

Федеральное государственное образовательное
учреждение высшего образования
«Челябинский государственный университет»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ



Всероссийская
научно-практическая конференция
«ЛИЧНОСТЬ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ»

20-21 апреля 2017 г.



Россия, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, д. 129
Телефон: (351) 799-72-68
Сайт: www.psy.csu.ru
Эл. почта: specpsy@csu.ru
Социальные сети: vk.com/clinicpsy_csu

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Челябинский государственный университет»
Факультет психологии и педагогики

ЛИЧНОСТЬ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
20–21 апреля 2017 г.**

*Посвящается 20-летию факультета психологии и педагогики
Челябинского государственного университета*

Челябинск
2017

УДК 159.923
ББК 88.37
Л 66

*Печатается по решению Ученого совета факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»*

Л66 Личность в норме и патологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г., Челябинск / под ред. М.В. Овчинникова. – Челябинск: Печатный двор, 2017. – 553 с.

ISBN 978-5-904756-43-7

Редакционная коллегия:

Репин С.А., доктор педагогических наук, профессор;
Абросимова Е.А., кандидат психологических наук, доцент;
Акмалов А.А., кандидат педагогических наук, доцент;
Бозаджиев В.Л., кандидат педагогических наук, доцент;
Гольдфарб О.С., кандидат психологических наук, доцент;
Курносова С.А., кандидат педагогических наук, доцент;
Овчинников М.В., кандидат психологических наук, доцент;
Рагозинская В.Г., кандидат психологических наук, доцент.

Сборник Всероссийской научно-практической конференции «Личность в норме и патологии» посвящен анализу и обобщению научного и практического опыта психологов, педагогов, дефектологов, врачей, социальных работников и представителей других специальностей, касающегося нормального и аномального развития и функционирования личности.

Научное издание адресовано работникам высшего, среднего профессионального, среднего общего, специального (коррекционного) образования, специалистам, занимающимся психологическим, медицинским, социальным сопровождением, студентам, а также широкому кругу лиц, интересующихся проблемами личности в норме и патологии.

УДК 159.923
ББК 88.37

ISBN 978-5-904756-43-7

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитирования, оценку использованных материалов в публикуемых статьях несут авторы.

© ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», 2017
© «Печатный двор», 2017
© Коллектив авторов, 2017

РЕЗОЛЮЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЛИЧНОСТЬ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ»

20–21 апреля 2017 года в Челябинском государственном университете состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в норме и патологии».

Конференция была приурочена к 20-летию факультета психологии и педагогики Челябинского государственного университета.

Цель конференции – анализ и обобщение научного и практического опыта психологов, педагогов, дефектологов, врачей, социальных работников и представителей других специальностей, касающегося нормального и аномального развития и функционирования личности.

Конференция позволила создать единое инновационное пространство для диалога ученых, преподавателей и специалистов-практиков в области психологии, психотерапии, дефектологии, здравоохранения и социального обслуживания населения, обсудить результаты научных исследований и практических разработок в области развития личности в норме и патологии. Особое внимание было уделено вопросам сопровождения семьи и детей с особыми образовательными потребностями.

В конференции приняли участие ученые, преподаватели, аспиранты, докторанты, специалисты-практики, которые занимаются научными исследованиями и практической деятельностью в области психологии, психотерапии, дефектологии, здравоохранения, социального обслуживания населения из Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Екатеринбурга, Кургана, Великого Новгорода, Воткинска и других городов и регионов Российской Федерации - всего зарегистрировано 180 участников.

В ходе конференции участники познакомились с практическим опытом психологического, педагогического, медицинского и социального сопровождения развития личности в норме и патологии на примере работы 27 учреждений образования, здравоохранения и социальной помощи населению Челябинска и других городов России, представители которых выступали с устными докладами и проводили мастер-классы.

Обсуждение вопросов развития личности в норме и патологии проходило в рамках пленарного и секционных заседаний.

Конференция проводилась в очно-заочной форме.

В рамках заочной формы конференции прошло дистанционное обсуждение статей участников конференции в режиме offline на сайте Челябинского государственного университета <http://www.csu.ru>. Основными направлениями обсуждений стали следующие:

- нормативное развитие личности;
- клиничко-психологические аспекты развития личности;

- психолого-педагогические аспекты развития личности;

- проблемы развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках очной формы конференции состоялись:

1. Пленарное заседание, где были обозначены актуальные вопросы современной психологии, касающиеся нормативного и патологического развития и функционирования личности. В качестве докладчиков выступили:

Бучельников Василий Дмитриевич, доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной работе Челябинского государственного университета;

Репин Сергей Арсеньевич, доктор педагогических наук, профессор декан факультета психологии и педагогики Челябинского государственного университета;

Овчинников Михаил Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета;

Бозаджиев Владимир Лукьянович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Челябинского государственного университета;

Духновский Сергей Витальевич, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета;

Авилов Олег Валентинович, доктор медицинских наук, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения Южно-Уральского государственного медицинского университета;

Иванова Галина Евгеньевна, заведующая медицинским отделением Полетаевского психоневрологического интерната, Челябинская область;

Меркулова Марина Михайловна, заместитель директора по диагностической работе Челябинского областного центра диагностики и консультирования.

2. Секционные заседания, в ходе которых участники конференции обсудили широкий круг теоретико-методологических, философских, организационно-управленческих вопросов, касающихся развития и функционирования личности в норме и патологии.

Секция «Нормативное развитие личности и клиничко-психологические аспекты развития личности».

В работе данной секции обсуждались такие вопросы, как:

- Возможности экзистенциального подхода в психологическом консультировании;
- Анализ взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции в юношеском возрасте;

- Профилактика нарушений психического здоровья у никотинозависимых подростков
- Особенности психотерапии и проблемы реабилитации больных туберкулезом легких.

Секция «Психолого-педагогические аспекты развития личности и проблемы развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья».

В работе данной секции обсуждались такие вопросы, как:

- Использование информационно-коммуникационных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

- Развитие личности в норме и патологии в современных социокультурных условиях.

- Психолого-педагогические аспекты формирования экономической культуры.

- «Кризисные профили» личности субъектов педагогического процесса.

- Формирование способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке.

- Слепоглухие: расширяя границы доступного (из опыта работы досугового центра для людей с сочетанным нарушением слуха и зрения).

В дискуссиях участников данной секции нашли отражение актуальные для современной России вопросы личностных кризисов у субъектов образовательного процесса, научно-методического обеспечения инклюзивного образования, профессиональной ориентации абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образовательного процесса в ссузах и вузах, подготовки кадров для обеспечения инклюзивной практики, положительного опыта развития инклюзивных процессов в образовании.

3. Практическая секция «Развитие личности детей с ограниченными возможностями здоровья» прошла на базе МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курчатовского района г. Челябинска» и МБОУ СОШ № 4.

В работе данной секции обсуждались следующие вопросы:

- Психологическая песочница в методе комплексной сказкотерапии в работе с детьми с ОВЗ;

- Социальные игры как инструмент работы педагога-психолога с подростковой Т-группой;

- Прогнозирование успешности обучения детей с ОВЗ;

- Проблемы социально-психологической поддержки детей с ОВЗ;

- Ранняя психолого-педагогическая помощь семьям и детям с ОВЗ;

- Проблемы внедрения инклюзивного образования для детей с нарушениями зрения;

- Психолого-медико-педагогическое сопровождение: состояние, проблемы, перспективы.

4. Мастер-классы, организованные сотрудниками кафедры специальной и клинической психологии и приглашенными специалистами в области сопровождения развития особого ребенка, проде-

монстрировавшие специфику, формы и технологии сопровождения реализации программ развития ребенка:

1) мастер-класс «Синдром дефицита внимания и гиперактивности: причины возникновения и способы коррекции». Ведущая - Добровольская Инна Анатольевна, педагог-психолог школы № 83 Челябинска;

2) мастер-класс «Программа поддержки родителей особенных детей». Ведущая - Закирова Гульнара Миняхановна, заведующий Центром практической психологии и педагогики филиала Удмуртского государственного университета в Воткинске;

3) мастер-класс «Использование песочной терапии в методе комплексной сказкотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья». Ведущая - Брундукова Ирина Александровна, педагог-психолог МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Курчатовского района г. Челябинска»;

4) мастер-класс «Математические методы в психологических исследованиях». Ведущая - Чернова Наталья Михайловна, кандидат геолого-минералогических наук, доцент, преподаватель МОУ Гимназия «Исток», г. Великий Новгород;

5) мастер-класс «Арт-терапия в кризисных состояниях». Ведущая - Ситкина Евгения Дмитриевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог Областного центра диагностики и консультирования, доцент кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета;

6) мастер-класс «Социально-педагогическая реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра». Ведущая - Теплова Евгения Александровна, заведующий отделением социально-педагогической реабилитации и профессиональной ориентации МБУСО «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье», г. Челябинск.

Заслушав и обсудив представленные доклады, участники конференции констатируют следующее:

1. Различные аспекты психологического, педагогического, медицинского и социального сопровождения развития личности в норме и патологии являются достаточно актуальными в различных областях современной науки и практики, следовательно, необходимо продолжать профессиональное научное обсуждение указанных проблем в рамках единого пространства апробации научных идей и диалога специалистов.

