенно наблюдение использовались для оценки телесного чувствования и отношения к своему телу.

Первоначальной ступенью анализа стала математико-статистическая обработка полученных диагностических данных. Прежде всего, были подсчитаны следующие статистические параметры: среднее значение и стандартное отклонение. Это позволило построить усредненный профиль телесности исследуемых дошкольников по выделенным составляющим.

Полученный профиль характеризуется достаточной однородностью, серьезных различий в выраженности выделенных составляющих телесности по их средним значениям не наблюдается. Немного выделяется показатель «представления о своем теле и отношении к нему», что на наш взгляд, соответствует развитию телесности в онтогенезе, так как в этот возрастной период ребенок действительно получает истинное удовольствие от двигательной активности. На втором месте оказалась способность владеть и управлять собственным телом, а способность чувствовать свое тело на третьем. Действительно, чувство тела в этот период только начинает развиваться и во многом зависит от участия взрослого.

Для дальнейшего анализа были получены следующие статистические данные:

1. Способность владеть и управлять собственным телом: $x_{\text{ср}}=3,61$; $\delta=0,4$. Интервал нормального распределения 3,21—4,01 (81 %).
2. Способность чувствовать свое тело: $x_{\text{ср}}=3,58$; $\delta=0,27$. Интервал нормального распределения 3,34—3,58 (75 %).
3. Представление о своем теле и отношении к нему: $x_{\text{ср}}=3,82$; $\delta=0,24$. Интервал 3,58—3,82 нормального распределения (63 %).

На основании этих данных были выявлены группы детей с разным уровнем развития показателей телесности в соответствии с возрастной нормой. Большая часть детей, по всем показателям соответствует возрастной норме. Дошкольников, превышающих возрастную норму по всем показателям, нет.

Следующим этапом анализ полученных в ходе тестирования данных стал корреляционный анализ. Основная цель корреляционного анализа — это выявление возможных связей между выделенными показателями телесности и основными психическими функциями.

Корреляционный анализ осуществлялся на основе коэффициента корреляции Пирсона, который применяется для изучения взаимосвязи двух метрических переменных, измеренных на одной и той же выборке.

Прежде всего, мы рассмотрели наличие корреляционной связи между освоением тела и общим психическим развитием дошкольников 2—3 лет. Коэффициент корреляции ($r = 0,71$ при $p < 0,01$) говорит о наличии сильной взаимосвязи между этими компонентами.

Далее было проведено исследование наличия взаимосвязи между освоением тела в целом и отдельными психическими процессами. Результаты показали наличие средней корреляционной связи между освоением тела и развитием речи ($r = 0,6$ при $p < 0,01$), умеренной корреляционной связи между освоением тела и развитием мышления ($r = 0,48$ при $p < 0,01$), освоением тела и развитием восприятия ($r = 0,46$), освоением тела и развитием памяти ($r = 0,47$ при $p < 0,01$).

Проведение более подробного анализа позволило выявить ряд зависимостей между отдельными параметрами освоения тела и основными психическими процессами. Исследуя способность владеть и управлять собственным телом мы выявили наличие средней корреляции со всеми психическими процессами: развитием речи ($r = 0,63$ при $p < 0,01$); развитием восприятия ($r = 0,56$); развитием мышления ($r = 0,58$ при $p < 0,01$); развитием памяти ($r = 0,52$ при $p < 0,01$).

Учитывая, что параметр «способность владеть и управлять собственным телом» складывается из таких показателей как координация, равновесие, мелкая моторика и ритм, мы сочли целесообразным провести корреляционный анализ по каждому показателю отдельно. Были получены следующие результаты: слабая корреляция между координацией и развитием восприятия ($r = 0,26$ при $p < 0,01$) и развитием мышления ($r = 0,29$ при $p < 0,01$); средняя корреляция между координацией и развитием речи ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), между координацией и развитием памяти ($r = 0,52$ при $p < 0,01$). Между координацией и общим психическим развитием была выявлена умеренная корреляционная связь ($r = 0,41$ при $p < 0,01$).

