



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
LIV международной научно-практической конференции*

№ 7 (53)
Июль 2015 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2015

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна – д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Виговская Мария Евгеньевна — канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии
/Сб. ст. по материалам LIV междунар. науч.-практ. конф. № 7 (53).
Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. 82 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИММУНИТЕТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ Кирейчев Андрей Вячеславович	6
ЗАЩИТНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Соллогуб Светлана Александровна	10
1.2. Инновационные процессы в образовании	15
ПРОЕКТ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Казанникова Анна Вячеславовна Петрова Татьяна Олеговна Силина Светлана Юрьевна	15
1.2. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	23
ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКАХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ 260807.01 «ПОВАР, КОНДИТЕР» НА БАЗЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ЦЕНТРА № 5» с. ГОРНОЗАВОДСКА) Захарова Елена Валентиновна	23
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ НА ЭТАПЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ Климкина Елена Александровна Сизова Виктория Сергеевна	29

Секция 2. Психология	34
2.1. Клиническая психология	34
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПАЦИЕНТОВ ПЕРЕД ОПЕРАТИВНЫМ ВМЕШАТЕЛЬСТВОМ НА ОРГАНАХ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА Киреева Татьяна Ивановна	34
2.2. Общая психология и психология личности	43
ПОПУЛЯРНЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ТЕКСТОВЫЙ РЕДАКТОР WORD 2013 Лавошникова Элина Константиновна	43
СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СНИЖЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ Савинова Татьяна Викторовна Алибаева Яна Олеговна	49
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	54
САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Панасенко Карина Евгеньевна	54
2.4. Психология развития и акмеология	61
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ Ямницкий Александр Вадимович	61
2.5. Психология телесности	69
ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКИМ Я У ДЕВУШЕК С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ Фильштинская Елена Геннадьевна Беленова Мария Тагировна	69

2.6. Социальная психология

75

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ
ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «ХОЗЯИН»

75

Якунин Анатолий Павлович

**СЕКЦИЯ 1.
ПЕДАГОГИКА**

**1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИММУНИТЕТ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ**

Кирейчев Андрей Вячеславович

*канд. психол. наук, Севастопольского экономико-гуманитарного
института Крымского федерального университета
имени В.И. Вернадского,
РФ, г. Севастополь
E-mail: andryvk@mail.ru*

**PSYCHOLOGICAL IMMUNITY AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF A MATURE PERSONALITY**

Andry Kireychev

*candidate of Sciences, Sevastopol economic-humanitarian
Institute of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky
Russia, Sevastopol*

АННОТАЦИЯ

Рассматривается понятие психологического иммунитета, его актуальность и необходимость использования в современном социокультурном пространстве.

ABSTRACT

Discusses the concept of psychological immunity, its relevance and necessity of using in the modern socio-cultural space.

Ключевые слова: психологический иммунитет, регуляция эмоций, стрессогенные расстройства.

Keywords: psychological immunity, regulation of emotions, stress disorder.

Развитие современной науки за последние десятилетия столь мощное, что позволило решить человечеству множество проблем. Использование научных знаний в последние десятилетия набирает все большие «обороты».

Приведем пример из медицины. Так еще в недалеком прошлом различные заболевания, причиняли вред людям в огромных масштабах. Но ученые находили способы эффективного лечения, профилактики этих заболеваний. Известно, что, одной из популярных на сегодняшний день борьбы с болезнями выступает вакцинация, где после введения вирусов в малых дозах в организм, происходит адаптация организма к вирусам данного типа. Даже такое распространенное, на сегодняшний день заболевание как грипп, поддается профилактике, путем вакцинации. Когда этот вирус попадает в организм человека, то заболевание либо не происходит, либо протекает в легкой форме, без осложнений.

Второй, эффективный способ борьбы с различными заболеваниями, — повышение иммунитета. Как говорят врачи, в нашем организме существуют миллионы различных бактерий, но организм, а точнее его иммунная система может самостоятельно справляться с этими микробами. Даже если заболевание произошло, то выздоровление будет проходить быстрее, если иммунитет высокий. Многие люди, различными способами поддерживают свой иммунитет (спорт, лекарства, спец. питание и т. д.).

С помощью этих примеров мы теперь поговорим о том же, но с психологической точки зрения.

Прогресс принес человечеству немало пользы, но вместе с тем, в век информационных перегрузок, сложных социально-экономических ситуаций повышается его негативное воздействие на эмоциональную сферу человека. Это проявляется в стрессах, конфликтах, проявлении агрессии и т. п. И что противопоставляет обществу проблеме психологических перегрузок, которая в XXI веке, по прогнозам ученых будет занимать одно из первых мест среди других заболеваний? Как мы видим немного, а если взять наше государство, то проблема профилактики психического здоровья нации, на государственном уровне еще не рассматривается. Хотя существуют практически в каждом городе социальные центры, во многих школах

психологи, а в некоторых городах есть даже психологические центры, но ведь это «капля в море».

Также можно отметить положительную тенденцию в нашем обществе — возрастающий интерес к психологии, следствием чего популярность этой специальности и возрастающее количество практикующих психологов. Делая выводы из этого можно предположить, что в ближайшем будущем роль психологии в психологическом оздоровлении нации будет заметно возрастать. Значит, если смотреть в будущее, то уже сейчас необходимо думать о том, какими наилучшими способами соединить этот возрастающий интерес к психологии с возрастающим количеством психологов, чтобы использовать эти факторы на психологическое оздоровление нации.

Мы считаем, что для положительного результата, необходимо проводить профилактику стрессогенных расстройств в массовом порядке. Для этого необходимо использовать специальные государственные программы, внедряемые в образовании, производстве и т. д.

В современном мире используют психологический иммунитет в глобальной политике, для противостояния в информационных войнах. Так мнению военно-политического руководства КНР, необходимо разработать эффективную стратегию защиты своих интересов в информационно-психологической сфере. Подобная стратегия должна заключаться в эффективной информационной защите сознания своих граждан путем «иммунизации». Таким образом, предлагаются выработать у населения КНР «психологический иммунитет». Похожие программы разрабатываются и в России [1].

Таким образом, оздоровление как личности в целом, так и общества в частности мы видим через повышение психологического иммунитета, «психологической вакцинации».

Под **психологическим иммунитетом** мы понимаем способность личности поддерживать и восстанавливать свое психическое здоровье, посредством использования психологических знаний. **Способ приобретения психологического иммунитета** — это профилактика возможных психологических проблем личности, посредством включения в познавательную сферу индивида психологических знаний, умений и навыков о методах и моделях поведения в различных ситуациях. Средство внедрения психологических ЗУН, мы считаем давно используемые в психологии тренинги. Тематику таких психологических занятий, включающих, в том числе и тренинги, необходимо разрабатывать согласно тем запросам, которое предъявляет общество, социальные институты и т. п.

Мы предполагаем, что если, например, в подростковом возрасте возрастает конфликтность, агрессивность, то можно с помощью семинаров-тренингов, на которых рассматриваются причины возникновения конфликтности, агрессивности, проигрывание конструктивных способов поведения в тех же конфликтных ситуациях, что само по себе будет способствовать если не профилактике, то снижению проявления негативного поведения. И это мы рассмотрели лишь узкий аспект профилактической работы с определенным возрастом. А ведь это можно рассматривать и шире: «прививать» психологический иммунитет к эффективному взаимодействию в семье, до создания индивидом семьи, «прививать» иммунитет перед приемом на работу в коллектив или родителям «прививать» иммунитет для взаимодействия с детьми и т. д.

Так Милонова Ю.В. рассматривает регуляцию эмоций, как трансформацию деструктивных эмоций в конструктивные, т.е. способствующие продуктивному осуществлению текущих или предстоящих деятельности и общения [2].

Каким образом использовать эти ресурсы в государственном масштабе? Мы видим решение этой проблемы через подготовку будущих специалистов в рамках ВУЗа к конкретным стрессогенным факторам, которые встречаются в профессиональной деятельности, с помощью спецкурсов, внедряемых в учебный процесс.

Таким образом, кафедрой психологии, совместно с каждой отдельной, выпускающей кафедрой, разрабатывается тематика тренинговых занятий, их цели, задачи и т. п.

Список литературы:

1. Золотарев П.С. Глобализация и информатизация военного дела // Россия и Америка в 21 веке. — 2009. — № 3. — С. 5—12.
2. Милова Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций // Вопросы психологии. — 2010. — № 3.

ЗАЩИТНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Соллогуб Светлана Александровна

*канд. пед. наук, преподаватель анатомии, физиологии, методики
физического воспитания, доц., государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
Калининградской области «Педагогический институт»,
РФ, г. Черняховск
E-mail: svsl55@mail.ru*

PROTECTIVE AND PREVENTIVE TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Svetlana Sollogub

*the candidate of pedagogical Sciences, teacher of anatomy, physiology,
methods of physical education, associate Professor, state budgetary
educational institution of higher professional education Kaliningrad region
“Pedagogical Institute”,
Russia, Chernyakhovsk*

АННОТАЦИЯ

В статье автор раскрывает понятия: технология, педагогическая технология, здоровьесберегающие, к которым относятся и защитно-профилактические технологии. Раскрывает их классификацию: медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия. Характеризует содержание каждой технологии в соответствии с видом деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации.

ABSTRACT

In the article the author reveals the concept: technology, educational technology, health-preserving, which include protective and preventive technologies. Reveals their classification: medical preventive, health and fitness, technology socio-psychological well-being. Describes the contents of each technology in accordance with the activity of the teacher of preschool educational organizations.

Ключевые слова: технология, защитно-профилактические технологии, медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия, виды деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации.

Keywords: technology, protective and preventive technologies, medical preventive, health and fitness, technology socio-psychological well-being, activities the teacher of preschool educational organizations.

Технология — это учение о мастерстве, умении специалиста [1].

Педагогическая технология — это специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения [4].

Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях — информационном, психологическом, биоэнергетическом. Цель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании — обеспечение высокого уровня реального здоровья, осознанное отношение ребенка к здоровью и жизни, знания о здоровье, умение оберегать, поддерживать и сохранять свое здоровье в соответствии с возрастными особенностями [2].

Одним из видов здоровьесберегающих технологий являются защитно-профилактические технологии, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий, которые классифицируются по доминированию целей и решаемых задач, а также ведущих средств здоровьесбережения и здоровьесобогащения субъектов педагогического процесса в дошкольной образовательной организации и включают медико-профилактические технологии, физкультурно-оздоровительные, технологии обеспечения социально-психологического благополучия [3].

Медико-профилактические технологии обеспечивают сохранение и приумножение здоровья детей средствами профилактики нарушений деятельности органов и систем органов.

Физкультурно-оздоровительные направлены на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры детей 3—7 лет, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия способствуют психическому и социальному здоровью ребенка 3—7 лет, эмоциональной комфортности и позитивному психологическому самочувствию в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье.

Использование защитно-профилактических технологий в деятельности воспитателя с детьми 3—7 лет осуществляется согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие [5] и включает следующие виды деятельности: организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие; различные виды деятельности и общения детей; организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования, взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации, методическое обеспечение образовательного процесса [6] (таблица 1).

Таблица 1.

Использование защитно-профилактических технологий в деятельности воспитателя с детьми 3—7 лет в условиях дошкольной образовательной организации

Направление деятельности воспитателя	Технологии		
	Медико-профилактические технологии	Физкультурно-оздоровительные	Технологии обеспечения социально-психологического благополучия
Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования	Выполнение СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды; профилактические мероприятия: нарушения осанки, снижения зрения, утомления детей.	Физминутки, физкультурные паузы	Сказкотерапия, использование цвета, создание психологически комфортной развивающей среды

Организация различных видов деятельности и общения детей	Обучающие здоровьесберегающие технологии: игры, тематические занятия, ролевые игры, чтение художественной литературы	Двигательная активность на прогулке, физкультурно-оздоровительная деятельность в режиме дня	Игротренинги и игротерапия, релаксация, цветотерапия, арттерапия, музыкотерапия
Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие	Корректирующие занятия, диагностика физического развития	Закаливание; разные виды гимнастик; массаж и самомассаж; игровой стретчинг; релаксация; «Веселые старты», спортивные игры, занимательная двигательная деятельность различного типа, занятия по физической культуре, диагностика физического развития, «День (неделя) здоровья», кружковая работа, физкультурно-спортивные досуги, праздники.	Применение психогигиенических и психопрофилактических средств и методов;
Работа с родителями	Анкетирование, консультации, организация совместных мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка		
Совместная работа с медицинским работником	Медицинский осмотр, анализ медицинских карт, оказание первой помощи	Разработка совместных планов и проведение мероприятий, направленных на профилактику заболеваний, нарушение осанки, плоскостопия	Занятия с детьми на тему: «Здоровье и безопасность»
Совместная работа с психологом, социальным работником	Родительские собрания, выявление детей с патологиями здоровья	Занятия, игры, направленных на формирование здорового образа жизни детей 6—7 лет, консультации	Психологические тренинги, тестирование родителей, педагогов
Методическое обеспечение образовательного процесса	Создание программ оздоровления детей 3—7 лет, перспективное, календарное планирование, разработка сценариев, конспектов, докладов, консультаций, создание картотек подвижных игр, диагностических карт по выявлению уровня развития двигательных умений и навыков, физических качеств, разработка проектов оздоровительной развивающей среды и так далее.		

Список литературы:

1. Большая Советская Энциклопедия. Т. 8. — М.: Советская энциклопедия, 1972. — С. 223.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии 1—4 класс: школьник и компьютер. Серия: Педагогика. Психология. Управление: «ВАКО», 2007. — 304 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. Методическое пособие. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Учебник. 2-е издание, дополненное. — М.: Юрайт, 2011. — 574 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. № 1351.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ПРОЕКТ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казанникова Анна Вячеславовна

*канд. пед. наук, доц. кафедры дополнительного профессионального образования Автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина»,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: kazannikova@yandex.ru*

Петрова Татьяна Олеговна

*заведующий Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 21 Кировского района
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: dou21@kirov.spb.ru*

Силина Светлана Юрьевна

*заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе
Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 21 Кировского района
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: svetik-toxa@mail.ru*

A PROJECT OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHILD'S SUPPORT IN CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD INTRODUCTION OF PRESCHOOL EDUCATION

Anna Kazannikova

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Supplementary Vocational Education Chair, Independent Educational Institution Pushkin Leningrad State University, Russia, St. Petersburg

Tatyana Petrova

head of State Budget Pre-school Educational Institution of Kindergarten № 21 of Kirovskiy Region, Russia, St. Petersburg

Svetlana Silina

deputy Manager of Educational Work, State Budget Pre-school Educational Institution of Kindergarten № 21 of Kirovskiy Region, Russia, St. Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье представлен проект модели психолого-педагогической поддержки дошкольника в рамках требований ФГОС дошкольного образования. Определены принципы, задачи построения и структурные компоненты проекта модели. В рамках формирования критериальной оценки результативности предложенного проекта выделены показатели уровня развития коммуникативных действий ребенка.