2. Условиями эффективного психологического, педагогического, медицинского и социального сопровождения развития личности в норме и патологии являются: учет индивидуальных, возрастных и психологических особенностей личности; поддержка семьи и повышение компетентности родителей; учет современных подходов к реализации ФГОС в дошкольном, школьном, высшем и послевузовском образовании.

3. Представленный в ходе конференции опыт работы необходимо тиражировать в виде отчета на

сайте университета и в других средствах массовой информации, в виде издания материалов конференции и методических пособий, в форме презентационных мероприятий в социальных сетях и пр.

Принимая резолюцию, мы исходим из того, что наша повседневная деятельность способствует решению многих актуальных задач, в том числе:

- обучению и воспитанию личности, ориентированной на созидательную работу и активное взаимодействие в общественной жизни;
- оказанию психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи населению,

сохранению психологического и социального здоровья общества, поддержанию семейного благополучия, общественного согласия и партнерства поколений;

- укреплению социальной стабильности общества.

Подводя итоги конференции, мы отмечаем конструктивный характер состоявшегося обмена мнениями, открытость и практическую направленность дискуссий в процессе работы конференции, считаем целесообразным в дальнейшем проведение подобной конференции.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.947.5

Авилов О.В.

Южно-Уральский государственный
медицинский университет, Челябинск
avilveschun@gmail.com

Принципиальный смысл потребностей и их удовлетворения

В статье рассматривается новый подход к пониманию смысла потребностей. Показано, что возможности оказания психологической помощи могут быть расширены при использовании положений, разрабатываемых в рамках теории функциональной эквивалентности.

Ключевые слова: потребности, дисбаланс, функциональная эквивалентность, скорость устранения дисбаланса.

Одним из направлений работы практикующего психолога является коррекция потребностей клиента или помощь в их удовлетворении. Однако возникает вопрос что же понимать под потребностями. В настоящее время существуют различные подходы к определению потребностей. Так, новый энциклопедический словарь [6] определяет потребности как надобность, нужду в чем – либо объективно необходимым для поддержания жизнедеятельности и развития организма, а так же как исходную форму активности живых систем. П.В. Симонов и П.М. Ершов [8] под потребностью понимают специфическую силу живых организмов, обеспечивающую их связь с внешней средой для самосохранения и саморазвития. Е.П. Ильин [4] полагает, что «... целесообразнее говорить о требованиях человека к окружающему миру не как о потребностях, а как о потребностных отношениях человека с этим миром». Е.П.Ильин также считает, что отсутствие того, что нужно человеку в данный момент целесообразно называть потребностной ситуацией, которая является условием возникновения потребности личности. Имеются и более конкретные представления о сути потребностей. Так, К.В. Судаков [9] высказывает мнение, что потребности являются устойчивыми отклонениями жизненно важных констант организма от уровня обеспечивающего его нормальную деятельность, и создают первичный стимул активности функциональных систем не только на физико-химической, но и на информационной основе [8]. Таким образом, под потребностью понимают и то, что нужно человеку для обеспечения жизнедеятельности, и специфическую силу живых организмов, и отклонение показателей организма от нормальных значений. В чем же смысл потребностей? Ответ на этот вопрос мы пытаемся найти в рамках развиваемой нами теории функциональной эквивалентности. Данная теория опирается на законы термодинамики, но не исчерпывается ими. Первым об информационной эквивалентности упомянул П.К. Анохин [2]. Он писал, что в живых системах между начальным и конечным звеном передачи информации должна быть и адекватная информационная эквивалентность. Продолжая эту мысль, К.В. Судаков [9] пи-

сал, что в любом звене функциональной системы имеются свойства потребности и ее удовлетворения, то есть определённая эквивалентность. Таким образом, вышеназванные авторы рассматривают эквивалентность исключительно в пределах живых систем, как условие точной передачи информации от одного звена к другому.

Мы же считаем, что информационные, физические и химические воздействия на организм должны быть эквивалентны сумме преобразованных в организме и(или) выделенных из организма информационных, физических и химических компонентов жизнедеятельности. То есть в отношении живых организмов, по нашему мнению, в полной мере может быть применён закон сохранения энергии. При этом следует учесть информационные составляющие процессов жизнедеятельности. Тогда данное утверждение не противоречит мысли И. Пригожина о том, что в процессе роста, в процессе развития организации живых существ происходит уменьшение прироста энтропии [7].

В этой связи, по нашему мнению, потребность – это развитие дисбаланса или даже нарушение гомеостаза, вызванное образующимся в процессе жизнедеятельности избытком информационных, физических и химических факторов, которые не могут быть удалены организмом самостоятельно без риска нарушения структуры или существенной потери потенциала. А удовлетворение потребностей – это поиск информационных, физических и химических стимулов для устранения этого избытка. Конечный результат удовлетворения потребностей – преобразование избытка информационных, физических и химических компонентов жизнедеятельности в функциональные и структурные изменения в организме. Такие, например, как синтез тех или иных веществ, обновление клеточного состава, движение, и, наконец, мышление. То есть, удовлетворение потребностей – это не приобретение чего – то бы ни было, а удаление или преобразование избытков. Таким образом, указанные выше процессы мы можем рассматривать как различные формы установления эквивалентности. При этом, развивая мысль П.К. Анохина и К.В. Судакова, мы считаем, что потребность в нормальных условиях должна быть эквивалентна как стимулам, используемым для ее удовлетворения, так и конечным результатом этого процесса. Дисбаланс в организме, как основа того, что мы называем потребностью, возникает постоянно. Дисбаланс также можно характеризовать по тем стимулам, с помощью которых он устраняется.

В то же время обращает на себя внимание то обстоятельство, что в зависимости от действующих стимулов установление эквивалентности идет с разной скоростью. На этом может быть основана классификация дисбалансов (потребностей). Вероятнее всего, наибольшую скорость устранения должен иметь тот дисбаланс, коррекция которого возможна с помощью стимулов поступающих через органы чувств, через те или иные рецепторы. Эквивалент-

ность устанавливается за счёт различных процессов, идущих в центральной нервной системе, в частности, с помощью ощущений. Данный процесс не прекращается до самой смерти организма. Более медленно эквивалентность может быть достигнута с помощью некоторых движений. Например, таких как сокращение сердечной мышцы, сокращение гладкой мускулатуры внутренних органов, произвольное сокращение скелетной мускулатуры, например, при реакции на опасность. Отсутствие возможности устранения дисбаланса по этому пути приводит к прекращению жизнедеятельности в течении нескольких минут.

Несколько меньшей скорости установления эквивалентности требуют нарушения баланса, требующие для своей коррекции, то есть для установления эквивалентности, поступления кислорода. Значимость данного типа нарушения определяется тем, что без воздуха, то есть без кислорода, организм может существовать достаточно мало времени. Но длительность задержки дыхания подвергается уже произвольному управлению, правда до известного предела.

Избыток информационных, физических и химических факторов в определённом сочетании и при определённой длительности действия может, вероятно, приводить к необходимости такой формы устранения дисбаланса как сон. Длительность сна может быть произвольно изменена. Но полное отсутствие сна обычно возможно в течении не более чем трех суток.

Еще более медленно эквивалентность может быть обеспечена с помощью воды. Потребление воды также подвергается произвольному регулированию и колеблется в широких пределах. Однако при полном отсутствии воды жизнедеятельность организма, в зависимости от температуры окружающей среды, продолжается от одних суток до, примерно, семи.

Медленнее, чем при употреблении воды эквивалентность, по всей видимости, может устанавливаться при приеме пищи. Так как при полном отсутствии пищи человек может жить до сорока дней а, иногда, и более.

Особое значение имеет такой канал установления эквивалентности как произвольные движения. С одной стороны, эти движения помогают установить эквивалентность по другим каналам: мышцы обеспечивают процесс дыхания; обеспечивают активность для поиска пищи и воды, а также процесс жевания и глотания. С другой стороны мышцы сами могут быть каналом обеспечения эквивалентности в том числе и с помощью увеличения объема мышц в ответ на повторяющиеся движения. Но это происходит только при параллельном, достаточном поступлении таких стимулов как вода и пища. При длительном лишении человека привычной двигательной активности он, при обеспечении обеспечения эквивалентности по другим каналам, может существовать достаточно долго, иногда не один месяц.

По аналогичному алгоритму можно проанализировать процесс удовлетворения и некоторых других

потребностей, например, потребности в продолжении рода.