Исследуя показатель «равновесие», были получены следующие результаты: сильная корреляционная связь с развитием мышления ($r = 0,72$ при $p < 0,01$), средняя корреляционная связь с развитием речи ($r = 0,61$), восприятия ($r = 0,54$) и памяти ($r = 0,54$ при $p < 0,01$). Корреляционная связь между равновесием и общим психическим развитием является достаточно сильной ($r = 0,71$ при $p < 0,01$).

Исследуя показатель «чувство ритма», были получены следующие результаты. Сильная корреляция между «чувством ритма» и общим психическим развитием ($r = 0,7$ при $p < 0,01$). Выявлена сильная

корреляция между чувством ритма и отдельными параметрами психического развития: развитие восприятия ($r = 0,73$ $p < 0,01$), развитие речи ($r = 0,7$ $p < 0,01$). Выявлена умеренная корреляция между развитием чувства ритма и развитием мышления ($r = 0,42$ $p < 0,01$), между развитием чувства ритма и развитием памяти ($r = 0,35$ $p < 0,01$).

Исследование способности чувствовать свое тело показало следующие результаты. Выявлена средняя корреляция между способностью чувствовать свое тело и: развитием речи ($r = 0,6$ $p < 0,01$), развитием восприятия ($r = 0,59$ $p < 0,01$), развитием мышления ($r = 0,59$ $p < 0,01$), развитием памяти ($r = 0,59$ $p < 0,01$).

При исследовании последнего параметра «представления о своем теле и отношении к нему» была выявлена умеренная корреляционная связь с общим психическим развитием. Но по отдельным психическим процессам выявлена средняя корреляционная связь — развитие восприятия ($r = 0,51$ $p < 0,01$) и умеренная корреляционная связь с развитием мышления ($r = 0,41$ $p < 0,01$). Корреляционная связь с развитием речи ($r = 0,16$ $p < 0,01$) и развитием памяти ($r = 0,11$ $p < 0,01$) является очень слабой.

Отрицательных корреляционных связей обнаружено не было.

Рассмотрев результаты исследования по наличию связи между телесностью и общим психическим развитием детей раннего дошкольного возраста, пришли к следующим выводам.

- методы исследования были подобраны таким образом, чтобы можно было судить о развитии телесности в 3-х составляющих компонентах: способность владеть и управлять собственным телом, способность чувствовать тело, представления о собственном теле и отношения к нему;

- выявлено, что корреляционная связь между освоением тела и общим психическим развитием детей раннего дошкольного возраста является сильной. Причем большая связь выявлена между способностью владеть и управлять собственным телом, средняя между способностью чувствовать свое тело и умеренная между представлением о своем теле и отношением к нему.

- выявлены роли различных компонентов: чувство ритма и равновесие имеют сильную корреляцию с общим психическим развитием ребенка 2—3 лет, среднюю корреляцию имеет координация.

Эти данные позволяют говорить о том, что изменения, происходящие в телесном развитии дошкольника, обуславливают определенные изменения и в деятельности высших психических функций. Последнее означает, что грамотное участие взрослого

в процессе освоения тела ребенком 2—3 лет окажет развивающее воздействие на жизнедеятельность и личность ребенка в целом.

Список литературы:

1. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. — М.: МЦИ, 2004. — С. 133—148.
2. Быховская И.М. Аксиология телесности и здоровье: сопряженность в культурологическом измерении // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ; АСТ МОСКВА, 2007. — С. 53—66.
3. Лаврова О.В. Концепция телесности в интегративной психотерапии // Журнал практического психолога. — 2006. — № 4. — С. 12.
4. Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. — М.: Мир, 2004. — С. 288—309.
5. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М.: изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы XXIX международной
заочной научно-практической конференции

26 июня 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.07.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
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