ABSTRACT

A model project of psychological and pedagogical support of preschool child within the requirements of Federal State Educational Standard of preschool education is presented in the article. Principles, objectives of formation and structural components of the model project are determined. Performance indicators of development level of the child's communicative actions are singled out as a part of the criteria estimation formation of the proposed project effectiveness.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, психолого-педагогическая поддержка, структурная модель проекта психолого-педагогической поддержки, критерии и показатели уровня развития коммуникативных действий ребенка.

Keywords: Federal State Educational Standard of preschool education; psychological and pedagogical support; structural project model of psychological and pedagogical support; criteria and indicators of development level of the child's communicative actions.

Требованиями Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [5] и ФГОС дошкольного образования [3] является разработка в образовательной организации дошкольного образования образовательной программы детского сада. Программа дошкольного образования формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста [3; пункт 2.3], обеспечивая развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Актуальность этой проблемы для нашей образовательной организации связана с реализацией проекта опытно-экспериментальной работы по теме «Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений» (распоряжение Комитета по образованию от 05.08.2014 № 3364-р).

Актуальность работы по созданию инновационного проекта в рамках опытно-экспериментальной работы образовательных учреждений связана также и с тем, что в результате проектирования психолого-педагогической поддержки ребенка на этапе дошкольного образования желательно появление такой модели, которая могла бы быть востребована большинством дошкольных учреждений на этапе внедрения ФГОС.

Понятие «педагогическая поддержка» в современной педагогике используется широко и многогранно. Его связывают, во-первых, с деятельностью различных служб общества, которые заинтересованы в охране и защите социальных прав детей. Во-вторых, под педагогической поддержкой понимают систему разноплановых мероприятий, проводимых в целях дифференциации по интересам, склонностям, жизненным устремлениям и направленных на их выявление и поддержку [1, с. 234]. Основными средствами педагогической поддержки являются «безусловное позитивное принятие» (формулировка К. Роджерса) ребёнка педагогом, эмпатия, коммуникативная, творческая насыщенность взаимодействия. Педагог, вооруженный такой целью, осознает себя в качестве субъекта личностно-развивающей ситуации, рефлексивует себя в роли специфического носителя личностного

опыта саморегуляции, предлагает этот опыт ребенку в качестве средства поддержки и решения его личностных проблем [4, с. 99].

В зарубежных исследованиях разных стран педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования — в США; как коучинг — помощь и содействие личности в позитивных изменениях — в Австралии; как помощь в ситуации выбора, как опекуновство, пасторская забота, как курс личностного и социального образования — в Англии; как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути — в Голландии.

Анализ педагогической литературы по проблеме моделирования системы педагогической поддержки ребенка [6—9] позволил авторам представить вариант проектирования модели психолого-педагогической поддержки детей в условиях введения ФГОС дошкольного образования.

Предложенный проект модели психолого-педагогической поддержки основан на системном подходе. Опираясь на системный подход, авторы выделили следующие предполагаемые блоки проектируемой модели психолого-педагогического сопровождения детей в условиях введения ФГОС дошкольного образования: целевой, содержательный, организационный, (таблица 1).

Таблица 1.

**Проект модели психолого-педагогической поддержки
дошкольников в условиях введения ФГОС дошкольного
образования**

целевой блок		
Социальный заказ: развитие личности ребенка в соответствии с целевыми ориентирами по направлениям развития ребенка, а также самоактуализация дошкольников		
содержательный блок		
ценностно-смысловой: осознание ребенком своего отличия от других	социально-коммуникативный: (помощь в общении, взаимодействии с другими детьми, педагогами)	индивидуально-психологический (содержание компонента связано с формированием мотивации к различным видам деятельности)

организационный блок: <i>этапы разработки модели</i>			
Организационно-подготовительный: включает разработку концептуального видения психолого-педагогической поддержки детей	Диагностико-проективный: определение уровня развития ребенка, проектирование деятельности педагога по созданию условий психолого-педагогической поддержки детей	Процессуальный: реализация методического обеспечения психолого-педагогической поддержки детей: поиск, оценка, выбор	Рефлексивный: обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, определение потенциальной готовности ребенка
организационный блок: <i>формы организации поддержки</i>			
массовые (различные виды детской деятельности)	групповые / работа в малых группах		индивидуальная
организационный блок: <i>формы оценивания — критерии</i>			
ценностно-смысловой	социально-коммуникативный		индивидуально-психологический
организационный блок: <i>формы оценивания — уровни достижений ребенка</i>			
высокий	достаточный	средний	низкий

Проект модели психолого-педагогической поддержки дошкольников построен в соответствии с принципами ФГОС дошкольного образования (п. 1.4):

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования.

Принципы построения проекта модели психолого-педагогической поддержки дошкольников позволили выделить основные задачи, реализация, которых позволит соотнести цели и направленность психолого-педагогической поддержки успешной социализации и индивидуализации ребенка в рамках требований ФГОС дошкольного образования, а именно:

- создать условия для реализации программы дошкольного образования, при которой возможно решение проблем, связанных с индивидуализацией и субъективизацией воспитательно-образовательного процесса обучения детей дошкольного возраста;

- соотнести условия, требования и методы при реализации программы дошкольного образования возрасту и особенностям развития детей дошкольного возраста.

Соотнесение цели, задач и направленности проекта модели на успешную социализацию и возможность индивидуального развития ребенка в условиях представленного проекта модели, определили:

- содержательное наполнение реализуемого проекта модели;
- этапы построения проекта модели: организационно-подготовительный, диагностико-проективный, процессуальный и рефлексивный;
- возможные формы организационной поддержки дошкольника;
- критерии и показатели уровня достижений ребенка.

Целевой блок, принципы ФГОС дошкольного образования и содержательная направленность представленного проекта модели определили возможный педагогический результат:

- ценностно-смысловой;
- социально-коммуникативный;
- индивидуально-психологический.

Ценностно-смысловой критерий педагогического результата должен быть соотнесен с действиями педагогов в рамках предполагаемого проекта модели психолого-педагогической поддержки. При этом актуализация ценностных ориентаций педагогов в рамках требований ФГОС дошкольного образования может быть соотнесена с принципами и задачами построения проекта модели. Взаимодействие педагога и ребенка на принципах субъект-субъектного взаимодействия предполагает переориентацию на поддержку инициативы детей в различных видах деятельности, позволяя ребенку становиться активным в выборе содержания своего образования для реализации своих запросов, интересов и потребностей.

Социально-коммуникативный критерий, на наш взгляд, может быть соотнесен с целевыми ориентирами развития дошкольника в рамках требования ФГОС дошкольного образования. Это получение ребенком необходимой информации о мире и о себе. Формирование адекватного в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями образа «Я и Мир».

В таблице 2 представлены подходы к проектированию содержательного блока модели психолого-педагогической поддержки старшего дошкольника, в рамках требований ФГОС в соответствии с целевыми ориентирами социального-коммуникативного развития ребенка на этапе окончания уровня дошкольного образования.

Выделение в качестве критериев социально-коммуникативного развития ребенка позиций из целевых ориентиров на этапе окончания

дошкольного образования [3; пункт 4.6] позволяют авторам конкретизировать содержательный блок проекта модели психолого-педагогической поддержки дошкольника. При этом, предложенные показатели, позволяют подобрать соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям развития дошкольника методики определения уровня достижений ребенка в оценочном блоке предложенного проекта модели (таблица 1).

Таблица 2.

Подходы к проектированию содержательного блока проекта модели психолого-педагогической поддержки ребенка

критерий социально-коммуникативного развития ребенка	показатель развития [2]	методика определения
ценностно-смысловой: осознание ребенком своего отличия от других		
отношение к себе и другим детям	<ul style="list-style-type: none"> • отношение к себе как члену группы • отношение к другим членам группы • самооценка 	методики: «Два домика» «Лесенка»
социально-коммуникативный: (помощь в общении, взаимодействии с другими детьми, педагогами)		
уровень развития партнерского диалога	<ul style="list-style-type: none"> • способность слушать партнера • способность договариваться • способность к эмпатии 	диагностика способности детей к партнерскому диалогу по А.М. Щетининой) методика «Карандаши»
индивидуально-психологический: (содержание компонента связано с формированием мотивации к различным видам деятельности)		
уровень развития сотрудничества	<ul style="list-style-type: none"> • способность видеть действия партнера • согласованность действий партнеров • осуществление взаимного контроля • взаимопомощь • отношение к результату 	экспериментальная методика «Лабиринт» (по Л.А. Венгеру)

Индивидуально-психологический критерий для педагога должен основываться на знании педагогом трудностей ребенка. Для ребенка возможное овладение навыками и средствами преодоления критических зон саморазвития в соответствии с возрастными особенностями.

Таким образом, представленный проект модели психолого-педагогической поддержки дошкольника выдержан в логике проектирования программ в рамках требований Федерального закона об образовании при проектировании образовательных программ для

различных уровней образования, а именно: целевой, содержательный и организационный.

Целевой блок опирается на социальный заказ государства по обеспечению определенной готовности дошкольника на этапе завершения программы дошкольного образования к следующему этапу непрерывного образования — начальному общему образованию.

Содержательный блок конкретизирует работу педагогов на обеспечение позитивной социализации и индивидуализации дошкольника.

Организационный блок включает в себя этапы построения модели, необходимые для успешного внедрения заявленного проекта в практику работы образовательного учреждения: организационно-подготовительный, диагностико-проективный, процессуальный, рефлексивный.

Организационный блок необходим также для определения результата работы, как для педагога (самоаудита педагогической деятельности по сопровождению ребенка), так и для ребенка.

Представленный подход к формированию модели позволяет определить алгоритм действий творческой группы в условиях проведения эксперимента в рамках опытно-экспериментальной работы.

Список литературы:

1. Бोगоявленская Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Бोगоявленская, М.Е. Бोगоявленская. — М.: Просвещение, 2005. — С. 59.
2. Когут А.А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников // Человек и образование. 2012. № 4 (33). — С. 161—164.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 416 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Шавринова Е.Н. Становление системы педагогической поддержки ребенка в образовательном учреждении / Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Санкт-Петербург. 2008. 23 с. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://pandia.ru/> (Дата обращения 13.05.2015).
7. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://xn--e1aogju.xn--p1ai/> (Дата обращения 11.05.2015).
8. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://festival.1september.ru/> (Дата обращения 13.05.2015).

1.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКАХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ 260807.01 «ПОВАР, КОНДИТЕР» НА БАЗЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ЦЕНТРА № 5» С. ГОРНОЗАВОДСКА)

Захарова Елена Валентиновна

*мастер производственного обучения политехнического центра № 5
с. Горнозаводска высшей квалификационной категории,
РФ, с. Горнозаводск
E-mail: Egorova_e_g@mail.ru*

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCES AND CONDITIONS OF THEIR FORMATION AT THE LESSONS OF PRACTICAL TRAININGS (BY THE EXAMPLE OF PROFESSION REALIZATION 260807.01 “COOK, CANDY-MAKER” BASED ON POLYTECHNIC CENTER № 5» IN GORNOZAVODSK)

Elena Zaharova

*master of vocational training of Polytechnic Center №5, Gornozavodsk,
High qualification grade,
Russia, Gornozavodsk*

АННОТАЦИЯ

Предлагаемая статья имеет цель привлечь внимание специалистов среднего профессионального образования к актуальному вопросу формирования профессиональных компетенций в рамках реализации ФГОС третьего поколения.

ABSTRACT

The given article aims to draw the attention of secondary vocational education specialists to the urgent issue of professional competence formation within the framework of Federal State Educational Standard of the third generation.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, ФГОС, качество, модернизация, формирование, условия.

Keywords: competences; competency-based approach; Federal State Educational Standard; quality; modernization; formation; terms.

Повышение качества образования является актуальной проблемой для России. Решение этого вопроса связано с модернизацией содержания образования. Президент РФ В.В. Путин призвал педагогическое, научное сообщество к модернизации образовательных технологий к 2020 году [13]. Президент заявил о необходимости подготовки специалистов на уровне передовых мировых стандартов.

В качестве основного механизма, призванного обеспечить подготовку квалифицированных рабочих специалистов среднего звена с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [6] выступает компетентностный подход в профессиональном образовании, его ориентация на формирование профессиональных компетенций [11].

Впервые на официальном уровне термин «компетенции» появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г. [8]. В России понятие было отражено в текстах: «Стратегии модернизации содержания общего образования» в 2001 г. [15], «Стратегии модернизации российского образования на период до 2010 г.» [9]. Понятие рассматривается в качестве ключевых и в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [10]. После публикации двух первых стратегий произошла резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Необходимо отметить, что под «*профессиональными компетенциями*» понимается способность применять знания, умения для успешной деятельности: способность работать самостоятельно, способность брать на себя ответственность, готовность замечать проблемы и искать пути их решения, умение анализировать новые

ситуации и применять знания для такого анализа [5]. Однако следует отметить наличие многообразных определений понятия «профессиональной компетенции»:

Таблица 1.

Определения понятия «профессиональная компетенция»

Автор понятия:	Определения:
А.В. Хуторской [16]:	«включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»;
В. Байденко [2]:	«— это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а так также самооценивать результаты своей деятельности»;
И.А. Зимняя [7]:	«— это внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентности человека»;
Т.Ю. Базаров [1]:	«— это требования успешной деятельности, сформулированные в терминах интегральных качеств индивидуального или коллективного субъекта»;
Б.И. Беспалов [4]:	«— это требования профессии и система профессиональных задач, которые должен или может решать человек (задачи, входящие в его компетенцию)»;
В.Д. Шадриков [12]:	«служат для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки специалиста»;
Г.В. Безюлева [3]:	«— это понятие, характеризующее разные сферы деятельности человека, и представляющее собой обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности»;

Освоение профессиональных компетенций у обучающихся по профессии «Повар, кондитер» невозможно без с соблюдением следующих условий:

- правильно подобранных методов обучения, таких как [15]:
 - репродуктивных (лекция, объяснение, беседа, сообщение, демонстрация);

- проблемно-поисковых (постановка проблемных вопросов при изложении материала, включение в него отдельных практических и ситуационных задач; эвристическая беседа; учебная дискуссия);

- имитационных методов (анализ конкретных производственных ситуаций и задач; ситуационные решения; практические задания в процессе практики; обсуждение разработанных вариантов).

- необходимых средств обучения, обеспечивающих оптимизацию достижение целей, (например, наличие учебных пособий по ФГОС, профессия «Повар, кондитер», документация, необходимая для уроков учебной практики);

- материально-технического обеспечения уроков учебной практики по профессии «Повар, кондитер».