В то же время возникает вопрос, за счёт чего, за счёт каких ресурсов происходит устранение дисбаланса или, иначе, установление эквивалентности. По нашему мнению данный процесс происходит за счет потенциала как организма в целом, так и отдельных его систем, о чем говорил еще Э.С. Бауэр [3], и что адаптационным потенциалом называл В.И. Медведев [5]. Можно не соглашаться с наличием потенциала живых систем, но нельзя отрицать, что при прочих равных условиях, одни люди живут дольше, чем другие, у одних развиваются заболевания, а у других нет. В рамках развиваемой нами теории функциональной эквивалентности под потенциалом живой системы мы понимаем врожденные возможности организма и отдельных его систем по устранению проявлений дисбаланса, возникающих в процессе жизнедеятельности. В случае, когда выраженность дисбаланса минимальная, то есть когда избыток информационных, физических и химических проявлений результатов функционирования с необходимой скоростью удаляется с помощью поступающих из внешней и внутренней среды организма стимулов, уменьшение потенциала минимально, и связано лишь с неизбежными ошибками в регуляции функций. Такая ситуация, вероятно, нам более благоприятна, для сохранения здоровья. В случае уменьшения поступления информационных, физических и химических стимулов некоторое время, за счет потенциала организма, функционирование поддерживается на прежнем уровне.

Далее, если стимуляция организма остается на сниженном уровне, или полностью прекращается, потенциала для обеспечения должного уровня становится недостаточно. В результате масса тканей организма компенсаторно уменьшается и (или) может измениться характер функционирования. Это хорошо видно при изучении последствий обезвоживания и голодания.

С другой стороны, при избыточном поступлении информационных, физических и химических стимулов из внешней и, иногда еще и внутренней среды (если нельзя избежать такой ситуации), потенциал дополнительно тратится на достижение эквивалентности путем постепенного образования увеличенного объема ткани, например жировой. Или, при определенных условиях, мышечной. Кроме того, хорошо известно наступление сонливости при поступлении большого количества пищи.

Данный факт можно расценить как экстренное обеспечение эквивалентности путем удаления информационной составляющей результатов жизнедеятельности. И при недостаточном, и при избыточном поступлении стимулов повышенный уровень траты потенциала может привести как к заболеваниям, так и к преждевременной гибели организма.

При этом стоит отметить роль сознания, которое за счет управления концентрацией внимания может как увеличивать, так и уменьшать информационные последствия процессов жизнедеятельности, то есть выраженность дисбаланса. С помощью сознания можно, во вред себе, увеличивать время задержки

дыхания, уменьшать время сна, потребление воды и пищи, объём движений. Можно сознательно увеличить частоту дыхания, и вызвать эффект гипервентиляции. Можно увеличить потребление воды и пищи, что приведёт к увеличению массы тела. Чрезмерно увеличивая двигательную активность, можно добиться состояния гипердинамики. Во всех этих случаях работа сознания, по нашему мнению, обеспечивает создание информационного дисбаланса с последующим присоединением других его проявлений. Важно отметить, что имеются и видимые для окружающих свидетельства наличия потребностей, то есть дисбаланса, и их удовлетворения, то есть восстановления баланса между темпом образования продуктов жизнедеятельности и темпом их преобразования. Так, отрицательные эмоции присутствуют во всех случаях рассогласования в деятельности функциональных систем [1]. Положительные эмоции формируются в случаях достижения организмом желательных результатов [1]. В то же время при оказании психологической помощи требуется понять, на самом ли деле отрицательные эмоции сопровождают жизненно важные для человека проявления дисбаланса или этот дисбаланс возник из-за сознательного увеличения информационной компоненты процессов жизнедеятельности. Определённые проблемы могут возникнуть и при оценке положительных эмоций. Эти эмоции, с одной стороны, могут быть свидетельством достижения человеком значимых для него результатов или устранения серьёзных проблем. С другой стороны, положительные эмоции могут быть ценными для человека сами по себе. Используя акцептор результата действия как информационную модель результата [9], предвкусывая это результат, зачастую ложный, типа покупки новой вещи, человек тратит свой потенциал на преодоление сознательно созданного дисбаланса, и может стать зависимым от положительных эмоций.

Таким образом, по нашему мнению проведение психологического консультирования с учетом теории функциональной эквивалентности может быть более осмысленным. Психолог должен разобраться в том, какие потребности, то есть какая степень дисбаланса в организме, является жизненно важной, а какая создана благодаря сознанию. В последнем случае следует понять, является ли информационный дисбаланс, созданный сознанием, оправданным и стоящим траты потенциала. Кроме того, в связи с тем, что те или иные проявления как дисбаланса, так и его устранения могут изменять значения физиологических показателей, наиболее эффективным было бы проведение не просто психологического, а психофизиологического консультирования с объективным контролем достигнутых положительных результатов.

Список литературы

1. Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А., Системные аспекты психической деятельности. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.

2. Анохин П.К. Психическая форма отражения действительности / Ленинская теория отражения и современность. – София: Наука и искусство, 1969. С.109-139.
3. Бауэр Э.С. Теоретическая биология. Будапешт: Издательство АН Венгрии, – 1982. 295с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
5. Медведев В.И. Адаптация человека. –СПб.: Институт мозга РАН, 2003.
6. Новый энциклопедический словарь. – М.: РИПОЛ Классик, 2014.
7. Пригожин И. Введение в термодинамику необратимых процессов. – М.: ИЛ,1960.
8. Симонов П.В., Ершов Г.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984.
9. Судаков К.В. Информационный феномен жизнедеятельности. – М.: РАМ ПО, 1999.

УДК 159.97

Авилов О.В.,

Вишеникина Н.Г., Иванова Г.Е.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск;
ГСУСО «Полетаевский психоневрологический интернат», Полетаево, Челябинская область
Pgz_dir@mail.ru

Возможные пути совершенствования работы по использованию потенциала личности в условиях психоневрологического интерната

Статья посвящена теоретическим и организационным аспектам психоневрологического интерната. Показано, что предложенная модель работы полипрофессиональной бригады с клиентами интерната способна помочь вовлечению клиентов в активную досуговую деятельность, улучшить их самочувствие и снизить число госпитализаций по поводу обострения основного заболевания.

Ключевые слова: теория функциональных систем, психоневрологический интернат, полипрофессиональная бригада, комплексная оценка функционального состояния клиентов, результативность деятельности.

Лечение и реабилитация больных с патологией психики представляет в современных условиях определенную проблему. Государственное стационарное учреждение социального обслуживания «Полетаевский психоневрологический интернат» (ПНИ), перепрофилированный в 2012 году из геронтологического центра, непосредственно работает с указанной категорией пациентов. При этом используется биопсихосоциальный подход к оказанию комплексной психиатрической помощи, с решением в пределах компетенции учреждения социального обслуживания, всего блока проблем, имеющегося у клиента (медицинских, психологических, социальных и др.). Целью работы с клиентами является создание оптимального соответствия личности и окружающей его среды, то есть обеспечение процесса психической адаптации [4]. Указанный процесс может быть осуществлен за счет использования личностного адаптационного потенциала [5], наличие которого, пусть и в усеченной форме, нельзя отрицать у лиц с психическими расстройствами. В то же время работа с такими клиентами будет, по нашему мнению, более эффективной при опоре на соответствующую теоретическую базу. Такой базой

мы считаем теорию функциональных систем П.К. Анохина. По П.К.Анохину под функциональной системой понимают такое сочетание процессов и механизмов, которое, формируясь динамически в зависимости от данной ситуации, непременно приводит к конечному приспособительному эффекту, полезному для организма как раз именно в этой ситуации [3].

Учитывая специфику патологии клиента ПНИ, особый акцент должен быть сделан на анализе особенностей их психики. Теория функциональных систем в этом случае также может быть весьма полезной. Так, с точки зрения данной теории, психическая деятельность человека принципиально строится на то же общей системной архитектонике, как и любая поведенческая целенаправленная деятельность. С этих позиций психическая деятельность включает следующие системные компоненты:

1. Результат как ведущий системообразующий фактор психической деятельности.

2. Оценка результата психической деятельности с помощью обратной эфферентации.

3. Потребность как системообразующий фактор, формирующий доминирующую мотивацию, взаимодействующую в организации психической деятельности с факторами внешней среды и элементами памяти.

4. Программирование психической деятельности с помощью аппарата акцептора результата действия.

5. Эффекторное выражение психической деятельности в процессе мышления, поведения, соматовегетативных и речевых реакциях [2].

Под результатом в нашем случае мы понимаем активное участие инвалидов в продуктивной, и, в частности, творческой деятельности, с учетом имеющихся у них функциональных ограничений. При этом сама деятельность, с учетом имеющихся у них функциональных ограничений. При этом сама деятельность обладает лечебным действием, являясь тем, что в англоязычных странах называют оккупационной терапией. В представленном нами обобщении [1] выделяют шесть стратегий оккупационно-терапевтического вмешательства:

1. Восстановление интереса к жизни и постановка новых жизненных целей.

2. Восстановление утраченных навыков и обучение новым.

3. Оккупационная терапия индивидуальных компонентов деятельности.

4. Компенсаторная тактика при повреждениях и недееспособности.

5. Использование вспомогательных приспособлений и реабилитационного оборудования.

6. Преобразование окружающих условий для жизнедеятельности.

Все эти стратегии, на наш взгляд, могут быть использованы для клиентов ПНИ. Конечным результатом деятельности инвалидов должно быть улучшение функционального состояния, или, по крайней мере, уменьшение количества обострений основного заболевания, уменьшение количества госпитализаций.

В тоже время оценка эффекторного выражения психической деятельности клиентов ПНИ в поведенческих, соматовегетативных и речевых реакциях требует комплексного подхода. В этой связи каждого клиента ПНИ наблюдает полипрофессиональная бригада. Данная бригада представляет из себя комплексное сотрудничество специалистов медицинского и немедицинского профиля (врача-психиатра, врача-терапевта, клинического психолога, специалиста по социальной работе, медицинской сестры) на основе принципа партнерства с клиентом, направленная на восстановление личностного и социального статуса клиента, с учетом его психофизических особенностей. В рамках реализации оккупационной терапии задачами бригады являются:

- динамическое наблюдение за клиентом;
- формирование мотивации к деятельности;
- оценка функциональных возможностей и трудового потенциала;
- выбор адекватного подкрепления;
- определение времени прекращения или изменения деятельности.

Эффективность работы полипрофессиональной бригады повышается при соответствующей организации ее работы. Так, в ПНИ работа данной бригады регламентируется следующими документами:

1) специальным приказом руководителя стационарного учреждения социального обслуживания, в котором определяются специалисты, участвующие в бригадном взаимодействии, назначается руководитель полипрофессиональной бригады;

2) графиком реализации бригадных мероприятий;

3) графиком работы специалистов, входящих в состав бригады.

Кроме того, каждый член бригады должен знать свои обязанности и пределы компетенции.

При реализации индивидуальной лечебно-реабилитационной программы клиента каждый специалист непосредственно отвечает за качество проводимых им диагностических, лечебных и реабилитационных мероприятий в пределах своей компетенции. При этом в зависимости от конкретного диагноза и состояния клиента меняется нагрузка на каждого специалиста в бригаде.

Так, в стадии обострения основного заболевания ведущая роль будет принадлежать врачу-психиатру и (или) врачу-терапевту. В стадии компенсации имеющихся у клиента расстройств возрастает роль клинического психолога, специалиста по социальной работе, других клиентов бригады.

Взаимодействие различных специалистов при оказании помощи клиентам предполагает организацию и проведение совместных мероприятий, частота и специфика которых определяется особенностями клинического состояния клиента и содержанием лечебно-реабилитационной программы. Обязательным условием успешной работы полипрофессиональной бригады является ведение единой медицинской документации пациента, в которую включаются протоколы проведения всех мероприятий, результаты коллегиального обсуждения тактики ведения

больного, ход выполнения индивидуальной лечебно-реабилитационной программы.

В ПНИ данная программа включает три раздела:

1. Медицинское сопровождение клиента;
2. Психологическое сопровождение клиента;
3. Социально-средовая, социально-культурная и социально бытовая реабилитация клиента.

Мероприятия первого раздела предполагают организацию консультацию врача-психиатра, врача-терапевта, и, при необходимости, врачей других специальностей. Данные специалисты в условиях ПНИ могут назначать для клиентов медикаментозное лечение, физиотерапевтическое лечение, лечебную физическую культуру, а так же сочетание этих терапевтических воздействий. Мероприятия второго раздела включают индивидуальные консультации психолога, групповые и индивидуальные тренинги, проведение сеансов арт-терапии. В рамках третьего раздела программы клиентам представляется возможность заниматься физической культурой и спортом, хореографией, прикладным творчеством. Кроме того, с клиентами проводятся беседы с целью сохранения оставшихся навыков самообслуживания, а, при необходимости организуется и обучение этим навыкам.

Однако индивидуальная лечебно-реабилитационная программа, предложенная клиенту, должна иметь конкретный результат, выражающийся, в частности, в большей адаптированности клиента к условиям интерната.

Для оценки результативности деятельности нами была разработана специальная форма протокола. В нем были представлены результаты диагностики состояния клиента. Было выделено четыре раздела протокола:

- 1) оценка психического здоровья;
- 2) оценка соматического здоровья;
- 3) оценка психологического статуса личности;
- 4) оценка социально-средового, социально-бытового, социально-экономического статуса клиента.

В каждом из трех первых разделов были указаны те приемы диагностики, которые применялись для конкретного клиента. Известно, что многие опросники, тесты имеют весьма громоздкую структуру, затрудняя оценку состояния клиента, особенно в динамике. Для решения этой проблемы мы пошли по пути перевода результатов клинического наблюдения и различных видов тестирования в условные баллы. В итоге наглядность представления данных значительно увеличилась. Состояние клиента на конкретный момент обследования выражалось суммой баллов по указанным выше видам оценки статуса. При этом заключение об его особенностях формировалось на консилиуме, в работе которого принимали участие все члены полипрофессиональной бригады. Одновременно решался вопрос о внесении корректировок по тактике лечения, о путях улучшения психического и соматического здоровья проживающего, его психологического и социального статусов. Рекомендации вносились каждым специалистом в соответствующие разделы протокола, и зависели от формы шизофрении особенностей ее

течения, от степени выраженности умственной отсталости. Для оценки результативности работы с клиентами при повторном консилиуме заполнялся протокол, где отражалась степень выполнения рекомендаций и подводились итоги их повторного клинического наблюдения и тестирования. По сумме баллов второго протокола можно было судить о степени результативности рекомендованных для клиента мероприятий. При этом сразу становилось понятным, кто из членов полипрофессиональной бригады добился наилучшего результата. По итогам консилиума клиенту повторно выдавались рекомендации для улучшения или стабилизации достигнутых результатов.

В то же время возникает вопрос о частоте ведения консилиумов с последующей оценкой результативности деятельности полипрофессиональной бригады. В нашем случае решение этого вопроса осуществлялось следующим образом. Средний медицинский персонал интерната ежедневно отмечал состояние клиентов в специальной таблице. Наличие устойчивой отрицательной динамики состояния клиента являлось поводом для проведения внеочередного консилиума, то есть пересмотра выбранного лечения. При стабильном состоянии клиента консилиумы проводились в плановом порядке, но не реже одного-двух раз в год.

Указанные выше подходы к повышению результативности медико-социальной работы с клиентами ПНИ начали реализовываться нами с 2014. За год работы полипрофессиональной бригады, судя по анализу протоколов, у 22% клиентов произошло улучшение общего состояния, у более, чем 65% произошла стабилизация состояния, и лишь у примерно 10% - ухудшение. За период 2015-2016 года подсчет баллов, набранных клиентами, и зафиксированных в протоколах, показал следующее. Улучшение общего состояния произошло примерно у 18% клиентов, у более чем у 73%, а ухудшение – не более, чем у 8% клиентов. На основании вышеизложенного мы полагаем, что один – из результатов деятельности ПНИ – адаптированность клиентов к условиям интерната был достигнут. Об этом говорит то обстоятельство, что в течение двух лет большинство клиентов или сохранило прежний уровень функционального состояния, или даже улучшило его.

Кроме того, если в 2015 году в активную досуговую деятельность, то есть в некое подобие оккупационной терапии, было вовлечено чуть более 10% клиентов, то в 2016 – около 25%. Следовательно, адаптационный потенциал лиц с патологией психики достаточно высок, так как только при этом условии можно ожидать увеличение числа клиентов, заинтересованных в активном проведении досуга.

В связи со спецификой деятельности ПНИ особый интерес представляет динамика госпитализации в психоневрологическую больницу тех клиентов, у которых произошло обострение основного заболевания, поведенческие расстройства. Так, в 2014 году было госпитализировано 18% клиентов. В 2015 году, после года активной работы полипрофессиональной бригады, было госпитализировано 4,6%

клиентов. Но в 2016 было госпитализировано 8,5% клиентов. Однако причина этого явления заключается в том, что в 2016 в ПНИ поступило большое количество новых клиентов, которые не имели возможности в полной мере адаптироваться к условиям интерната, и не успели получить комплексную оценку и коррекцию состояния с помощью полипрофессиональной бригады.

Таким образом, использованные нами теоретические положения и организационные подходы позволили сделать работу с клиентами ПНИ достаточно результативной, и дают основание надеяться, что мы движемся в верном направлении.

Список литературы

1. Авилов О.В. Основные положения медико-социальной работы патогенетической направленности / Социальная работа: региональный аспект. Челябинск: Взгляд, 2006. С.368-398
2. Александров Ю.И., Брушлинский А.В., Судаков К.В., Умрюхин Е.А. Системные аспекты психической деятельности. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 272с.
3. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980. 196 с.
4. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988, 260 с.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24.

УДК 159.923.2

Бозаджиев В.Л.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
bvl_psy@inbox.ru

Политическая социализация личности в ранней юности

В статье рассматривается одна из малоизученных проблем в области политической психологии. Отражены понятие, механизмы и стадийность политической социализации. Представлены некоторые результаты эмпирического исследования, посвященного политической социализации личности в период ранней юности.

Ключевые слова: политическая социализация; политическое участие; политическая активность; политическая пассивность; политические ценности.

Судьба любого общества в значительной мере зависит от того, какие социально-политические ценности, нормы и правила определяют прежде всего поведение и деятельность живущих в этом обществе людей. Разумеется, человек не рождается с какими бы то ни было политическими знаниями, как не рождается он личностью и уж тем более он не рождается гражданином и политиком. И гражданином и личностью его признают государство, общество, сформировав в нем необходимые качества. Для гражданина это законопослушность и лояльность к государству, его политической системе, для личности это соответствие требованиям-ожиданиям, предъявляемым человеку группой или всем социальным окружением, включая цели и ценности группы, умение верно исполнять социальные роли,

быть адекватным принятым нормам и не нарываться на санкции за их отклонение. Процесс приобщения индивида к существующим в обществе социально-политическим нормам и ценностям осуществляется в ходе политической социализации.