Материально-техническая база профессионального образования имеет первостепенное значение для формирования профессиональных компетенций выпускников, востребованным работодателем. Так, в учебном кулинарном цехе Сахалинского политехнического центра № 5 с. Горнозаводска рабочие места обучающихся отвечают требованиям правил безопасности труда, санитарии, гигиены и пожарной безопасности. Создан и систематизирован методический и дидактический материал по всем разделам профессионального модуля. При прохождении учебной практики все обучающиеся обеспечиваются индивидуальными рабочими местами. Учебный кулинарный цех укомплектован необходимым современным рабочим оборудованием, инструментами, посудой, инвентарем: электрическими печами, электрическими сковородами, электрическими плитами, холодильным оборудованием, весовым оборудованием и т. д. Наличие продуктов в соответствии с перечнем учебных работ для отработки трудовых приемов. Учебный кулинарный цех укомплектован специальной поварской мебелью: шкафами, столами, мойками. Оснащенность рабочих мест для проведения учебной практики предусматривает возможность приобретения профессиональных умений и навыков в соответствии с профессиональными компетенциями.

- прохождение производственной практики;
- организации самостоятельной работы обучающихся на уроках учебной практики;
- компетентностной модели мастера производственного обучения.

Только мастер производственного обучения может обеспечить формирование данных компетенций на достаточном уровне. В связи с этим особое значение имеет компетентностная модель мастера

производственного обучения профессии «Повар, кондитер», включающая следующие уровни:

- на 1 уровне задаются составляющие ценностного потенциала личности.

- 2 уровень представлен ключевыми и общими компетенциями мастера производственного обучения:

- Компетенция (ОК — 1, 6, 9, 11): ориентация на профессиональную деятельность;

- Компетенция (ОК — 2, 3, 8): самообразование, повышение квалификации.

- Компетенция (ОК — 4,5): использование информационно-коммуникативных технологий для совершенствования профессиональной деятельности.

- Компетенции (ОК — 7, 10): мотивационно-организаторская направленность взаимодействия мастера с обучающимися.

- 3 уровень модели необходим для реализации профессиональной деятельности.

- ПК 1. Организация учебно-производственного процесса.

- ПК 2. Педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности.

- ПК 3. Методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического сопровождения группы обучающихся рабочих.

- ПК 4. Участие в организации производственной деятельности. Участвовать в разработке и внедрении технологических процессов, разрабатывать и оформлять техническую и технологическую документацию.

- ПК 5. Выполнение работ по одной из профессий «Повар, кондитер».

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно прийти к следующему выводу:

- среди педагогического сообщества отсутствует единое мнение на вопрос о понятии профессиональных компетенций;

- основными условиями формирования профессиональных компетенций являются: правильно подобранные методы обучения, средства обучения, материально-техническое обеспечение уроков учебной практики, прохождение производственной практики и т. д.

Список литературы:

1. Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование В России. — № 11. — 2004. — С. 6. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-profe>.
3. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. — 2005. — № 12. — С. 25—30.
4. Беспалов Б.И. Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» в деятельности психологии человека // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы. Материалы Международной научной конференции. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://istina.msu.ru/publicati>.
5. Гайнеев Э.Р. Компонентный подход в реализации ФГОС // Методист. — № 8. — 2013. — С. 44.
6. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015 новый 273-ФЗ — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz>.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
8. Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник Томского государственного педагогического университет. — № 2. — 2009. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya>.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года подход — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sinncom.ru/content>.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_la.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 августа 2013 г. № 798 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 260807.01 Повар, кондитер» — [сайт] — <http://www.garant.ru/products/ipo/prim>.
12. Профессиональная компетентность специалиста — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/PSIHOLOG/>.

13. Путин призвал к модернизации стандартов образования в России // Полит.ру — [сайт] — Режим доступа. — URL: <http://polit.ru/news/2014/12/04/>.
14. Старченко Е.В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов. СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 173—182.
15. Стратегия модернизации содержания общего образования — компетентностный подход — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://school70.net/strategiya-modernizaczii-soderzhaniya-obshhego-obrazovaniya>.
16. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. — М., 2002. — С. 96.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ НА ЭТАПЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ

Климкина Елена Александровна

*ассистент кафедры коррекционной педагогики Южного
Федерального Университета Академии психологии и педагогики,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: kea8903@yandex.ru*

Сизова Виктория Сергеевна

*студент 3 курса кафедры коррекционной педагогики Южного
Федерального Университета Академии психологии и педагогики,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: sizova_v@inbox.ru*

THE USE OF TONGUE TWISTERS IN SPEECH THERAPY REMEDIAL WORK AT THE STAGE OF AUTOMATION SOUNDS

Elena Klimkina

*assistant Department of Correctional Pedagogy South Federal University
Academy of Psychology and Pedagogy,
Russia, Rostov-on-Don*

Victoria Sizova

*3 rd year student of the Department of Correctional Pedagogy South
Federal University Academy of Psychology and Pedagogy,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается использование скороговорок в коррекционно-логопедической работе на этапе автоматизации звуков. Приводятся примеры скороговорок для автоматизации.

ABSTRACT

This article discusses the use of tongue twisters in correctional and speech therapy at the stage of automation sounds. Examples of tongue twisters for automation.

Ключевые слова: коррекционная логопедическая работа, автоматизация звуков, скороговорки, потешки, считалки.

Keywords: speech therapy correction work, automation of sounds, tongue twisters, nursery rhymes, rhymes.

Овладение языком и развитие речи является одним из важнейших процессов, который протекает в дошкольном детстве ребенка, что является достаточно значимым и актуальным вопросом, в случае, если данный процесс имеет отклонения от своей нормы. Ведь нередко встречаются ситуации, когда в старшем дошкольном или младшем школьном возрасте у ребенка имеются те или иные речевые расстройства, которые оказывают негативное влияние на его умственное и психическое развитие.

Коррекционная работа по преодолению имеющихся речевых нарушений у детей, как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте проводится логопедом на базе образовательного учреждения. Коррекционно-логопедическая помощь зависит от речевой патологии, от степени тяжести имеющегося нарушения. Чем раньше будет

оказана помощь специалиста, тем больше шансов на скорейшее и полное избавления от дефекта.

Залогом результативности проделанной коррекционной логопедической работы специалистом является ответственность при выполнении заданий, как на начальном, так и на заключительном этапе ее проведения.

Чтобы процесс коррекционной работы был как можно интереснее, познавательнее и увлекательнее для ребенка, логопеды нередко на своих занятиях используют применение малых форм фольклора, а именно таких как сказки, частушки, потешки, прибаутки, пословицы и поговорки, чистоговорки, скороговорки, считалки и др.

Использование малых форм фольклора в коррекционной логопедической работе с детьми способствует:

- развитию просодической стороны речи;
- развитию связной речи;
- пополнению словарного запаса;
- нормализации интонационной стороны речи;
- развитию фонематического восприятия.

Это приводит к положительному результату, для закрепления которого логопеды используют скороговорки, чтобы ускорить автоматизацию звука в речи ребенка.

Издавна с помощью скороговорок дети учились постигать родную речь в увлекательной шуточной форме. Сейчас же скороговорка является малым жанром фольклора, который в своей работе активно используют логопеды для закрепления поставленных звуков путем усложнения сочетания звуков в скороговорке, на которые проводится коррекционная работа с целью уточнения артикуляции и закрепления их в речи.

Такие учёные, как Сухомлинский В.А, Усова А.П, указывают на большую значимость использования различных форм фольклора в развитии речи детей. А также о проблеме формирования выразительности речи у детей говорится в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна и др.

Использование скороговорок в работе с детьми дает возможность сделать процесс коррекции как можно интереснее и увлекательнее, что способствует скорейшему достижению требуемых результатов.

На начальном этапе закрепления звука с использованием скороговорок необходимо подбирать короткие ритмичные легко запоминающиеся строчки-чистоговорки, например:

1. «У осоньки-осы, есть полоски и усы».
2. «Ря-ря-ря: алая заря».

Рю-рю-рю: рисую я зарю.
Ри-ри-ри: чисто говори.
Ра-ра-ра: в садик мне пора.
Ре-ре-ре: игры во дворе.
Ро-ро-ро: легкое перо.
Ры-ры-ры: стихи для детворы.»

3. «Дятел дуб долбил, да не додолбил» [2].

Затем постепенно переходя к скороговоркам также следует начинать их заучивание в медленном темпе, объясняя ребенку значение слов и выражений, которые в них содержатся:

1. «На мели мы налима лениво ловили,
Меняли налима вы мне на линия.

О любви не меня ли вы мило молили,
И в туманы лимана манили меня.»

2. «Шла Саша по шоссе и сосала сушку».

3. «Кукушка кукушонку купила капюшон.

Надел кукушонок капюшон,

Как же кукушонок в капюшоне смешон» [2].

В дальнейшем следует ускорить темп произнесения заученных скороговорок, или усложнить содержание:

1. «В недрах тундры

Выдры в гетрах

Тырят в вёдра

Ядра кедров!

Выдрав с выдры

В тундре гетры

Вытру выдрой ядра кедров

Вытру гетрой выдре морду

Ядра в вёдра

Выдру в тундру» [2]!

Использовать скороговорки с целью автоматизации звука в речи можно как в индивидуальной форме, так и в форме игры с несколькими детьми, например, поделить детей на две команды: каждая команда должна назвать как можно больше скороговорок. Такая игра способствует не только автоматизации звука в речи, но ещё развитию памяти, мышления, внимания ребенка.

Использование скороговорок в коррекционной логопедической работе по автоматизации звуков является интересным и увлекательным процессом для ребенка, что позволяет быстрее достичь четкой артикуляции и правильного произнесения звуков, что в свою очередь способствует развитию красивой выразительной речи.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Кильмяшкина Т. Азбука скороговорок // Обруч: образование, ребенок, ученик. — 2008. — № 5. — С. 30—32.
3. Кодолбенко Е.А. Зашифрованные скороговорки. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 34 с. («Конфетка»).
4. Пескишева Т. Малые фольклорные формы в работе с детьми с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание, № 8. — С. 86—91.
5. Рыбина А.Ф. Коррекция звукопроизношения: речевой материал для дошкольников и младших школьников. — Волгоград: Учитель, 2003. — 91 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПАЦИЕНТОВ ПЕРЕД ОПЕРАТИВНЫМ ВМЕШАТЕЛЬСТВОМ НА ОРГАНАХ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА

Киреева Татьяна Ивановна

канд. мед. наук, доц.

Самарского государственного медицинского университета,

РФ, г. Самара

E-mail: kireevatatiana@lenta.ru

THE EMOTIONAL STATE OF PATIENTS BEFORE SURGERY ON THE GASTROINTESTINAL TRACT

Tatyana Kireeva

candidate of medical sciences, associate professor

of Samara State Medical University,

Russia, Samara

АННОТАЦИЯ

Целью исследования явилось изучение эмоционального состояния пациентов перед проведением оперативного вмешательства. Изучение осуществлялось при помощи психологического исследования, в результате которого были выявлены характерные эмоциональные реакции предоперационных больных и предложены мероприятия по их коррекции.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the emotional state of patients prior to surgery. The study was carried out with the help of psychological research, which resulted in the typical emotional reactions identified preoperative patients and suggest measures for their correction.

Ключевые слова: эмоциональное состояние; страхи; тревога; оперативное вмешательство; психологическая коррекция.

Keywords: emotional state; fear; anxiety; surgery; psychological correction.

Страх оперативного вмешательства является одной из самых распространенных причин отказа пациентов от плановых операций. В некоторых случаях отказ или промедление в проведении операции может привести к трагическим последствиям. Нестабильное эмоциональное состояние пациента в предоперационном периоде мешает установлению качественного контакта между ним и врачом, что может повлиять на предстоящую операцию. Пациенту с выраженной реакцией страха необходимо обеспечить психологически комфортное ожидание операции путем оказания психотерапевтической помощи и устранения информационного дефицита [5].

Следует выделять отличительные черты психологического состояния хирургического больного [4]:

1. пребывание в состоянии психологического операционного стресса (предоперационного и послеоперационного);
2. неожиданность и, часто, стремительность возникновения и протекания заболевания;
3. отсутствие адаптации к ситуации лечения. Часть пациентов попадает на операционный стол сразу после поступления и большие эмоциональные переживания приходится на послеоперационный период. Планово оперируемые хирургические больные имеют возможность испытать стресс и в предоперационном периоде.

Неотъемлемой частью психологического состояния хирургического больного является тревога. Предоперационная тревога — это характерная реакция пациента на известие о предстоящей хирургической операции, она может выражаться по-разному: беспокойный сон, потеря возможности сосредоточиться на чем-либо, неусидчивость. Послеоперационная тревога складывается из уже перенесенных эмоциональных потрясений и соответствия имеющихся результатов ожиданиям.

При низком уровне тревожности пациент может недооценивать свое положение и пренебрегать рекомендациями врачей в период восстановления, что может повлечь за собой неблагоприятные для его здоровья последствия. Высокий показатель тревожности также может способствовать формированию дезадаптивного состояния, что мешает адекватному восприятию пациентом своего состояния. Планово оперируемые пациенты обычно стараются отрицать наличие у них тревоги, но могут демонстрировать ее невербально [1].

М.В. Виноградов выделял несколько видов отношения больных к предстоящей операции [2]:

1. Переоценка значимости операционного риска. Она может выражаться двумя типами состояний. Первый тип — снижено настроение, преобладает тревога, страх смертельного исхода, опасение послеоперационных осложнений, сильная фиксация на соматических ощущениях. Второй тип — внешне полное спокойствие, даже безразличие, за которыми могут скрываться ожидание летального исхода, чувство обреченности.

2. Недоверие к диагнозу, врачам, сомнения в обоснованности хирургического вмешательства. Сопровождается пониженным настроением и негативным отношением к окружающим.

3. Отрицание необходимости оперативного вмешательства, сокрытие симптомов болезни с целью его избежать.

Исследования показали, что почти у 90 % появляются различные психологические расстройства в до — и постоперационный период. Оставление без внимания таких состояний, как боязнь боли, страх остаться инвалидом, замкнутость, страх за исход заболевания, может негативно сказаться на результатах лечения и общем состоянии пациента [3]. Таким образом, существует необходимость в снижении эмоционального напряжения, страха перед операцией, тревоги.

Исследование проводилось на базе Клиник Самарского государственного медицинского университета. Экспериментальную группу составили 30 пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, поступившие на плановое хирургическое лечение. В группу сравнения вошли 30 пациентов с аналогичными заболеваниями, которым назначено консервативное лечение.

Психодиагностическую батарею составили следующие методики: Интегративный тест тревожности (А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев), Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлевой), Проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревича). Статистический

анализ данных осуществлялся при помощи U-критерия Манна-Уитни и коэффициента углового преобразования Фишера (ϕ^*).

Показатели личностной тревожности по методике ИТТ (табл. 1) как в группе пациентов, находящихся в предоперационном периоде, так и в сравнительной группе, не выходят за пределы нормы.