С социально-психологической точки зрения, социализация – это процесс освоения и принятия индивидом сложившихся в обществе норм, правил, ценностей. Г.М. Андреева определяет социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Г.М. Андреева особенно подчеркивает активность позиции личности. Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации [1].

Политическая социализация - это процесс включения индивида в политическую систему посредством оснащения его опытом данной системы, позволяющим индивиду стать полноправным участником политической жизни общества, ориентироваться в сложных общественно-политических процессах, делать сознательный выбор в политике.

В процессе взаимодействия индивида с политической системой происходят два ряда процессов. С одной стороны, система воспроизводит себя, рекрутируя и обучая, приспособлявая к себе все новых членов. Политическая система в этом процессе играет роль механизма сохранения политических ценностей и целей системы, дает возможность сохранить преемственность поколений в политике. С другой стороны, требования политической системы переводятся в структуры индивидуальной психики, становятся политическими свойствами личности или, иными словами, свойствами личности как политической ипостаси индивида. В результате, политическая социализация формирует политическое сознание и политическое самосознание личности и ее политическое поведение, а в целом, в процессе политической социализации происходит становление личности гражданина – члена данной политической системы.

Важную роль в осуществлении политической социализации играют ее механизмы, действующие на нескольких уровнях: общесоциальном, социально-психологическом и индивидуальном. На общесоциальном уровне общества в целом и образующих его больших групп, на человека действует огромное число макросоциальных и макрополитических факторов, подлежащих человеческой оценке и на основе этой оценки вырабатывается соответствующее отношение к конкретному обществу и его политической системе. На социально-психологическом уровне политические цели и ценности транслируются системой, как через большие, так и через малые группы, членом которых является индивид. На основе непосредственного общения и взаимодействия человек приобщается к элементам политической системы на житейском уровне, вырабатывая к ним

свое отношение. На индивидуальном уровне в качестве механизмов политической социализации выступают индивидуально-психологические структуры, на основе которых постепенно и формируются те потребности, мотивы, установки и стереотипы, которые затем управляют сознанием и поведением человека в политике.

Политическая социализация, как и процесс социализации вообще, имеет стадийный характер. Стадии или этапы политической социализации обусловлены возрастными изменениями в ходе созревания человека, в процессе персонификации. Уже в первые годы жизни происходят основные изменения, закладываются основы политической социализации и формирования личности гражданина. Ребенок знакомится с конфигурацией властных отношений в семье, что впоследствии сказывается на восприятии им политической власти в государстве. В 3-4 года через семью, через средства массовой информации, ближайшее социальное окружение ребенок приобретает в достаточно доступных для него формах первые сведения о политике. Такая вполне доступная информация дает свои результаты, действуя на детское подсознание. Позже - в детском саду - происходит его знакомство с официальными политическими ценностями, транслируемыми через детскую литературу, песни, праздники. Происходит знакомство с государственными символами Российской Федерации. Практически в любом детском саду можно увидеть стенды с Государственным гербом, Государственным флагом и текстом Государственного гимна России, портреты Президента и Премьер-министра страны. Различная информация, получаемая ребенком через СМИ, от воспитателей детского сада, от других источников дает свои результаты, действуя на подсознание.

В специальных экспериментах американским детям этого возраста предлагался набор «разноцветных картинок» - флагов государств-членов ООН. Экспериментатор просил выбрать из всего большого набора только две «картинки» - «самую приятную» и «самую противную». Подавляющее большинство американских детсадовцев в качестве «самой приятной» такой картинке совершенно неосознанно выбирало свой, американский флаг. Соответственно, наоборот: в качестве наиболее «противной» картинке фигурировал красный флаг теперь уже бывшего СССР.

Можно долго обсуждать специфические особенности детского зрительного восприятия, однако, дело совсем не в нем. Дело в той системе политической пропаганды, которая активно использует политическую символику для обозначения позитивных, с ее точки зрения, и негативных ценностей. Причем, символика эта используется настолько автоматически, что действует практически бессознательно. В действительности рядовые американцы не создают (как некоторые считают) особых церемоний вокруг поднятия и спуска национального флага перед своими домами - это просто вошло в привычку, стало обязательным элементом, атрибутом образа жизни. Вот дети и видят эту «картинку» над головой, ползая по лужайке, и запоминают ее, ассоциируя с чи-

стым небом и ясным солнцем. Они еще не знают слова «флаг», но уже убеждены, что свой флаг - самый лучший [4].

Поступление в школу знаменует собой новый этап политической социализации. Будучи влиятельнейшим социальным институтом, школа оказывает мощное политическое воздействие на будущих граждан. Утверждения о том, что после распада СССР, деполитизации и деидеологизации системы образования школа якобы теперь вне политики и не оказывает какого-либо политического воздействия на учащихся - от лукавого. Именно в школьном возрасте начинает формироваться сознательное отношение к политике. Через учителей и учебники, детские и юношеские политические и общественные организации, через неформальные объединения учащиеся приобщаются как к официальным, так и к оппозиционным политическим взглядам.

В период юности включаются новые агенты политической социализации. На этом этапе усиливается влияние неформальной молодежной субкультуры со своими специфическими атрибутами, ценностями и ценностными ориентациями, нередко противоречащими ценностям и смыслам иных социальных групп, в том числе тех, которые поддерживают официальный политический курс.

Проведенное под нашим руководством исследование выявило ряд интересных феноменов, характеризующих процесс социализации личности в ранней юности. Мы поставили цель выявить тенденции политической социализации личности в старшем школьном возрасте в отношении формирования политической активности, готовности к политическому участию. Гипотеза эмпирического исследования заключалась в том, что процесс политической социализации в старшем школьном возрасте характеризуется тенденцией к формированию политической активности.

Политическое участие мы рассматривали как разнообразные формы непрофессиональной политической деятельности, показывающие степень реального влияния граждан на институты власти и процессы принятия политических решений. Политическая активность представляет собой деятельность индивида или политических групп, связанную со стремлением изменить политический или социально-экономический порядок и соответствующие институты, как проявление интереса к политической жизни общества. Политическая пассивность - безразличие к политике и нежелание граждан принимать участие в политической жизни [2]. Политическое отчуждение - это чувство неудовлетворенности, разочарования, безразличия, отстранения, безнадёжности в отношениях к вопросам политической жизни общества, к политической власти [3].

В качестве испытуемых были выбраны старшеклассники, поскольку, как мы полагаем, этот возраст является наиболее важным для восприятия политической окрашенной информации, формирования установок, осознания своей роли в политическом процессе. В этом возрастном периоде происходит самоопределение, вырабатывается жизненная позиция и складывается своя картина мира. Выборку испытуемых соста-

вили 150 учащихся 9-11-х классов. В исследовании применялась модифицированная нами методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, а также разработанная нами методика - специальный опросник, направленный на выявление у испытуемых уровня политических знаний, predisposedности к политическому участию, вовлеченности в политический процесс и интереса к политике.

При анализе полученных результатов мы уделили особое внимание вопросам, наиболее значимым для понимания вовлеченности старшеклассников в политическую жизнь общества. Подавляющее большинство испытуемых проявляют в той или иной мере интерес к политике. Всего лишь 9,3% опрошенных никогда политикой не интересовались и не интересуются. Практически все испытуемые в той или иной мере интересуются новостями в области внутренней и внешней политики. 17,3 % наших респондентов смотрят передачи такого рода ежедневно, одна треть – два-три раза в неделю и немногим более половины – от случая к случаю.

Более 40% опрошенных старшеклассников считают, что гражданин страны должен знать о политических событиях, но в то же время половина испытуемых не считают важным в них разбираться, полагая, что это дело профессиональных политиков. Что же касается конкретных знаний испытуемых в области политической и общественной жизни общества, то результаты анкетирования показали, например, в целом правильное знание ветвей власти в Российской Федерации.

В основном старше школьники ориентируются в ведущих политических партиях. 87% опрошенных знают о партии «Единая Россия», 81 % – о Либерально-демократической партии России, 60% – о Коммунистической партии РФ, 56% – о партии «Яблоко», 45% – о партии «Справедливая Россия». Было совсем небольшое число испытуемых, которые знают о партиях «Республиканской», «Демократической», «Правое дело» и некоторых других. 9% ни о каких партиях ничего не знают.

В ходе опроса мы попытались выявить приоритеты испытуемых в понимании того, что значит для них быть гражданином своей страны, и что вызывает у них гордость за свою страну. Для большинства респондентов (56%) быть гражданином своей страны означает любить и защищать свою Родину. Для каждого третьего – это участие в политической жизни страны. Для 39% испытуемых – исполнение своих обязанностей согласно Конституции страны.

Особый интерес, на наш взгляд, вызывают ответы старших школьников на вопрос: «Был ли в Вашей жизни случай (Вы узнали о каком-то политическом или ином событии), когда Вы испытали гордость за свою страну? Что это был за случай?». Оказалось, что у каждого четвертого чувство гордости за свою страну вызывают достижения России в спорте и искусстве. Настораживает то, что всего лишь 11% связывают это чувство с победой в Великой Отечественной войне. Еще более тревожный показатель заключается в том, что у 44% старшеклассников такое чувство вообще не возникало; часть из них (16,6%) заявили, что для этого у них не было повода, а часть (27,3%) вообще затруднились ответить на данный вопрос.

Пытаясь выяснить готовность испытуемых к политическому участию, мы предложили им ответить на вопросы: «Будете ли Вы голосовать на выборах после того, как приобретете право голоса?», «Если Вам предложат вступить в какую-либо молодежную общественно-политическую организацию, как Вы поступите?» и др. Подавляющее большинство старшеклассников (около 86%) будут или скорее всего будут участвовать в выборах; 8% скорее будут голосовать, чем нет; 5,3% заявили, что голосовать не собираются и около 1 % опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Что касается возможности вступления в общественно-политическую молодежную организацию, мы видим несколько иную картину. Всего лишь 4% вступят в такую организацию обязательно, и в то же время более половины (60%) заявили, что подумают, прежде чем принять такое решение.

Чтобы выяснить некоторые факторы, обусловившие ответы наших испытуемых при анкетировании, мы решили выяснить ценностные предпочтения старшеклассников. Данные, полученные с помощью модифицированной нами методики М. Рокича, демонстрируют, что респонденты отдают далеко невысокое предпочтение политическим ценностям. В полученном ранжировании терминальные ценности (в методике их 15, так же как и инструментальных), связанные с политической и общественной активностью занимают нижнее положение (10, 12, 13 и 15 ранги), а инструментальные – в основном среднее и нижнее положение (4, 7, 8, 10-13, 15 ранги).

Полученные данные позволяют отметить, что испытуемые старшеклассники проявляют интерес к политике, к отдельным политическим событиям, демонстрируют потребность в политическом знании. Больше половины опрошенных, по сути, являются потенциальными участниками общественных организаций и в будущем возможно активными избирателями. Старшеклассники готовы участвовать в политической жизни страны, если интерес, который сейчас имеется, будет поддерживаться и в дальнейшем.

Вместе с тем, следует отметить не всегда высокую политическую грамотность, что выражается в имеющихся представлениях о функциях органов власти, руководителей определенных властных политических структур, низкой осведомленности о существующих в стране политических партиях, движениях и др.

Есть у испытуемых потребности в политическом знании, политическом участии, однако нет стремления эти потребности реализовать. Мы видим здесь две причины. Во-первых, мы связываем это с недостаточной политической информированностью, политической грамотностью в целом, что вызывает у старшеклассников если не сомнения, то стремление обдумать какое-либо решение, прежде чем его осуществить. Во-вторых, невысокое ценностное отношение к вопросам, связанным в какой-либо мере с политикой, с политическими процессами в обществе. Политические ценности, отражающие права и свободы гражданина, справедливость общественно-

го устройства, широту политических взглядов, твердость политических убеждений, чувство патриотизма и др., как уже отмечалось, находятся на нижних ступенях иерархии ценностей у испытуемых.

Обращают на себя внимание политические эмоции и чувства старшеклассников. У них есть чувство патриотизма и гордости за свою Родину, но, как мы видели, немало к сожалению и тех, кто не видит поводов гордиться своей страной, участвовать в политической жизни общества и т.д.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: 1) ориентация на политические ценности отражает политическую пассивность испытуемых; 2) тенденция к политическому участию характеризуется в большей мере политической активностью; 3) политические эмоции и чувства, а также политическая грамотность испытуемых находятся на уровне политической пассивности; 4) интерес к политике и потребность в политическом знании и политическом участии характеризуют испытуемых скорее как политически активных.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично. Обнаружено, что половина показателей жизнедеятельности испытуемых (тенденция к политическому участию, интерес к политике и потребность в политическом знании и политическом участии) отражают тенденцию к формированию у них политической активности. В то же время, ориентация на политические ценности, политические эмоции и чувства, а также политическая грамотность характеризуют политическую пассивность.

С завершением юности, получением паспорта политическая социализация не заканчивается. Дальнейшее политическое развитие обуславливается не только возрастными, психологическими, личностными преобразованиями, но и освоением новых политических ролей, приобретением опыта политического участия. Меняются базовые представления человека о политике, может меняться и корректироваться политическая картина мира, притом, что основные ее параметры фиксируются в структуре личности.

Результатом политической социализации становится политически зрелая личность, способная самостоятельно принимать решения по вопросам политики. Центр такой личности образуют выработанные в процессе политической социализации базовые политические убеждения, принципы, идеалы и ценности, позволяющие грамотно оценивать политические события, принимать адекватные решения и осуществлять соответствующую политическую деятельность, политическое поведение.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2001. – 290 с.
2. Грушин Б.А. Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. – М., 1987. – 368 с.
3. Заболотная Г.М., Богомяков В.Г., Кириничский А.Я. Политология. – Ростов-н/Д., 2007. – 66 с.

4. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. – Екатеринбург, 2001. – 496 с.

УДК 159.923

Духновский С.В.

Курганский государственный университет, Курган
dukhnovskysv@mail.ru

К вопросу о психологической надежности личности государственных гражданских и муниципальных служащих

Статья посвящена анализу проблемы психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих. В статье дается авторское понимание надежности служащих и ее составляющих. Представлена обобщенная характеристика психологически надежного и ненадежного государственного гражданского и муниципального служащего. Показано, что своевременная диагностика психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих будет являться условием, минимизирующим кадровые риски.

Ключевые слова: личность, психологическая надежность, государственная гражданская и муниципальная служба, карьера.

Профессиональная деятельность, её эффективность и качество определяются многими факторами, одним из которых выступает психологическая надежность работника (в нашем контексте – государственного гражданского и муниципального служащего). Соответственно, в самом общем виде надежность работника (кандидата) предполагает добросовестное исполнение им своих профессиональных обязанностей, их правильную (без ошибок) реализацию. Считаем, что для достижения, реализации этого должны быть некие критерии правильности – неправильности. Но, к сожалению, применительно к государственной гражданской и муниципальной службе эти критерии прописаны недостаточно четко. Если говорить о психологии труда, понятие «надежность», по мнению В.М. Крук, «заимствовано из характеристики технических средств деятельности, и в наиболее общем виде – это вероятность успешного выполнения задания» [12, 151].

Анализ публикаций по проблеме надежности работника (кандидата) показал, что заявленная проблематика не являлась предметом специальных исследований в системе государственной гражданской и муниципальной службы Российской Федерации. Несмотря на это, для нас представляется важным краткое рассмотрение многообразия трактовок понятия «надежность», имеющееся в профессиональной литературе. В частности В.М. Крук в своих исследованиях [9; 10; 11; 12] указывает на то, что под надежностью понимается:

- индивидуально-варьируемое качество, которое предполагает способность к сохранению требуемых рабочих качеств в условиях возможного усложнения обстановки (устойчивость оптимальных параметров индивида) и от которого зависит стабильность рабочих результатов (В.Д. Небылицын);

- отсутствие ошибочных действий (В. Хаккер);

- способность к сохранению нормальной жизнедеятельности в заданном интервале времени в конкретных условиях; к выполнению функций по подержанию заданного режима работы (М.А. Котик).

Кроме того, под надежностью также понимают:

– степень эффективности деятельности, её конечный результат, качественные и количественные показатели активности психических процессов, состояний и свойств; свойством надежности является «процесс интериоризации субъектом правил нормативного поведения и формирование механизмов, регулирующих выполнение профессиональных задач. Отступление от правил приводит к нарушению надежности, ошибкам, срывам и отказам в деятельности [1, 7];

– «способность системы сохранять свои существенные свойства на заданном уровне в течение фиксированного промежутка времени при определенных условиях функционирования» [2, 61];

– способность к сохранению требуемых качеств в условиях возможного усложнения обстановки (устойчивость оптимальных параметров индивида); это индивидуально варьируемое качество, от которого в первую очередь зависит стабильность результатов [13; 14];

– «индивидуально варьируемое личностное качество, выражающееся в соответствии служебного поведения, профессиональной деятельности и психофизического благополучия сотрудника критически значимым корпоративным требованиям и нормам» [8, 108];

– «стабильность и оптимальность действий, ведущих к результату с нужным качеством и в своевременные сроки, сталкиваясь с проблемами, надежный сотрудник сделает все, чтобы эти проблемы преодолеть и выполнить задание надлежащим образом» [15, 111].

В приведенных выше определениях также подчеркивается взаимосвязь эффективности деятельности и нормативного поведения, причем последняя является условием необходимого профессионального результата. Однако, как показывают клинические наблюдения, социально ненормативные работники могут также демонстрировать надежность в плане достижения профессиональных целей, особенно в ситуациях неопределенности (необычных, непривычных) для субъекта труда. Например, в ситуациях, когда требуется принятие нестандартных решений, когда нормативное поведение является неэффективным для достижения профессионально важных целей. Кроме того, данные определения ориентируются на «внешние» индикаторы надежности, не учитывая индивидуально-психологические особенности субъекта труда, которые могут находиться в латентном, скрытом состоянии. «Активируясь» при определенных условиях, они могут приводить к тому, что субъект проявляет надежность (ненадежность) в профессиональной деятельности.