Таблица 1.

Результаты диагностики структуры личностной тревожности (m)

Шкалы	Экспериментальная группа	Группа сравнения	U	p
Общая тревожность	6,13	4,38	169,5	0,014*
Эмоциональный дискомфорт	5,58	4,21	204,0	0,079
Астенический компонент	6,26	4,88	174,0	0,017*
Фобический компонент	5,00	3,58	199,0	0,060
Тревожная оценка перспективы	6,17	4,46	180,0	0,024*
Социальная защита	4,25	3,71	257,0	0,523

*— различие значимо при $p < 0,05$

По всем показателям личностная тревожность в группе пациентов, находящихся в предоперационном периоде, превосходит таковую в сравнительной группе. У 19,8 % пациентов экспериментальной группы выявлено наличие повышения по шкале «астенический компонент тревожности». 26,4 % больных, ожидающих операцию, показали высокие результаты по шкале «тревожные оценки перспективы». У 23 % пациентов экспериментальной группы выявлены высокие показатели общей личностной тревожности.

Статистический анализ данных показал значимые различия между группами по шкалам «общая тревожность», «астенический компонент тревожности», «тревожная оценка перспективы».

Данные диагностики ситуативной тревожности в группах пациентов, находящихся в предоперационном периоде, и больных сравнительной группы представлены в таблице 2. Показатели ситуативной тревожности в экспериментальной группе и группе сравнения не выходят за рамки нормативных.

Таблица 2.

Результаты диагностики ситуативной тревожности (m)

Шкалы	Экспериментальная группа	Группа сравнения	U	p
Общая тревожность	4,92	3,21	170,0	0,014*
Эмоциональный дискомфорт	3,33	3,88	282,0	0,900
Астенический компонент	6,00	3,67	149,0	0,004*
Фобический компонент	3,75	1,87	187,0	0,026*
Тревожная оценка перспективы	5,29	4,46	237,5	0,293
Социальная защита	2,29	3,00	201,0	0,068

*— различие значимо при $p < 0,05$

В экспериментальной группе наиболее высокие показатели приходится на шкалы астенического компонента, тревожной оценки перспектив и общей тревожности, что в целом отражает картину личностной тревожности. Соответственно, можно говорить о том, что в основе высокой ситуативной тревожности лежит предпосылка в виде высокой личностной тревожности.

Статистический анализ показал, что значимые различия между группами приходится на показатели «общая ситуативная тревожность», «астенический компонент тревожности», «фобический компонент».

Таким образом, в предоперационном периоде ситуативная тревожность, выражающаяся в высокой астенизации, тревожном ожидании последствий операции, связанных с ней страхах возникает на фоне повышенной личностной тревожности.

Результаты обследования «Опросником иерархической структуры актуальных страхов личности» представлены на рисунках 1 и 2.

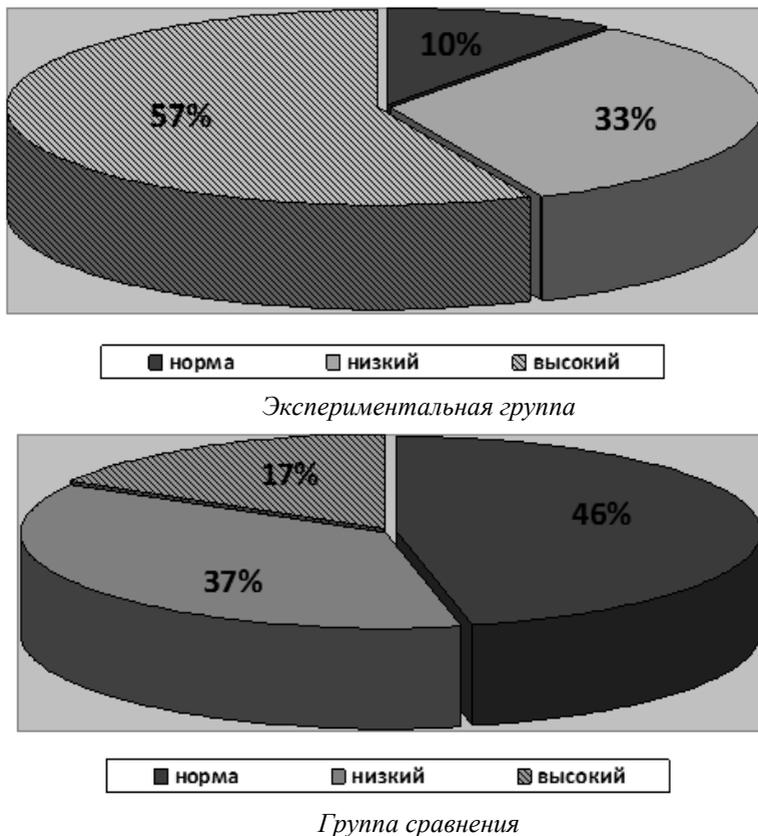


Рисунок 1. Распределение уровней страхов в экспериментальной и сравнительной группах

На рисунке 1 видно, что высокий уровень страхов отмечается у 57 % обследуемых экспериментальной группы, что более чем в три раза превышает показатель группы сравнения, тогда как уровень нормы в группе пациентов, ожидающих операцию, практически в пять раз ниже. Достоверность различий высоких показателей экспериментальной и сравнительной групп подтверждена при помощи коэффициента углового преобразования Фишера ($p < 0,05$). Это свидетельствует о большом количестве разнообразных страхов у предоперационных больных. На рисунке 2 показана структура этих страхов.

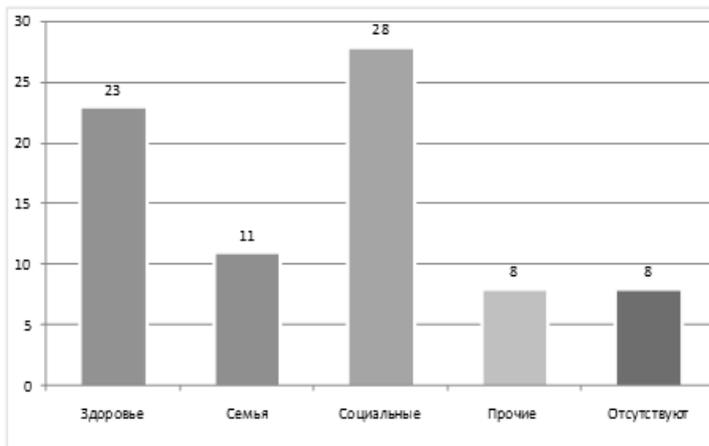


Рисунок 2. Структура страхов предоперационных больных (человек)

При структурном анализе страхов были выделены следующие категории:

- Здоровье (включает в себя вопросы о болезненных состояниях пациента);
- Семья (вопросы, касающиеся родных и близких пациента);
- Социальные страхи (вопросы социального характера);
- Прочие (вопросы о боязни животных, высоты, темноты, глубины).

На первом месте (у 28 обследованных) стоят социальные страхи, связанные со сферой социальных отношений обследуемых. Страхи, связанные с состоянием своего здоровья, отмечаются у 23 обследуемых. Проблемы семьи беспокоят 11 опрошенных.

Результаты обследования рисуночным тестом «Несуществующее животное» представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты рисуночного теста «Несуществующее животное» (%)

Параметры	Экспериментальная группа	Группа сравнения	Критерий Фишера
Страх	49,5	16,5	2,525*
Легкость возникновения страхов	23,1	16,5	0,364
Тревожность	36,3	19,8	1,649*
Астеничность	49,5	52,8	0,291
Отказ	19,8	13,2	0,776

*— различие значимо при $\varphi > 1,64$

Статистически значимые различия выявлены по параметру «страх» и «тревожность». Таким образом, у данных пациентов на момент обследования присутствовал выраженный страх и тревога.

На основании полученных результатов нами были сделаны выводы об эмоциональном состоянии пациентов, ожидающих оперативного вмешательства на органах желудочно-кишечного тракта: повышенная личностная и ситуативная тревожность, проявляющаяся в астении, страхах, связанных с актуальной ситуацией, тревожных ожиданиях перспектив. Количество страхов предоперационных пациентов значительно превышает количество страхов пациентов, проходящих консервативное лечение. В общей структуре страхов первые места занимают социальные страхи и страхи, связанные со здоровьем.

Целью психокоррекционной работы является снижение тревоги и страхов у пациентов хирургического профиля в предоперационном периоде, формирование конструктивного отношения к операции. Деятельность клинического психолога предусматривает оказание индивидуальной краткосрочной помощи посредством эмпатийного выслушивания, эмоциональной вентиляции и устранения информационного дефицита.

Список литературы:

1. Барабошин А.Т. Психоземotionalный статус и возможности его коррекции у больных общехирургического профиля / — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003055580#?page> (Дата обращения: 05.04.15).
2. Виноградов М.В. Типы психических реакций в предоперационной (стрессовой) ситуации и индивидуальная направленная премедикация: автореф. дис. ... канд. мед. наук. — М., 1972. — 21 с.

3. Кемпински А. Психопатология невротозов / — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.nervno.ru/Part_№1 (Дата обращения: 05.04.15).
4. Любан-Плоца Б., Пельдингер В., Креггер Ф. Психосоматический больной на приеме у врача / — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://yuga.com/book_psihosomaticheski-bolnoj-na-prieme-u-vracha_740/ (Дата обращения: 05.04.15).
5. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. — 2013. — № 2. — С. 42—52.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПОПУЛЯРНЫЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ТЕКСТОВЫЙ РЕДАКТОР WORD 2013

Лавошникова Элина Константиновна

*литературный редактор журнала «Вычислительные методы
и программирование: новые вычислительные технологии»,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Научно-исследовательский вычислительный центр,
РФ, г. Москва
E-mail: el.lavoshnikova@yandex.ru*

POPULAR SPELLING MISTAKES AND MICROSOFT WORD 2013 TEXT EDITOR

Elina Lavoshnikova

*research Computing Center of the Lomonosov Moscow State
University. Moscow, Copy Editor of the Journal
“Numerical Methods and Programming: New Computing Technologies”
 (“Vychislitel’nye Metody i Programirovanie”),
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Обсуждаются психологические причины возникновения неслучайных орфографических ошибок и их компьютерная коррекция. Даются примеры «популярных» ошибок, встречающихся не только у детей, но даже у достаточно образованных взрослых. Работа автокорректора (спеллера) разбирается на примере встроенного в текстовый редактор Microsoft Word (версия 2013 г.). Предлагается дополнять внутренние системные словари списками перечисленных в статье и подобных им слов с наиболее «популярными» ошибками и информацией об их правильном написании.

ABSTRACT

Psychological causes of non-random spelling errors and their computer correction are being discussed. Author provides examples of “popular” errors made not only by children, but also by fairly well-educated adults. Microsoft Word's built-in spelling checking tool (version 2013) was used for this purpose, and it is proposed to extend the speller's internal dictionaries with the word forms listed in this article as well as with similar words containing the most "popular" errors and information about their correct spelling.

Ключевые слова: психология ошибок; компьютерная коррекция орфографии; проверка правописания; орфографические ошибки; автокорректор; спеллер; программа-подсказка; MS Word 2013.

Keywords: psychology of errors; computer correction of spelling; spelling; spelling errors; spell; speller; program-tip; MS Word 2013.

Один из самых распространенных в настоящее время спеллеров — автокорректор, встроенный в редактор Microsoft Word. В статье тестируется версия 2013-го года. Word'овский автокорректор в текстах пользователей **подчеркивает красной волнистой линией** слова, отсутствующие в его внутренних системных словарях, «подозревая» в них орфографические ошибки; **зеленым** иногда подчеркиваются слова и конструкции со стилистическими особенностями или с подозрением на неправильную пунктуацию. Далее в тексте статьи мы тоже будем **подчеркивать** примеры, подчеркнутые (красной линией — как неопознанные) текстовым редактором Word'2013.

Ошибки могут быть намеренными — передача неграмотной речи, дефектов произношения, а также «словесная игра» (см. работы [3; 5; 8]).

К сожалению, не все орфографические ошибки и опечатки выявляются спеллером текстового редактора Word'2013. О перегруженности Word'овских системных словарей низкочастотной лексикой, которая мешает поиску и исправлению ошибок и опечаток, мы писали в работах [3; 4].

Ниже приводятся некоторые **примеры орфографических ошибок**, иногда встречающихся даже у сравнительно грамотных людей. Думается, что множество типичных ошибок вполне обозримо. Эти примеры могут быть использованы разработчиками новых версий автокорректоров для формирования списков «популярных» искажений, состоящих из пар {искаженное слово, его исправление}.

Приведем образчики таких пар: {*военноначальник, военачальник}, {*пароноя, параноия}.

Желательно, чтобы сервисная программа-подсказка ранжировала выдачу вариантов исправления неопознанного слова, выдавая первыми наиболее вероятные. Списки «популярных» искажений слов и словосочетаний с вариантами правильного написания могут помочь в выполнении и этой задачи.

Можно предположить **психологические причины** возникновения наиболее типичных ошибок (здесь мы не говорим об опечатках). Есть стремление осмыслить и «подправить» не очень привычную морфологию слова, сделать его «более понятным». Например, встречается написание *нервопатолог (пишущие и говорящие опираются на привычное слово нерв, а не neuron). При этом, однако, заметим, что существует не только слова нервопатолог, неввроз (болезнь), но и нерввоз ('нервное состояние') [2; 6].