На основе проведенного анализа понятия «надежность» в контексте профессиональной деятельности субъекта, в том числе и государственного гражданского и муниципального служащего, представленного в предыдущих частях работы, правомерно сделать следующее заключение. Ключевым моментом в детерминации надежности является понятие «норма» (социальная, профессиональная, морально-этическая и т.п.), отклонение от которой будет говорить о надежности или ненадежности работника (кандидата), а также качество и эффектив-

ность выполняемой деятельности. Однако при этом не дается ответ на следующий вопрос: какие индивидуально-психологические качества детерминируют надежность (ненадежность) субъекта. Также, дискуссионными вопросами являются следующие: всегда ли социально-нормативный работник будет психологически надежным сотрудником; какие личностные, характерологические особенности и их сочетание будут определять психологическую надежность работника; обусловлена ли психологическая надежность особенностями регулятивной сферы государственного гражданского и муниципального служащего (его интеллектуальными способностями, эмоциональным или рассудочным контролем поведения); взаимосвязана ли психологическая надежность служащего с его профессионально-психологическими особенностями, объективирующимися в его служебной деятельности.

В качестве ответа на поставленные вопросы нами была разработана концепция психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих, наиболее значимые положения которой будут представлены ниже.

Итак, психологическая надежность государственных гражданских и муниципальных служащих представляет собой системное сочетание регулятивных, индивидуально-типологических и профессионально-психологических характеристик человека, которые могут манифестировать себя в поведении, а могут находиться в латентном состоянии и проявиться только при определенных условиях и обстоятельствах. Психологическая надежность государственных гражданских и муниципальных служащих является условием, снижающим кадровые риски как для организации, так и для субъектов трудовой деятельности, условием успешной профессионализации служащих (их карьеры). Согласно нашей концепции, психологическая надежность государственных гражданских и муниципальных служащих включает в себя следующие компоненты: регулятивный, личностно-типологический и профессионально-психологический.

Индивидуально-регулятивный компонент психологической надежности включает в себя показатели социальной нормативности (ненормативности), интеллекта (репродуктивного – креативного), контроля поведения (рассудочного – эмоционального).

Личностно-типологический компонент психологической надежности, представлен латентными (скрытыми) или депривированными потребностями, которые являются наиболее мощными радикалами развития человека, образуя его личностный тип (класс опасности). Суть в том, что в качестве радикалов развития потребности способны вызывать ту или иную психопатологию либо благодаря сознательным усилиям человека превратиться в таланты, способствовать его самоактуализации и самореализации.

Профессионально-психологический компонент надежности обусловлен наиболее развитыми как актуальными, так и потенциальными способностями и личностными качествами человека, способными реализоваться (манифестировать) в профессиональной деятельности. Это дает возможность более точно оценивать актуальный и будущий профессио-

нальный потенциал кандидата, его профессиональный тип. Мы описываем четыре профессионально-психологических типа: руководитель, исполнитель, генератор и коммуникатор.

На основании проведенных исследований [3; 4; 5; 6; 7; и др.] нами была сделана обобщенная характеристика психологически надежного и ненадежного государственного гражданского и муниципального служащего, представленная ниже.

Характеристика надежного государственного гражданского и муниципального служащего:

- хорошая интериоризация социальных норм, которые человек стремится соблюдать в большинстве жизненных, в том числе и профессиональных ситуаций. Однако возможно их незначительное нарушение в зависимости от требований ситуации, особенно когда отсутствует угроза наказания или обнаружение этого нарушения;

- включенность человека в различные референтные группы с сохранением при этом своей аутентичности и независимости и отсутствие зависимости от них. Способность быть независимым, сохраняя позитивные отношения с окружающими, уверенность, самодостаточность. Способность соизмерять приоритет собственных и коллективных интересов;

- способность интенсивно выполнять профессиональные задачи в течение длительного времени, активно осваивать среду (природную, социальную, техническую). Для субъекта характерна повышенная готовность познавать, действовать, менять существующую ситуацию, если она не отвечает желаниям и планам субъекта;

- сдержанность в поведении и поступках, уравновешенность, сбалансированность эмоциональных и когнитивных компонентов в оценке ситуации и принятии решения. Сдержанность для субъекта является привычной, естественной в его саморегулировании;

- сформированная потребность в осознанном планировании деятельности, планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы. Цели деятельности выдвигаются самостоятельно;

- способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, в соответствии получаемых результатов принятым целям;

- сформированная потребность продумывать способы своих действий и поведения. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата;

- гибкое сочетание репродуктивного и креативного интеллекта. Открытая познавательная позиция – вариативность и разнообразие субъективных способов осмысления одного и того же события, адекватная восприимчивость необычных, в том числе потенциально психотравматичных аспектов происходящего;

- развитость и адекватность самооценки, сформированность у человека субъективных критериев оценки результатов. Субъект адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к ему

причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Умение контролировать свои эмоции, терпеливо переносить нагрузки, справляться с монотонной деятельностью. Умение регулировать свое психическое состояние;

- соответствие профессионально-психологического типа (руководителя, исполнителя, коммуникатора и генератора) занимаемой должности, что обеспечивает более качественное выполнение служащими своих обязанностей в рамках соответствующего должностного регламента.

Характеристика ненадежного государственного гражданского и муниципального служащего:

- наличие невротических запретов на нарушение даже самых нестрогих норм поведения и деятельности, реагирование чувством вины на их нарушение. Стремление «заверить» правильность своего поведения у авторитетных лиц. Стремление всегда быть «правильным» в поведении. Снижение адаптивности в ситуациях, требующих полной личной ответственности или быстрой смены поведения. Избегание ответственности и инициативы;

- пренебрежение соблюдением официально принятых социальных норм поведения и деятельности, недобросовестность, безответственность. Игнорирование интересов других людей ради собственной выгоды. Нормативные ценности, правила поведения воспринимаются как тяжкие оковы, а их соблюдение – как потеря свободы, поэтому имеет место желание игнорировать или нарушать их;

- непереносимость одиночества и изолированности, чувство неполноценности, если субъект находится вне коллектива; состояние вынужденной зависимости от людей. Стремление оказывать сопротивление, противодействие чьим-либо взглядам, позициям; эгоистическая позиция;

- стремление убеждать других людей в своей надежности, создавая такое впечатление за счет лояльности ко всем, либо «слишком порядочный человек, с которым невозможно жить»;

- подчеркнутое стремление к независимости, самоуверенность, конфликтность. Приоритет личных интересов на групповыми. Капризность, своеобразие. Сильная зависимость от группы и коллектива, ориентация в поведении на мнение группы;

- потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование мало реалистично. Предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно;

- слабая сформированность процессов моделирования, что приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, проявляющихся в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, к последствиям своих действий. Часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации. Субъект не замечает изменение ситуации, что также может приводить к неудачам;

- неумение и нежелание продумывать последовательность своих действий. Предпочтение действовать импульсивно, не способны самостоятельно сформировать программу действий. Сталкиваясь с

неадекватностью полученных результатов, не вносят изменений в программу действий, предпочитают действовать путем проб и ошибок;

– доминирование эмоциональной регуляции поведения. Часто не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению психического состояния или возникновению внешних трудностей;

– ярко выраженные репродуктивные или креативные интеллектуальные особенности в сочетании с доминированием эмоционального или рассудочного контроля поведения;

– несоответствие профессионально-психологического типа (руководителя, исполнителя, коммуникатора и генератора) занимаемой должности, что снижает качество выполнения служебных обязанностей в рамках соответствующего должностного регламента;

В завершение отметим следующее. Своевременная диагностика психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих будет являться условием, минимизирующим кадровые риски. Она является необходимым элементом при проведении конкурсного отбора кандидатов на должности государственной службы, аттестации госслужащих, в рамках выявления соответствия занимаемой должности и присвоения классного чина, а также при проведении конкурса кандидатов для постановки в кадровый резерв.

Список литературы

1. Гончарова И.А., Костылева И.В. Аксиологические основания надежности личности сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №2(61). – С.7-11.
2. Горшенин В. Ф. Управление надежностью организационных систем // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №3 (294).–Вып.8. – С.61-65
3. Духновский С.В. Анализ психологической надежности личности государственных гражданских и муниципальных служащих // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2016. – №3. – С.144-150.
4. Духновский С.В. Личностные характеристики и кадровые риски современного государственного гражданского служащего // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2017. – № 1
5. Духновский С.В. Особенности кризисного профиля личности госслужащих с разным уровнем социальной нормативности // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 8 (9). – С.228-236.
6. Духновский С.В. Психологическая надежность как проявление саморегуляции государственных гражданских и муниципальных служащих // Успехи современной науки. – 2017. – №1. – Т.7. – С.67-72
7. Духновский С.В., Речкалов А.В. Выраженность «классов опасности» государственных гражданских служащих с разным профессионально-психологическим типом личности // Успехи современной науки. – 2016. – №8. – Т.2. – С.142-147.
8. Караваев А.Ф., Крук В.М., Носс И.Н. Проблема личностно-профессиональной диагностики в профессиональном отборе кандидатов на службу в органы внутренних дел и оценки надежности сотрудников // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №3(62). – С.106-113.