Примеры слов из «Русского орфографического словаря» [6] с их «популярными» искажениями:

- агентство, презумпция, сумасшедший (*агенство, *презумция, *сумашедший: труднопроизносимые скопления согласных и на письме тоже иногда редуцируются);
- ажитация (франц. agitation; но происходит контаминация со словом ажиотаж, отсюда получается несуществующее слово *ажитация);
- аранжировка (*оранжировка — производное от знакомого корня);
- бессребреник (встречается написание с ошибками сразу в двух местах, «более понятное» *бессеребренник; однако в «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова [7] (1935 г.) третий вариант бессребренник — единственный);
- времечко, темечко, семечко, стремечко (иногда их пишут через «я», так как они образованы от слов с окончанием «-я»; с другой стороны, *временпровождение и *временпрепровождение вместо нормативных временпровождение и временпрепровождение тоже можно встретить);
- двуглавый, двукратный (встречаются *двухглавый и *двухкратный, так как чаще подобные слова начинаются с «двух-»);
- джентльмен, мужеложство, пригоршня, психиатр, учреждение (часто говорят и пишут *джентельмен, *мужеложество, *пригорошня, *психиатор, *учереждение: некоторые сочетания согласных легче произносятся с включенной в них гласной);

- дивиденды (как словесная игра — «доведенты»; «лат. dividendus подлежащий разделу» [1]; однако отсутствующий в словарях вариант *дивиденты встречается едва ли не чаще — звучит привычнее, так как слов на «-ент» намного больше: см. словарь с обратным алфавитным порядком А.А. Зализняка, в котором последнее слово — несовершеннолетняя [2, с. 729]);

- зашторенный (Word'2013 это причастие подчеркивает красным, так как «не знает» такого слова; в значении 'ограниченный, духовно неразвитый' иногда можно встретить зашторенный: шторы вместе с гужевым транспортом практически вышли из употребления и нашего лексикона);

- импресарио (от итал. impresario; неправильное написание *импрессарио — по аналогии со словом импрессионизм?);

- инжиниринг (англ. engineering; но «старое» заимствование инженер пишется через «е», от фр. ingénieur, поэтому можно встретить написание *инжениринг);

- интроверт (лат. intro — внутрь, vertere — обращать; но вспоминают слово экстраверт, вместо префикса «экс-» подставляют «ин-», и получается неправильное *интраверт; а слова интрамолекулярный, интразональный происходят от латинского intra — внутри);

- кондоминиум (от лат. con 'с, вместе' и dominium 'владение' [1]; искаженное *кондоминимум — «кондовый минимум?»);

- корригировать (лат. corrigere, но иногда пишут *коррегировать под влиянием слов коррекция или коррелировать);

- мебелировка (*мебелировка — образуют непосредственно от мебель);

- междоусобица (пишут неправильное *междуусобица — с префиксом «между-» слово становится более понятным);

- нянчиться (*няньчиться — из-за написания с «ь» слова нянька);

- перфекционизм, содержанка (*перфектционизм — вставляют букву «т», образуя от существительного перфект, а второе слово — может быть, от встречающегося в Интернете неологизма содержант?);

- печёнка (от существительного печень, но собачонка пишется через букву «о»); написание таких слов может влиять друг на друга);

- поскользнуться (наверное, гораздо чаще произносят и пишут *подскользнуться: здесь приставка «под-» кажется более «подходящей»);

- предполагать (*предполагать по аналогии с формой предположим);
- радионуклиды (говорят и пишут *радионуклеиды, но в словарях [1; 2; 6] (радио)нуклиды, несмотря на происхождение от «лат. nucleus ядро»);
- сногшибательный (говорят и пишут *сногосшибательный — кажется, что в сложных словах должна быть соединительная гласная; кроме того, сочетание согласных «гсш» труднопроизносимо);
- трансцендентный (часто произносят и пишут *трансцендентный: возможно, по аналогии со словами инцидент и прецедент);
- фальстарт (англ. false start; но *фальшстарт, конечно, понятнее!);
- философский (*филосовский — слова на «-овский» привычнее);
- электрификация, газификация (по аналогии со словами «электрочайник» и другими, начинающимися на «электро-», используют гласную «о»: *электрофикация, *газофикация);
- эликсир (пишут ошибочное *элексир под влиянием более привычных слов элемент, электричество и т. п.);
- эстрогены (*экстрагены — пример «народной этимологии»);
- юрисконсульт (от «лат. juris consultus правoved» [1]; но можно встретить ошибочное написание *юристконсульт и даже *юрист-консульт).

Мы видим, что часто ошибки происходят в результате уподобления более понятным или употребительным словам. К примеру, в одной телепередаче пожилая деревенская женщина произнесла: «Раньше я выписывала газету «Агргументы и факты»». Можно предположить, что она привыкла к словам агроном, агротехнический и т. п.

Иногда в речи и на письме вставляют «лишний» слог: *разбухнувший (подсказка системы Word'2013 дает только одну рекомендацию — разбиение на два слова: «раз бухнувший»), *увянул, «без *препонов» (среди выданных спеллером вариантов исправления нет нужных словоформ увял, препон).

Инфинитив в парадигме глагола стоит немного «особняком». В устной речи и в текстах нередко встречается **неправильно построенный инфинитив**. Примеры: *бдить, *запечатлить, *зрить, *кишить, *свербить, *скорбить, *смердить при нормативных бдеть, запечатлеть, зреть, кишеть, свербеть (маловероятное «я сверблю») автокорректор Word'2013 пропускает без замечаний), скорбеть, смердеть — под влиянием более частотных форм бдит, зри («Зри

в корень!)), кишит, скорбим и т. д.; *удастся вместо удаться (влияние более употребительной формы: «если нам это удастся»).

Можно встретить разные варианты написания заимствований из английского языка: «бэби» вместо беби [1; 2; 6] (но спеллер правильным считает часто встречающееся «бэби»); «мьюзикл» и «мьюзик-холл» вместо мюзикл и мюзик-холл [1; 2; 6]; «оффис» вместо офис [1; 2; 6] (от англ. office); «траффик» вместо трафик [1; 6], «шоппинг» вместо шопинг [1; 6] (от англ. shopping). Удвоение согласной в заимствованиях по традиции часто снимается [3].

Подобные заимствованные слова чаще употребляются теми, кто в какой-то степени владеет английским языком. Поэтому здесь нет тенденции к «упрощению», свойственной менее образованным слоям населения. Напротив, знание языка происхождения проявляется либо в побуквенной передаче (транслитерации), либо в передаче звучания таких заимствованных слов.

Заключение. При разработке очередных версий автокорректоров (спеллеров) желательно учитывать статистику употребления словоформ в текстах, в том числе и статистику ошибочного их написания, а также причины — технические и психологические — происхождения опечаток и ошибок.

Мы предлагаем дополнять компьютерные системные словари списками наиболее «популярных» и вероятных искажений слов вместе с их нормативными вариантами написания. Эта информация будет способствовать более эффективной работе автокорректора, ранжированию списков рекомендуемых программой-подсказкой исправлений и минимизации числа отказов в выдаче вариантов исправления при компьютерной коррекции текстов пользователей.

Список литературы:

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 слов. — М.: АСТ; Астрель; Русские словари, 2002. — 960 с.
2. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Ок. 110 000 слов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: «Русские словари», 2003. — 800 с.
3. Лавошникова Э.К. Компьютерная коррекция орфографии и разночтения в словарях: Возможны варианты? // Филологос. — 2015. — № 24 (1). — С. 49—54.
4. Лавошникова Э.К. О «подводных камнях» в компьютерных системах проверки правописания // Вестник Московского ун-та. Серия 9: Филология. — 2002. — № 6. — С. 151—163.

5. Лавошникова Э.К. О компьютерной коррекции «популярных» ошибок в текстах на русском языке // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. — 2003. — № 9. — С. 28—34.
6. Русский орфографический словарь (РОС): ок. 200 000 слов / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН; под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. — 896 с.
7. Толковый словарь русского языка (под ред. Д.Н. Ушакова). — В 4-х томах. — М., 1935—1940.
8. Шмелев А.Д. Распространенная ошибка или новая норма: как отличить одно от другого? // Отечественные записки. — 2014. — № 2 (59). — С. 274—285.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СНИЖЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Савинова Татьяна Викторовна

*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»,
РФ, Республика Мордовия, г. Саранск
E-mail: stanva2610@yandex.ru*

Алибаева Яна Олеговна

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»,
РФ, Республика Мордовия, г. Саранск
E-mail: Yana-13rus@yandex.ru*

THE CONTENT OF THE PREVENTION PROGRAM REDUCING MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEENAGERS

Tatiana Savinova

*candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology
Mordovian State Pedagogical Institute,
Russia, Republic of Mordovia, Saransk*

Yana Alibaeva

*undergraduate 2 nd year Mordovian State Pedagogical Institute,
Russia, Republic of Mordovia, Saransk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические вопросы изучения мотивов учебной деятельности и разработка программы профилактики снижения мотивов учебной деятельности подростков.

ABSTRACT

The article considers the theoretical problems in the study of motives of educational activity and development of the program of prevention of lowering of the motives of educational activity of adolescents.

Ключевые слова: мотивационная сфера; мотивация; мотив; изучение; диагностика; программа профилактики; учебная деятельность; подростковый возраст.

Keywords: motivational sphere; motivation; motive; study; diagnosis; prevention program; training activities; adolescence.

Рассмотрение вопроса мотивов учебной деятельности — один из самых важнейших и острейших проблем школы. Актуальность состоит в том, что учителю следует учитывать мотивацию учащихся в процессе всего их обучения, так как именно она определяет одоуктивность учебной деятельности и является ее составляющей.

Мотивация выступает как ключевая проблема психологической науки. Являясь центром психологии личности, она изучает особенности ее поведения и деятельности — важные сферы в жизни человека [4, с. 51].

Теоретические аспекты учебной мотивации как центр психологии личности школьника получили изучение в трудах таких психологов: Л.И. Божович, А.К. Марковой, Е.П. Ильина и других [5, с. 214].

Согласно Л.И. Божович, в виде мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, иначе говоря, все то, в чем нашла воплощение потребность [1, с. 42].

Подростковый возраст — это сложный и противоречивый период онтогенеза, особый этап в развитии социальной активности ребенка [3, с. 47].

При изучении мотивации подростка стоит учитывать особенности развития личностной сферы: расширение самосознания, развитие способности к самовоспитанию и саморазвитию, развитие внутренних моральных ценностей, обострение черт характера [7, с. 48].

С целью изучения уровня мотивов учебной деятельности подростков и их направленности на приобретение знаний нами было проведено эмпирическое исследование, которое проходило на базе МОУ «Гимназия № 19» г. Саранск. Для изучения уровня мотивов учебной деятельности подростков и их направленности на приобретение знаний нами использовались следующие методики: «Изучение мотивации учения подростков» (Н.В. Калинина, М. И. Лукьянова), методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова) [2, с. 253].

В нашем исследовании приняли участие 18 испытуемых, учащиеся 6 класса.

По результатам методики «Изучение мотивации учения подростков» (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова), у большинства учащихся (39 %) выражены мотивы высокого уровня, для 22 % подростков характерны мотивы очень высокого уровня — у данных детей в наличии познавательный мотив, желание наиболее успешно выполнять все школьные требования, учащиеся чётко выполняют указания учителя, старательные и ответственные, очень переживают, когда получают низкие оценки; мотивы сниженного и низкого уровня составляют — по 17 %, такие дети, которые с неохотой посещают школу, часто пропускают занятия, на уроке в основном занимаются посторонними делами, играми, у них существенные затруднения в самой учебной деятельности. Мотивы среднего уровня характерны для 5 % учащихся, они успешно справляются с учебной деятельностью. Данный уровень мотивации является средней нормой.

По результатам методики «Направленность на приобретение знаний» у 50 % преобладает высокая направленность на приобретение знаний; у 17 % учащихся средняя степень; для 33 % характерна низкая степень направленности на приобретение знаний.

По результатам, полученным нами на констатирующем этапе эксперимента, мы разработали профилактическую программу, которая

направлена на повышение уровня мотивов учебной деятельности подростка. Данная программа содержит три блока: 1 блок направлен на работу с подростками; 2 блок предусматривает работу с родителями; 3 блок включает в себя психолого-педагогические рекомендации для учителей и педагогов-психологов.

1 блок: профилактическая работа с подростками. Нами была предложена профилактическая программа в форме тренинговых занятий с подростками по повышению уровня мотивов учебной деятельности, состоящей из 12-ти занятий, которые проводятся в групповой форме, продолжительность составляет — 45 минут.

Основное содержание данных занятий составили игры и психопрофилактические упражнения, которые направлены на повышение уровня мотивов учебной деятельности подростков; увеличение ценности и значимости обучения; стремление к самосовершенствованию; усилению мотивов достижения и получения удовольствия от увлекательного процесса учебы; на развитие социальной компетенции; рефлексии и позитивных способов действия; а также поддержание благоприятного внутригруппового климата и сплочения в группе.

2 блок: работа с родителями. Организация собраний для родителей подростков с низким уровнем мотивов учебной деятельности, которые направлены на приобретение нового опыта взаимодействия со своими детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы предполагалось решение следующих задач: переосмысление роли и позиции родителя; развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми спорные и конфликтные ситуации в семье; отработка оптимальной тактики поведения с детьми.

3 блок: работа с педагогами. Целью данного блока являлось информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка с низким уровнем мотивов учебной деятельности и специфике их воспитания. Для учителей, педагогов-психологов, работающих с данными подростками, были сформулированы психоло-педагогические рекомендации по повышению уровня мотивов учебной деятельности данных испытуемых.

Следовательно, можно сказать о том, что данная профилактическая программа является необходимой для того, чтобы учителя и педагог-психолог использовали ее в своей профессиональной деятельности, что способствовало бы изменению уровня мотивов подростков в лучшую сторону.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.В. Благоннадежной. — М.: Наука, 2000. — С. 41—42.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. — С. 253—270.
3. Лежнева Е.А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е.А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. — 2013. — № 2. — С. 47—50.
4. Мешков Н.И. Проблема мотивации в психологической науке / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. — 2014. — № 4. — С. 50—54.
5. Савинова Т.В. Профилактика снижения мотивов учебной деятельности подростков / Т.В. Савинова, Я.О. Алибаева // Фундаментальные и прикладные научные исследования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17 мая 2015 г. / редкол.: Р.Н. Шайбаков и [др.]; РИО ЕФФР. — М., 2015. — С. 214—216.
6. Савинова Т.В. Динамика мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Т.В. Савинова, Я.О. Алибаева // Проблемы теории и практики современной психологии — [Электронный ресурс]: материалы XIV ежегод. Всерос. науч.-практ. конф., Иркутск, 23—24 апр. 2015 г. / ФГБОУ ВПО ИГУ. — Иркутск, 2015. — 1 электрон. опт. диск.
7. Яшкова А.Н. Возрастная психология / А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2011. — 101 с.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Панасенко Карина Евгеньевна

*канд. психол. наук, доц. кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Белгород
E-mail: karina80@inbox.ru*

SELF-PRESENTATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDER: A PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS

Karina Panasenka

*candidate of psychological Sciences, docent of chair of preschool
and special (defectological) education Belgorod state
national research University,
Russia, Belgorod*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения способности к самопрезентации у дошкольников с нарушением речи. На примере полученных результатов, показаны психологические условия и механизмы развития способности к самопрезентации у дошкольников с нарушением речи.

ABSTRACT

In article results of studying of ability of self-presentation in preschool children with speech disorder. On the example of the obtained results, shown psychological conditions and mechanisms of development of ability to self-presentation in preschool children with speech disorder.

Ключевые слова: самопрезентация, дошкольники, нарушение речи.

Keywords: self-presentation, preschoolers, a speech disorder.

В ходе своего развития ребенок проходит путь физического и психического онтогенеза, в процессе которого формируются ряд психологических новообразований. Одним из таких значимых для дошкольного возраста новообразований является формирование представлений о себе как физическом и социальном субъекте и способность к сознательной самоактуализации в вербальной и невербальной самопрезентации [1].

На определенном этапе развития речи и личности, представление о себе как физическом и социальном субъекте приобретает черты относительной устойчивости и опосредуется в знаково-символических формах. Сначала оно реализуется на уровне графической знаковой системы — рисунка, а затем — с помощью вербальных средств. Ребенок демонстрирует окружающим свои индивидуальные особенности, телесные и психические параметры, обладание предметами (одеждой, игрушками), способность выполнять определенные действия. В дошкольном возрасте уже начинают проявляться индивидуальные стратегии и тактики самопрезентации, обусловленные уровнем речевого, психического развития ребенка, социальными условиями, однако говорить об их стабильности и сформированности еще нельзя.

Для изучения у дошкольников способности к самопрезентации нами было обследовано 102 ребенка в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 3 месяцев: 52 ребенка, имеющих нарушения речевого развития и 50 детей с нормальным уровнем речевого и психического развития.

Способность к самопрезентации у дошкольников мы изучали, используя авторскую методику «Расскажи о себе» [3]. Критериями оценки самопрезентации дошкольников по методике являлись: характер и порядок представленности компонентов образа Я; способ самопрезентации; соотношение в самопрезентации когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов образа Я; особенности лексики, используемой ребенком в самопрезентации; особенности речевого поведения в ходе самопрезентации [3, с. 43].

Анализ выполнения дошкольниками с нарушением речи задания «Расскажи о себе» показал, что 92 % детей справились с предложенным заданием и самопрезентация состояла из 8—12 фраз. Максимальную представленность в самопрезентации детей имели компоненты Я-физического (отмечены в 100 % высказываний).

Характеристика Я-физического представлена 5—6 короткими стереотипными фразами и включала детальное перечисления частей тела, физических умений.

Представление в самопрезентации Я-психического и Я-социального отмечено лишь в 75 % высказываниях. В самопрезентации детей с нарушением речи имело место имя рассказчика (преимущественно у девочек), внешние признаки, вид и психические особенности. Однако, структура самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития была стереотипна: дети описывали лицо, тело, одежду, совершаемые действия, обладание предметами и не характеризовали психологические и/или социальные характеристики личности.

В структуре самопрезентации детей с нарушением речи отмечались эмоционально-оценочные и когнитивные компоненты образа Я, которые были представлены существенными (голова, нога, животик, глаза, сын, дочь и т. д.), общеоценочными прилагательными (хороший, добрый, веселый, сильный, большой, не злой и др.) и глаголами (прыгать, радоваться, играть, помогать, бегать и др.).

Объем высказываний детей с нарушением речи составлял 13—15 фраз и содержал описание 6—7 признаков: Я-физическое представлено описанием 4—5 признаков, Я-психическое — 2—3 признаками, Я-социальное — 1—2 признаками.

Дети с нарушением речи, выполняя задание, испытывали трудности в построении фраз; имели место увеличение продолжительности латентного времени (от 7 до 43 сек.). Подсказки экспериментатора в виде слов-опор, не улучшали качество высказываний данной категории дошкольников.

Анализ самопрезентации дошкольников с нормальным уровнем речевого и психического развития показал, что 100 % детей данной группы справились с заданием, представили самопрезентацию, состоящую из 18—27 фраз. Самопрезентация дошкольников содержала элементы Я-физического, Я-психического и Я-социального.

Описывая Я-физическое, дошкольники сравнивали себя с другими детьми и взрослыми; представляли действительный и желаемый образ Я; описывали физические особенности. Приведем примеры описаний детьми Я-физического: «у меня как у Маши волосы светлые, но я выше и глаза у меня голубые»; «я выше всех в группе, потому что могу достать игрушки с самой верхней полки»; «я скоро вырасту, стану очень сильным и добрым».

В отличие от дошкольников с нарушением речевого развития, у данной категории детей имели место четко выраженный индивидуальный характер стратегии построения монологического

высказывания. Демонстрируя Я-социальное и Я-психическое, дети, в отличие от дошкольников с нарушением речи, подробно и аргументированно представляли свои индивидуально-типологические особенности, интеллект и учебно-значимые качества, характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В структуре самопрезентации данной группы дошкольников, так же, как и у детей с нарушением речи, представлены эмоционально-оценочные и когнитивные компоненты. Качественный анализ эмоционально-оценочной лексики показал ее существенное разнообразие: дети использовали как традиционные распространенные обозначения (добрый, умный, веселый), так и литературные, образные выражения (шелковые волосы, звонкий голос, очаровательная улыбка и др.).

Объем высказываний детей данной категории составил 18—27 фраз, содержащий описание 16—24 признаков: компоненты Я-физического представлены 9—11 признаками, Я-психического — 5—6 признаками, Я-социального — 3—5 признаками. Большинство признаков носило эмоционально-оценочный характер.

В ходе выполнения задания дети с нормальным уровнем речевого и психического развития проявили высокую речевую активность; им не требовалось много времени на поиск нужного слова (латентный период составил 2—7 секунд).

Анализ самопрезентаций показал, что дошкольники с нарушением речевого развития испытывают значительные затруднения в самопрезентации. Мы полагаем, что это, в первую очередь связано с несформированностью компонентов образа Я вследствие трудностей речевого опосредования личностного опыта.

С целью выявления причин, которые обуславливают низкую способность к передаче в самопрезентации компонентов образа Я, было дополнительно исследовано и проанализировано, как и насколько осознанно используются детьми слова, представленные в самопрезентации, какой «личностный смысл» (по Л.С. Выготскому) они вкладывают в них.

Осознанность употребления лексики выявлялась нами путем анализа способов объяснения значения слов детьми (по методике Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [2]). Для этого нами были выбраны 15 наиболее частотных существительных, прилагательных и глаголов (по 5 каждого), которые использовались детьми с нарушением речевого развития и детьми с нормальным уровнем речевого и психического развития, при выполнении задания «Расскажи о себе».

Анализ объяснения значения слов дошкольниками с нормальным уровнем речевого и психического развития позволил выявить способы определения их значения.

Так, существительные обобщающего (мальчик, девочка) и конкретного (рот, голова, глаза) характера дети объясняют через обобщающее понятие, не указывая дифференциальный признак («девочки это дети», «голова — это часть тела»); через обобщающее понятие, с акцентом на отдельный дифференциальный признак («девочка — это будущая мама; девочки с куклами играют», «рот это такая часть головы, которой едят и разговаривают»); путем называния функций денотанта или описание его внешних признаков («мальчики сильные и могут поднимать тяжести, девочки, когда вырастают становятся мамами», «у девочек длинные волосы, платья и туфельки, мальчики в брюках ходят, кроссовки носят», «глаза, чтобы видеть, головой думают», «глаза у меня серые, а голова круглая»), а также через описание месторасположения денотанта («голова выше, чем туловище, глаза рядом с носом на лице»).

При объяснении значения прилагательных дошкольники включают прилагательные в контекст («красивая девочка»), используют антонимы с частицей НЕ («добрый — не злой»), объясняют слова с помощью однокоренных слов («добрый — добряк, добренький»), выделяют основной дифференциальный признак («добрый — к детям хорошо относится, не обижает»).

Объясняя значения глаголов, дети включают слово в контекст («помогать слабым», «дружить с девочкой», «дружить вместе»), используют прием синонимизации («бежать-скакать», «радоваться-смеяться», «дружить-играть»), толкуют его путем конкретизации действия («дружить — вместе с друзьями играть», «помогать — помыть посуду») и использования других грамматических форм глагола («слышать-слышно», «радоваться-радость»).

Анализируя способы объяснения значения слов дошкольниками с нормальным уровнем речевого и психического развития, можно отметить, что дети включают слово в контекст, модифицируют его грамматические формы, объясняют его значение через обозначение другим семантически близким словом и, соответственно, демонстрируют достаточно высокую степень осознания их значения.

Дошкольники с нарушением речи для объяснения значения существительных обобщающего и конкретного характера использовали такие способы, как описание внешних признаков денотанта и его месторасположения («мальчики в брюках и ботинках, девочки с бантиками и белыми волосами», «глаза синие, голова большая,

круглая», «голова на шее растет, глаза на лице бывают»); название функций денотанта («мальчики сильные и дерутся, девочки всем помогают, девочки танцуют на празднике», «глаза, чтобы смотреть, рот, чтобы кушать»).

Объясняя значения прилагательных, дошкольники с нарушением речи, так же, как и дошкольники с нормальным уровнем речевого и психического развития, включали прилагательное в контекст («сильный силач, красивая кукла, послушный мальчик»), использовали антонимы с частицей НЕ (послушный — не хулиган, добрый — не злой), а такой прием, как выделение основного дифференциального признака не использовали.

При объяснении значения глаголов дошкольники с нарушением речи включали слово в контекст («помогать маме, обижать девочек, дружить с друзьями, слышать ушами»), воспроизводили глаголы, близкие по семантике («бежать-прыгать, радоваться-смеяться, дружить-играть») или давали случайные, не характерные ответы («расти — толстый»).

Анализ объяснения значения слов дошкольниками с нарушением речи показал, что значительный процент ответов составили случайные ассоциации или отказ от выполнения задания. Так, например, в задании на объяснение значения существительных было получено 11 % отказов, 6 % случайных ассоциаций [3]. Кроме того, в группе детей с нарушением речи не выявлено ни одного случая объяснения слова через такие приемы, как конкретизация его значения, описание дифференциальных признаков. Такой способ определения значения слов, применяемый дошкольниками с нарушением речи, обозначается как денотативный и отражает преимущественную ориентацию детей на внешние, несущественные признаки значения слова [2]. Данная стратегия объяснения значения слов свидетельствует, с одной стороны, о низком уровне развития языковой компетенции, с другой, о недостаточной осознанности значения слов, использованных детьми в самопрезентации.

Нами также было выявлено, что основные трудности дети с нарушением речи испытывают при объяснении значений прилагательных, обозначающих качественные особенности человека и глаголов, которые обозначают социально направленные действия и психические акты.

Таким образом, трудности самопрезентации дошкольников с нарушением речи обусловлены низким уровнем речевого опосредования психических и социальных компонентов личностного опыта,

в результате чего лексика, употребляемая детьми в самопрезентации, не несет необходимой смысловой нагрузки.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речевоy деятельности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С. 28—30.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя речи). — СПб: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
3. Панасенко К.Е., Коптева О.Д. Самопрезентация дошкольников с нарушением речевого развития (знаково-символическое опосредование образа Я дошкольниками с нарушением речевого развития): Монография. — Белгород: ООО «ГиК», 2006. — 132 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Ямницкий Александр Вадимович

аспирант

Южноукраинского национального педагогического университета,

Украина, г. Одесса

E-mail: sa.lity@yandex.ru

RESEARCH PROFESSIONALLY-VALUED ORIENTATIONS OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

Aleksandr Yamnitsky

graduate student

of the of South of Ukrainian national pedagogical university,

Ukraine, Odessa

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования основных составляющих профессионально-ценностных ориентаций будущих практических психологов как целостного личностного конструкта. Особенности составляющих профессионально-ценностных ориентаций выявлялись путем сравнения двух групп — будущих практических психологов и будущих правоведов, что позволило более четко отследить своеобразие профессионально-ценностных ориентаций будущих практических психологов.

ABSTRACT

In the article presented the results of empiric research of basic constituents of the professionally-valued orientations of future practical psychologists as integral personality to construct. The features of the component professionally-valued orientations came true by comparison of two groups — future practical psychologists and future legists, that allowed originality

of the professionally-valued orientations of future practical psychologists clearer.

Ключевые слова: личность будущего психолога, профессионально-ценностные ориентации, локус контроля, направленность, потребности в достижениях, мотивация.

Keywords: personality of future practical psychologist, professionally — valued orientations, to локус control, orientation, requirements in achievements, motivation.

Современное развитие Украины обуславливает необходимость реформирования существующей системы образования, что, в свою очередь, приводит к необходимости теоретического осмысления и практического совершенствования системы профессиональной подготовки и ориентирует систему высшего образования на формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях постоянно меняющегося, динамического мира. Постоянно растут насущные запросы общества к практической психологии, что, в свою очередь, приводит к возникновению потребности в подготовке высококвалифицированных психологических кадров. Это становится возможным из-за формирования ценностно-смысловой компетентности специалиста как основания для выбора и регуляции поведения и деятельности.

Основная цель статьи заключается в освещении результатов эмпирического исследования психологических составляющих профессионально-ценностных ориентаций будущего психолога как целостного личностного конструкта, к которым относятся особенности локуса контроля, направленности, потребности в достижениях и мотивации.

В контексте цели исследования было проведено изучение основных психологических составляющих профессионально-ценностных ориентаций будущих практических психологов в сравнении с профессионально-ценностными ориентациями будущих правоведа. В зависимости от типа распределения использовались методы параметрического или непараметрического анализа статистической значимости различий.

Так, в группе будущих психологов параметры экстернатности и интернатности имеют распределение, приближенное к нормальному, однако для них характерны соответственно небольшие асимметрии. В отличие от контрольной группы (правоведы) распре-

деление параметров экстернальности и интернальности существенно отличалось от нормального и характеризовалось двумя относительными максимумами. Согласно U-критерию Манна-Уитни с локусом контроля, контрастные подвыборки отличались статистически значимо ($p < 0,01$). Результаты сравнительного анализа показали, что уровень субъективного контроля студентов связан с их специальностью. Если студенты — психологи проявляли повышенный уровень интернальности и пониженный уровень экстернальности, то студенты — будущие юристы, напротив, пониженный уровень интернальности и повышенный уровень экстернальности. Полученные данные указывают на стремление студентов специальности «Практическая психология» принимать ответственность за свои поступки, проследить зависимость между своими действиями и значимыми для них событиями жизни. Более того, они считают, что способны влиять на жизненные события и контролировать их развитие.

Распределение психологических показателей методики Смекала-Кучера направленности личности в основном, отличалось от нормального. Ведущим показателем направленности в группе будущих практических психологов является направленность на взаимодействие. Сравнивая описательные статистики по показателям направленности и статистическую значимость критерия, заметим, что по двум параметрам из трех можно обнаружить статистически значимые различия ($p < 0,01$) (табл. 1). Как показывает таблица 2, средние и медианные значения по шкале «Направленность на задание» были статистически значимы и выше в группе студентов специальности «Правоведение». Следовательно, у этих студентов доминирует деловая направленность личности, у них в большей степени, чем у студентов психологического факультета, выражены мотивы, порожденные самой деятельностью. Они более активно увлечены процессом деятельности, стремятся к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Средние и медианные значения по шкале «Направленность на себя» статистически значимо у студентов двух специальностей не отличались.

Можно утверждать, что личностная направленность важна как для будущих психологов, так и для будущих юристов. Она отражает доминирование мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Уровень значений по этой шкале в обеих группах является умеренным и показывает, что исследуемые студенты, несмотря на поглощенность своими чувствами и переживаниями, способны реагировать на потребности других людей.

Таблица 1.

Сравнение описательных статистик показателей направленности личности в группах будущих практических психологов и правове­дов

Шкала	Специальность								p
	Практическая психология				Правоведение				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Направленность на задание	27,61	5,22	28,00	7,00	32,24	4,67	33,00	8,00	<0,01

Направленность на себя	28,91	5,34	29,00	8,00	28,14	4,22	28,00	6,00	0,16
Направленность на взаимодействие	33,52	4,49	34,00	6,00	29,29	4,65	29,00	7,00	<0,01

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия ($p < 0,05$)

По сравнению со студентами-правоведами у будущих практических психологов более высоки статистически значимые средние значения по шкале «Направленность на взаимодействие», поэтому их поступки чаще, чем у будущих юристов, определяются потребностью в общении. Они более активны в интересах по поддержанию хороших взаимоотношений, однако часто это происходит на «поверхности», что может препятствовать выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Направленность личности будущих практических психологов отличается более выразительной направленностью на межличностное взаимодействие.

Распределение значений показателей методики Ю.М. Орлова потребности в достижениях существенно отличается от нормального. Согласно критерию Манна-Уитни, статистически значимые различия между средними значениями в группах студентов специальностей «Практическая психология» и «Правоведение» не выявлены ($p = 0,21$). Средние значения близки к нормативному уровню. Таким образом, показатели студентов-психологов по общему уровню потребности в достижениях практически не отличаются от студентов, которые в будущем планируют стать юристами.

На следующем этапе выяснялись показатели мотивации достижения с помощью методики «Структура мотивации». Сравнительный анализ позволил выявить следующие особенности

в показателях методики структуры мотивации Ю.М. Орлова (табл. 2). По выразительности познавательного мотива у студентов обеих специальностей не было выявлено статистически значимых различий, но за познавательным мотивом четко выделяются две полярные группы студентов-будущих правоведа: с высоким и низким уровнем познавательного мотива, т. к. распределение в этой подвыборке было бимодальным. В подвыборке будущих практических психологов распределение было унимодальным — средние значения свидетельствовали о высоком уровне познавательных потребностей.

Согласно таблице 4, познавательный мотив был самым выразительным из всех мотивов достижения, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Однако общий мотив в группе будущих практических психологов был наименее выраженным. Отличия по ним в контрастных группах были статистически значимыми.

Таблица 2.

Сравнение описательных статистик показателей мотивов достижения в группах будущих практических психологов и правоведа

Шкала	Специальность								p
	Практическая психология				Правоведение				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Познавательный мотив	4,83	2,48	5,00	4,00	4,54	2,52	5,00	4,00	0,33
Общий мотив	1,79	1,78	1,00	3,00	3,06	2,24	3,00	3,00	<0,01
Мотив достижения успеха	3,05	2,39	3,00	4,00	3,97	3,01	3,00	5,00	0,04
Внутренний мотив потенциала	3,18	2,42	3,00	4,00	2,88	2,23	3,00	3,00	0,34
Мотив определения результатов	4,31	1,92	5,00	3,00	3,04	2,17	3,00	4,00	<0,01
Мотив сложности заданий	2,20	1,90	2,00	2,00	2,57	2,19	2,00	3,00	0,28
Сумма	19,44	7,99	19,00	11,00	20,06	10,23	18,50	15,50	0,86

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые расхождения ($p < 0,05$)

Мотивы достижения будущих правоведа оказались более соревновательными, чем у будущих практических психологов, а мотив

определения результатов статистически значимо превалировал в группе студентов специальности «Практическая психология». Очевидно, что у будущих практических психологов больший вес имеет субъективное осмысление достижения не только положительных, а именно значимых результатов в деятельности. Статистически значимых различий по внутреннему мотиву потенциала и мотиву сложности задач между контрольной и экспериментальной группой не было обнаружено.

Познавательный мотив и мотив определения результатов являются ведущими у будущих практических психологов, в то время как мотив сложности задач и соревновательный мотив важны для их учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что большинство будущих специалистов-психологов ориентированы на когнитивную составляющую обучения, а также на результативность, которая проявляется в конечном продукте деятельности, не обращая внимание на сложность обучения и не сосредотачиваясь на конкуренции с другими студентами.

Распределение значений параметров в обеих группах существенно отличается от нормального. Распределение значений некоторых параметров методики структуры мотивации Ю.М. Орлова имеет бимодальное распределение. Это касается таких мотивов достижения, как познавательный мотив, внутренний мотив потенциала, мотив определения результатов (в обеих группах), мотив сложности задач (только в группе правоведа) и таких мотивов отношения, как мотив инициации (в обеих группах), мотив самооценки волевого усилия, мотив самомотивации (только в группе практических психологов), мотив самооценки личностного потенциала (только в группе правоведа). Для сравнений групп исследования также использовался критерий Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа приведены в таблице 3. В отношении мотивов инициации и самооценки волевого усилия следует заметить, что статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по этим мотивам не было обнаружено. Мотив самомотивации занимает в иерархии мотивов отношения у будущих практических психологов первое место. Аналогично это наблюдается и в группе студентов — будущих правоведа. Очевидно, ситуация учебной деятельности для будущих специалистов стимулирует самомотивацию собственных индивидуально-психологических возможностей в процессе деятельности. Они оказываются перед необходимостью решению проблемы в ситуации, когда готовых решений нет. В этом случае преодоление затруднений переживается человеком как личная

проблема. Это активизирует потребность в самосовершенствовании, пересмотре и переоценке имеющегося опыта и активизирует процесс самомобилизации (С.Ю. Степанов, И.И. Семенов) [3, с. 35]. Однако, в первой группе (будущих практических психологов) роль этого мотива более значима.

Мотив самооценки личностного потенциала занимает второе место в иерархии мотивов отношения студентов — будущих практических психологов. По выраженности этого мотива показатели студентов-психологов статистически значимо превышают показатели студентов — будущих правоведа. Известно, что мотив самооценки личностного потенциала напрямую связан с качеством образования [2, с. 8], следовательно, это отражает современные тенденции развития общества, где уровень образования играет ведущую роль в реализации потенциала молодого специалиста на рынке труда.

Таблица 3.

Сравнение описательных статистик показателей мотивов отношения в группах будущих практических психологов и правоведа

Шкала	Специальность								p
	Практическая психология				Правоведение				
	М	s	Me	IQR	М	s	Me	IQR	
Мотив инициации	3,64	2,32	3,00	3,00	3,62	2,35	3,00	3,00	0,93
Мотив самооценки волевого усилия	3,15	2,01	3,00	2,00	3,18	2,26	3,00	4,00	0,97
Мотив самомобилизации	6,00	2,38	6,00	4,00	4,88	2,32	4,00	3,25	<0,01
Мотив самооценки личностного потенциала	4,30	2,18	4,00	3,00	3,19	2,45	3,00	4,00	<0,01
Мотив личностного осмысления работы	3,44	2,42	3,00	4,00	2,87	2,19	2,00	4,00	0,07
Мотив личностного ожидания	3,04	2,30	3,00	4,00	2,78	2,25	3,00	3,00	0,42
Сумма	23,56	9,21	24,00	14,00	20,52	9,27	20,00	15,25	0,02

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые расхождения ($p < 0,05$)

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что будущих практических психологов в большей степени мотивирует саморазвитие

и достижение социально значимых результатов, чем студентов, обучающихся по специальности «Правоведение». По мотивам личностного осмысления работы и личностного ожидания исследуемые группы не отличались друг от друга. Общие отличия между будущими психологами и юристами заключаются в следующем. При одинаковом количественном уровне развития общей мотивации достижения наблюдаются определенные качественные различия: у первых более выражены конкурентные и целенаправленные качества, у вторых — интринсивные и содержательные составляющие. Благодаря сравнительному анализу также обнаружено, что мотивация отношения в большей степени выражена у будущих практических психологов. У них больше развиты антиципаторные функции мотивации, в отличие от процессуальных: в частности, это касается таких ее составляющих, как мотив самомотивации и мотив самооценки личностного потенциала.

Изучение психологических составляющих профессионально-ценностные ориентаций будущих практических психологов показало, что исследуемые склонны принимать ответственность за свои поступки, видеть зависимость между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, считают себя способными влиять на жизненные события и контролировать их развитие. В них устойчиво сформирована потребность в достижении успеха. Они более активно проявляют интерес по поддержке хороших взаимоотношений, их поступки определяются потребностью в общении. Познавательный мотив и мотив определения результатов являются ведущими среди всех мотивов достижения у будущих практических психологов, в то время, как мотив сложности задач и соревновательный мотив важны для их учебной деятельности. У них более развиты мотивы отношения, в отличие от мотивов достижения: в частности, это касается таких составляющих, как мотив самомотивации и мотив самооценки личностного потенциала.

Список литературы:

1. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості / Л.Я. Барінова // Вісник ОНУ. — 2014. — Т. 19. — Вип. 1 (31). — С. 29—36.
2. Боришевський М.Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку / М. Боришевський, Н. Чепелева, Г. Куценко та ін. // Психологія і суспільства. — 2003. — № 1. — С. 4—12.
3. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.И. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31—40.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ ТЕЛЕСНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКИМ Я У ДЕВУШЕК С НАРУШЕНИЯМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Фильштинская Елена Геннадьевна

*старший преподаватель
Самарского государственного медицинского университета,
РФ, г. Самара
E-mail: fil-alena@rambler.ru*

Беленова Мария Тагировна

*студент 5 курса факультета медицинской психологии
Самарского государственного медицинского университета,
РФ, г. Самара
E-mail: zablik4@rambler.ru*

SELF-PERCEPTION AND THE SATISFACTION OF PHYSICAL SELF IN GIRLS WITH EATING DISORDERS

Elena Filshinskaya

*senior lecturer of the Samara State Medical University,
Russia, Samara*

Mariya Belenova

*5-year student of the Faculty of Medical Psychology
of the Samara State Medical University,
Russia, Samara*

АННОТАЦИЯ

Целью исследования явилось изучение особенностей самовосприятия и удовлетворенности «физическим Я» у девушек с нарушениями пищевого поведения по типу анорексии и булимии. Изучение осуществлялось при помощи психологического исследо-

вания, в результате которого были выявлены особенности самооценки и телесного самовосприятия, образа собственного тела, удовлетворенности им.

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the characteristics of physical self-perception and satisfaction I have girls with eating disorders by type of anorexia and bulimia. The study was carried out with the help of psychological research, which resulted in the peculiarities of self-esteem and physical self-perception, the image of his own body, his satisfaction.

Ключевые слова: пищевое поведение, анорексия, булимия, образ тела, самооценка, самовосприятие.

Keywords: feeding behavior, anorexia, bulimia, body image, self-esteem, self-perception.

В структуре представления человека о себе большое место занимает представление об образе тела. Его формирование начинается в детстве и особенно активно протекает в подростковом и юношеском возрасте, психологические особенности которого характеризуются бурным развитием самосознания. Это определяет рост требований к окружающим людям и к самим себе, что оказывает непосредственное влияние на самооценку личности. Наиболее остро данная проблема касается женщин, которые значительно болезненнее мужчин реагируют на любое отклонение от общепринятой нормы, поэтому в их самосознании озабоченность своим телом занимает особое положение.

Величина среднего показателя нервной анорексии составляет 280 случаев на 100 000 женщин молодого возраста (то есть 0,28 %). На протяжении жизни риск развития у женщин синдрома нервной анорексии составляет 3 %. Наиболее высокие показатели заболеваемости нервной анорексии характерны для возраста 13—20 лет [3]. По результатам социологического опроса около 7 % женского населения в возрасте 20—45 лет страдают булимией, либо смешанными формами пищевого нарушения [1].

Во все времена человек находился в поиске идеала красоты собственного тела, который, в свою очередь, никогда не был стабильным. Красота становится эталонной только после прохождения через общественное одобрение, а также социокультурные нормы. Сформированный жесткий идеал внешности оказывает непрекращающееся воздействие на формирование образа физического «Я» людей через теле-, радиокommunikации, интернет, журналы и т. д.

Несоответствие реального образа физического «Я» идеальному может оказывать влияние не только на самооценку своего тела, но и на самопринятие и аутосимпатию в целом [4].

Нервную анорексию как расстройство пищевого поведения, согласно Международной классификации болезней, характеризует: преднамеренное снижение веса, вызываемое и поддерживаемое самим пациентом. Искажение образа своего тела принимает специфическую психопатологическую форму, при которой страх полноты сохраняется в качестве навязчивой или сверхценной идеи, и больной считает допустимым для себя лишь низкий вес. Вес тела сохраняется как минимум на 15 % ниже ожидаемого, индекс массы тела не превышает 17,5 [2].

Экспериментальную группу составили 20 пациенток самарской психиатрической больницы и психоневрологических диспансеров в возрасте 16—21 года. Контрольную группу составили 20 студентов 1—5 курсов медицинского университета. Все обследуемые экспериментальной группы имели выраженный дефицит массы тела (средний вес — 48,2 кг). Исследование носило анонимный характер.

В исследовании была использована авторская анкета, методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика исследования самоотношения к образу «физического Я» А.Г. Черкашиной (МИСОФ), опросник образа собственного тела О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи.

Согласно результатам анкетирования девушек экспериментальной группы, средний возраст, когда впервые возникло недовольство собственной фигурой и начали предприниматься первые попытки похудеть, колеблется в пределах 14—14,5 лет. Одними из главных препятствий к обращению девушки указывали: неловкость перед врачом, стыд перед родителями, страх оказаться в психиатрическом стационаре, набрать вес, отрицание своей худобы. В 70 % случаях обследуемые отмечают наличие стрессовой ситуации, которая повлияла на решение о снижении веса. Только 25 % участников имеют теплые отношения со своими родителями, 75 % отмечают наличие проблем и конфликтов в сфере детско-родительских отношений. Половина обследуемых употребляет или употребляла наркотические, психотропные вещества. У 75 % испытуемых выявилась склонность к самоповреждению (порезы, шрамирование), суицидальные мысли и попытки.

Результаты исследования самооценки методикой Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты исследования самооценки методикой
Дембо-Рубинштейн (m)**

Шкалы		ЭГ	КГ	U-критерий	p
Здоровье	самооценка	50,65	66,4	114,5	0,021*
	уровень притязаний	85,15	93,85	131,0	0,054*
Взаимоотношения с родителями	самооценка	47,9	80,9	68,0	0,000*
	уровень притязаний	78,6	91,75	166,5	0,349
Взаимоотношения с окружающими	самооценка	56,25	75,25	92,0	0,003*
	уровень притязаний	84,5	92,3	169,5	0,404
Внешность	самооценка	46,3	65,85	98,0	0,006*
	уровень притязаний	93,6	90,15	156,5	0,208
Уверенность в себе	самооценка	42,6	65,45	96,5	0,005*
	уровень притязаний	89,1	90,2	187,5	0,729

* — статистически достоверные результаты

По результатам методики диагностики самооценки, у девушек экспериментальной группы выявлены значительно более низкие показатели по шкалам «здоровье», «взаимоотношения с родителями», «взаимоотношения с окружающими», «внешность», «уверенность в себе» по сравнению с девушками контрольной группы.

Результаты исследования самооценки образа «физического Я» при помощи методики МИСОФ представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Результаты исследования самооценки характеристик образа
«физического Я» при помощи методики МИСОФ (m)**

Характеристики	Экспериментальная группа	Контрольная группа	U-критерий	p
Анатомические	3,4	3,95	164,0	0,317
лицо в целом	3,75	4,5	146,5	0,142
фигура	2,65	3,9	106,0	0,009*
ноги	3,15	4,5	123,0	0,035*
руки	4	4,25	194,5	0,880
Функциональные	4,05	4,3	185,0	0,678
выносливость	3,6	4,2	162,5	0,275
сила	4,05	4,55	161,5	0,290
быстрота	5,2	6,15	144,5	0,125
ловкость	3,6	4,6	146,5	0,140
гибкость	4,3	4,35	194,5	0,879

Социальные	4,75	4,55	195,0	0,891
одежда	4	3,8	193,5	0,858
аксессуары	4,8	4,65	194,0	0,870
косметика	5,3	6,1	169,0	0,391

* — статистически достоверные результаты

Представленные данные показывают, что обследуемые экспериментальной группы наиболее высоко оценивают такие характеристики своего «физического Я», как быстроту (5,2) и умение пользоваться косметикой (5,3). Наименьшая оценка приходится на анатомические характеристики (3,4), в частности — ноги (3,15). Все полученные в этой группе значения находятся на нижней границе среднего уровня самооценки.

Статистический анализ данных показал, что значимые различия приходится на анатомические характеристики «фигура» ($U=106,0$, при $p<0,05$) и «ноги» ($U=123,0$, при $p<0,05$), выраженность которых в экспериментальной группе значимо ниже. Соответственно, оценка анатомических, функциональных и социальных характеристик образа «физического Я» у девушек с нарушениями пищевого поведения (НПП) значительно ниже, чем у девушек с нормальным пищевым поведением, что особенно касается оценки фигуры и ног.

Результаты исследования личностной значимости образа «физического Я» при помощи методики МИСОФ представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты исследования личностной значимости характеристик образа «физического Я» при помощи методики МИСОФ (m)

Характеристики	Экспериментальная группа	Контрольная группа	U- критерий	P
Анатомические	5,7	4,85	149,5	0,162
лицо в целом	5,15	4,8	169,5	0,402
фигура	6,65	5,15	127,5	0,047*
ноги	6,4	4,8	142,5	0,114
руки	5,5	4,95	195,0	0,891
Функциональные	5,65	5,55	192,0	0,826
выносливость	5,6	6,4	162,5	0,305
сила	5,1	5,2	197,0	0,934
быстрота	6,65	6,95	188,0	0,743
ловкость	5,9	5,6	187,0	0,723
гибкость	6,25	5,3	155,5	0,212

Социальные	5,65	5	161,5	0,290
одежда	5,45	4,95	178,5	0,551
аксессуары	6,1	5,45	176,0	0,512
косметика	6,1	6	194,0	0,870

* — статистически достоверные результаты

Для девушек экспериментальной группы наибольшую личностную значимость имеют фигура (6,65), ноги (6,4), быстрота (6,65), гибкость (6,5), аксессуары (6,1) и косметика (6,1). Девушкам контрольной группы важнее такие характеристики, как быстрота (6,95), выносливость (6,4) и косметика (6,0).

Статистически значимое различие приходится на параметр «фигура» ($U=127,5$, при $p<0,05$), что свидетельствует о болезненной фиксации девушек с НПП на желаемом объекте — идеальной фигуре.

Согласно результатам опросника образа собственного тела О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи, девушки с нарушениями пищевого поведения имеют высокий уровень недовольства собственным телом (27,5 балла), в отличие от девушек контрольной группы (9,65 балла) ($U=19,5$, при $p<0,01$).

Таким образом, у девушек с нарушениями пищевого поведения отмечается снижение самооценки по ряду параметров (здоровье, взаимоотношения с родителями, взаимоотношения с окружающими, внешность, уверенность в себе), а удовлетворенность собственным телом носит специфичный, избирательный характер. Они наиболее остро переживают несоответствие идеальным параметрам в следующих элементах внешности: полнота ног, их строение, тип фигуры, причём идеальные параметры задаются как средствами массовой информации, так и тематическими информационными сообществами.

Список литературы:

1. Ляпин В.А. Пищевое поведение студентов вузов разного профиля // Медико-биологические проблемы тренировочного процесса. Научные труды СибГУФК. — 2014. — С. 147—150.
2. Скугаревский О.А., Сивуха С.В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. — 2006. — № 4. — С. 40—48.
3. Сохань И.В. Производство женской телесности в современном массовом обществе — культ худобы и тирания стройности // Женщина в российском обществе. — 2014. — № 2. — С. 68—77.
4. Черкашина А.Г. Стандартизация методики исследования самоотношения к образу физического я (МИСОФ) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». — 2013. — № 1 (13). — С. 94—106.

2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «ХОЗЯИН»

Якунин Анатолий Павлович

*соискатель кафедры психологии человека,
Российский государственный педагогический университет,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru*

THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION BY TEENAGERS OF THE ROLE “BOOS” OF ADULT

Anatoly Yakunin

*competitor of chair psychology
of Herzen State Pedagogical University of Russia,
Russia, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В данной статье изучаются результаты социально-психологической интерпретации подростками роли взрослого человека «хозяин» на основе социального представления как метода исследования. Исследуется обусловленность стереотипирования подростками роли взрослого «хозяин» возрастными особенностями их личности.

ABSTRACT

In this article to study the results of the social-psychological interpretation by teenagers of the role “boos” of adult on the base of social representation as a method of investigation. To investigate the determiner of the stereotyping by teenagers of the role “boos” of adult by ages peculiarity their personality.

Ключевые слова: социально-психологическая интерпретация, социальное представление, стереотипирование, стереотипы, категоризация, подростки.

Keywords: social-psychological interpretation, social representations, stereotyping, stereotypes, categorization, teenagers.

Определение дифференциации содержания результатов группового уровня социально-психологической интерпретации подростками ролей взрослого [як1] указывает на то, что данный феномен является не случайным, а закономерным. Наличие такого феномена у других авторов [3; 11] позволяет выдвинуть новое понимание дифференциации для социального процесса осмысления действительности человеком или группой.

В социальной психологии [6] феномен дифференциации рассматривается как процесс отличия членов одной группы от членов другой, «чужой» группы. Его результат есть установление внутригрупповой идентификации. Данное явление отображается формулой «дифференциация/идентификация» [6]. С другой стороны, феномен дифференциации наблюдается в сущностной характеристике социального стереотипа, а именно в согласованности/несогласованности стереотипа. Однако, анализ того, что социальные стереотипы дифференцированы, не проводится. Социальный стереотип понимается [6] как обобщённый, схематизированный, устойчивый, эмоционально окрашенный образ класса объектов или субъектов. Понятие «обобщённый» необходимо подчеркнуть, так как оно противоречит характеристике «согласованность». В данном случае возникает противоречие: стереотип не согласован, а обобщён. Учитывая, что стереотип [2] предлагается измерять «ядром» социального представления, то получается равенство «объёма стереотипа» и «ядра» представления.

В зарубежной психологии [10] были получены аналогичные эмпирические данные о том, что все центральные (ядерные) элементы социального представления атрибутируются в образе-представлении членов данной группы. В то же время, периферические элементы атрибутируются только частью. Сам процесс стереотипирования (stereotyping) в зарубежной психологии исследуется [8; 10] как результат категоризации, который посредством атрибуции и классификации элементов объекта привносит эти элементы в индивидуальный образ-представление об этом объекте. В отечественной психологии предлагается решение проблемы категоризации в процессе стереотипирования через диалектику присвоения субъектом познания межличностного эталона и социального стереотипа [4]. Данная диалектика показывает, что стереотипирование есть результат категоризации входе групповой интерпретации объекта или субъекта взаимодействия, в отличие от эталона как результата категоризации на индивидуальном уровне.

Существенным является то, что категоризации реализуется субъектом интерпретации. Можно предполагать о влиянии субъектных качеств личности членов группы на стереотипирование, которое будет проявляться в наличии в содержании «ядра» социального представления независимых друг от друга стереотипов. Говоря о нашей выборке подростков, выдвинем гипотезу о том, что стереотипирование подростками содержания роли взрослого «хозяин» буде обусловлено их возрастными различиями. Задачами будут определение дифференцированности содержания «ядра» социального представления подростков о роли «хозяин» и определение обусловленности стереотипирования их возрастными различиями личности. Выборка респондентов составила 272 человека. Описание методик определения социального представления и смыслового содержания «ядра» социального представления подростков о роли «хозяин» представлено более подробно в предыдущих работах [7].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На рисунке представлено содержание «ядра» социального представления подростков 12—15 лет о роли взрослого человека «хозяин».

Результаты корреляционного анализа содержания «ядра» представления подростков (рис. 1) о роли «хозяин» показали четыре независимых друг от друга стереотипа: «хозяин — это человек, который владеет чем-то или чем-либо», «хозяин — это владелец чего-либо», «хозяин — это главный в доме» и «хозяин — это человек, который имеет свою». Два слова-понятия («руководитель» и «хозяин») образуют два стереотипа независимых от других центральных элементов.

Присутствие шести независимых друг от друга стереотипов внутри «ядра» социального представления подростков о роли «хозяин» показывает неоднозначность группового осмысления исполнения данной роли. Такие данные подтверждают в какой-то мере взгляды представителей концепции категоризации о том, что категоризация является основным инструментом в достижении согласия мнений в группе [9]. С одной стороны, эти взгляды можно подтвердить стереотипами — высказываниями. С другой стороны, стереотипы «хозяин» и «руководитель» отображают, выражаясь терминами психосемантики, центростремительный, независимый от других стереотипов характер.

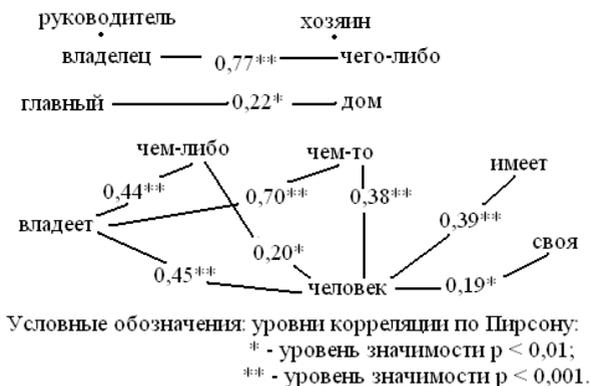


Рисунок 1. Корреляционный граф смыслового содержания «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «хозяин»

Но главное, что остаётся непонятным и необъяснимым, это наличие независимых стереотипов. Объяснение данного феномена надо искать в принципе субъекта как одного из главных методологических принципов в отечественной психологии [1]. Положения данного принципа позволяют рассматривать стереотипирование, обусловленное личностными особенностями членов группы.

Проведённый анализ обусловленности стереотипирования роли «хозяин» возрастными особенностями личности подростков показал следующие результаты. В первую очередь, не связанные с другими центральными элементами понятия «руководитель» и «хозяин» были атрибутированы только подростками 13 лет («руководитель») и 14 лет («хозяин»). Стереотип (хозяин — это владелец чего-либо) так же были приписаны подростками 13 и 14 лет. Стереотип (хозяин — это человек, который владеет чем-то или чем-либо) был стереотипирован подростками 14 и 15 лет соответственно. Стереотип (хозяин — это главный) был атрибутирован подростками 12 и 15 лет. Общий для всех четырёх возрастных подгрупп стал стереотип (Хозяин — это человек, который имеет свою). Но и в нём понятие «своя» было приписано только подростками 13, 14 и 15 лет.

Если говорить о сходствах в стереотипировании между возрастными подгруппами, то таковыми выступают два аспекта. Первый есть, согласно Д. Майерсу [5], приписывание в виде «фундаментальной ошибки атрибуции», которая выражается в приписывании респондентами другому субъекту зависимости исполнения какой-либо деятельности данным субъектом исключительного от его личностных качеств, диспозиций,

а не от ситуации деятельности. Вторым аспектом выступает как однородность эмоционального окрашивания стереотипа [8]. Во всех четырёх возрастных подгруппах отображается стереотип зависти, когда оцениваются представители высокостатусных групп, не идущих на близкий контакт с респондентами [8].

Возвращаясь к работам зарубежных психологов [9; 10], можно указать на то, что полученные данные конкретизируют проблему категоризации в процессе стереотипирования. Центральные элементы социального представления атрибутируются представителями различных подгрупп, из которых состоит данная группа. По этой причине нельзя утверждать, что тот или иной центральный элемент представления принимается безоговорочно всеми членами группы. Каждый из них видит в объекте интерпретации что-то своё. По этой причине нельзя рассматривать категоризацию как единственное средство для достижения группового консенсуса об объекте интерпретации [9]. Существенным аспектом полученных данных является субъектность стереотипирования. Подчеркнём — субъектность, т. е. только какая-то одна сторона личности участвует, активизируется для выполнения стереотипирования. В принципе, наши данные конкретизируют гипотезу о том, что за формированием стереотипа стоит воспринимающий субъект [4; 6]. Безусловно, для подтверждения обусловленности стереотипирования субъектными качествами личности требуются дальнейшие исследования.

Список литературы:

1. Абульхонова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — С. 335.
2. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире. Учебное пособие. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 72—95.
3. Еремеев Б.А. Психометрика мнений о людях. — СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005. — С. 126.
4. Лузаков А.А. Личность как субъект познания: категоризация при восприятии другого человека. — Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2007. — С. 273.
5. Маейрс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2007. — С. 794.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник для вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2004. — С. 368.
7. Якунин А.П. Смысловые связи в «ядре» социальных представлений подростков 12—15 лет о ролях взрослого // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Серия Общественные и гуманитарные науки. — 2014. — № 166. — С. 162—179.

8. Fiske S.T. Stereotyping, prejudice and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain // *European J. of social psychology*. — 2000. — Vol. 30. — P. 299—322.
9. Haslam A. et al. The group as a basis for emergent stereotype consensus // *European review of social psychology*. — 1998. — Vol. 8. — P. 203—239.
10. Rosa E. et al. Role du processus de categorisation dans le fonctionnement des representations sociales: une application dans le champ du marketing // *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. — 2011. — № 91. — P. 253—281.
11. Verges P. et Tyszka T. Noyau central, saillance et proprietes structurales // *Papers on social representations*. — 1994. — Vol. 3. — P. 3—12.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
LIV международной научно-практической конференции

№ 7 (53)
Июль 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 21.07.15. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,125. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3