9. Крук В.М. Актуальные проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности личного состава ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – №1 (56). – С.100-105.

10. Крук В.М. Проблема личностной надежности в отечественных концептуальных психологических исследованиях // Российский научный журнал. – 2012. – №2(27). – С.164-170.

11. Крук В.М. Психологическое обеспечение личностной надежности специалиста силовых структур: дис. ...д-ра психол. наук. – М., 2013. – 502 с.

12. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – №1. – С.158.

13. Небылинцын В.Д. К надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах // Вопросы психологии. – 1961. – № 6. – С. 9-18

14. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности // Психология: учебник под ред. А. А. Крылова. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2004. – 752 с.

15. Спицын Д.В. Актуализирующее управление как основа повышения надежности сотрудника // СЕРВИС PLUS. – 2010. – №1. – С.110-114

УДК 37.014

Репин С.А.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
dae@csu.ru

Социализация личности в условиях современного российского образования

Статья посвящена вопросам образования как приоритетного института развития общества. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается как стратегический ориентир программирования в системе профессионального образования.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, компетенции, система образования, демократизация, гуманитаризация, закон «Об образовании в РФ», программа развития, управление, экономическая ситуация.

Образование является одной из приоритетных областей социума, призванной формировать новую культуру человека - личности, умеющей работать в условиях внедрения информационных технологий, компьютеризации, медиатизации и интеллектуализации всех сфер деятельности человека. Новые целевые установки образования основываются на приоритете личности, развитие которой должно стать главной ценностью и важнейшим результатом образования. Современное высшее профессиональное образование должно быть направлено не просто на повышение уровня образованности, профессиональной компетентности человека, а на формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленных к весьма быстро меняющемуся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям окружающего мира; деятельности самого человека; информационной культуры гражданина информационного общества.

Принятый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования, основы государственной политики в сфере образования, общие правила функциониро-

вания системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников в сфере образования. Таким образом, закон закрепляет изменения, произошедшие в социальной структуре общества, выдвижение человека на передний край жизнедеятельности общества.

Образование, являясь одной из сфер социальной деятельности, испытывает на себе все особенности современного бытия. В этих условиях изменения в системе образования и государственная политика должны быть ориентированы на опережающее развитие системы образования, как отмечается в статье 3, на принципе приоритетности образования. В противном случае развитие экономики вынуждено будет опираться на всё более отстающую от её требований систему образования, и чем дальше будет увеличиваться этот разрыв, тем больше он будет сдерживать темпы экономического развития общества. В стратегическом плане динамичное опережающее развитие образования - важнейших компонент общих социально-экономических реформ, но не менее важна роль образования и в тактическом плане - в плане его способностей содействовать этим реформам.

Две главные посылки, на которые опирается Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Первая: развитие общества нельзя осуществлять без опережающего развития образования. И вторая: образование – не только ведущий фактор развития образования и человеческих ресурсов (единственных ресурсов, которые неисчерпаемы и которые представляют основной золотой запас России), но и решающий фактор развития общества, проведение радикальных реформ во всех сферах жизни. Опережающее развитие образования - закономерность и одновременно условие нормального общественного развития. Ибо оно открывает для развития общества новые горизонты. Существующая система образования, несмотря на позитивные сдвиги, в определённой степени не удовлетворяет образовательные потребности государства и различных социальных групп общества. Это требует постоянной структуризации системы образования, её адаптации к меняющимся условиям.

В этой связи в основу научного анализа и обоснования Б.С. Гершунский считает целесообразным выделить четыре аспекта содержательной трактовки образования:

- образование как ценность;
- образование как система;
- образование как процесс;
- образование как результат.

Положенные в соответствии с законом принципы государственной политики в сфере образования обращены одновременно к обществу и государству, и к самой системе образования. Эти принципы взаимосвязаны и дополняют друг друга и раскрывают основные грани развития образования, такие как:

- демократизация образования нацелена на характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями, изменение сути педаго-

гических отношений, выход из системы подчинения и противостояния в систему сотрудничества взрослого и ребёнка, педагога и управленца, образовательной организации, общества и государства;

- гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

- гуманитаризация образования направлена на поворот образования к целостной картине мира, прежде всего - мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного и системного мышления; одновременно она требует повышения в учебном процессе статуса гуманитарных дисциплин при радикальном их обновлении;

- единство образовательного пространства, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства, а также создание благоприятных условий для интеграции системы образования других государств на равноправной взаимовыгодной основе;

- светский характер образования и свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, представленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

- информатизация образования, обеспечивающая сферу образования методологией и практикой оптимального использования средств информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания в условиях применения педагогического дизайна как педагогической технологии создания и представления учебных материалов, реализуемых в информационно-образовательном пространстве и обеспечивающим педагогическую эффективность и целесообразность, учёт индивидуальных особенностей обучаемых, в том числе подготовке на основе интеграции среднего общего и вузовского образования компетентных специалистов из числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчётность образовательных организаций;

- непрерывность образования сама по себе меняет понимание задач и характера образования. Сегодня образование нельзя приобрести на всю жизнь: преемственность различных ступеней образования с одной стороны и, с другой, многомерное движение в образовательном пространстве; линейное и последовательное восхождение по этим ступеням, освое-

ние их с разрывом во времени; возможности не только продолжения, но и смены типа образования, позволяющей человеку переключиться с одной сферы на другую.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» явился важнейшим фактором функционирования и развития системы образования. Основное целевое назначение Закона «Об образовании в Российской Федерации» заключается в обеспечении:

- приоритета образующейся личности, в соответствии с которым управление образованием ориентируется на оказание «услуг» в получении обучающимися образования с учётом их склонностей, личностных данных и тенденций внутриличностного развития (потребностей, в частности, учебно-познавательных), интеллектуальных способностей, духовных, чувственной и физических сфер с направленностью на расширение «прав» в управлении нижестоящим структурным подразделением, связывая рост качества результатов их работы с развитием квалификации их работников;

- перехода от преимущественного администрирования в управлении образованием к принятию научно и информационно обоснованных решений.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» в соответствующих статьях разграничил компетенцию и ответственность федеральных, республиканских, муниципальных органов власти и управления, определил механизмы регулирования их отношения в сфере образования в рамках установленной компетенции. В этой части закон «Об образовании в Российской Федерации» является законом прямого действия и применяется на всей территории Российской Федерации. По всем остальным вопросам Законом введены общие установочные нормы, в соответствии с которыми субъекты Федерации осуществляют собственное правовое регулирование в сфере образования.

Первоочередными задачами управления образованием, решение которых позволит осуществить требования нового закона «Об образовании в Российской Федерации» могут быть следующие:

- обеспечение отрасли сбалансированной и обоснованной программой развития образования, как основы для разработки соответствующих территориальных программ (районных, городских) и внутриучрежденческих программ развития образования, а также профессионально-педагогических программ роста уровня образованности обучающихся и профессионально-педагогической квалификации работников образования;

- разработка и внедрение в отрасли государственных образовательных стандартов и других нормативных средств, гарантирующих определённый уровень образованности граждан, а также социальную защиту от перегрузок, опасных для жизнедеятельности;

- классификация образовательных учреждений и разработка условий аттестации и аккредитации претендентов на соответствующие виды учреждений;

- побуждение к активности всех субъектов управления образованием к деятельности по реализации программных установок в части, относящейся к их компетенции;

- содействие субъектам управления образованием в реализации инициативной деятельности, не противоречащей принципиальным установкам программы развития образования, а также оказание им соответствующих услуг и помощи.

На современном этапе развития потребностей производства в связи с внедрением новых технологий возникает необходимость в подготовке специалистов, способных освоить выпуск продукции, востребованной на мировом рынке труда.

Среднее профессиональное образование страны занимает особое место в удовлетворении потребностей личности и общества. В настоящее время такое образование имеет 22% трудоспособного населения страны. В производственной и социальной сфере занято 21,6 млн. специалистов со средним профессиональным образованием, что составляет 34% от общей численности трудящихся (или 62% от числа занятых специалистов). В Российской Федерации функционирует 2865 средних специальных учебных заведений. По данным Росстата, число обучающихся в системе среднего профессионального образования в 2013 г. составило 2,087 млн. человек. Среднее профессиональное образование не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе. Интеграция «колледж-вуз» позволяет выпускникам образования продолжать обучение в вузах, обеспечивает развитие системы дополнительного профессионального образования на базе образовательных учреждений среднего профессионального образования, даёт возможность работающим специалистам получать новые и совершенствовать имеющиеся знания через обучение на курсах повышения квалификации; расширять круг своих компетенций, осваивая дополнительные профессии. Непрерывное обучение в настоящее время становится объективной необходимостью, так как способствует повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

На современном этапе увеличивается потребность в специалистах среднего звена для развития экономики, повышения технологической поддержки процессов управления, развития рыночной инфраструктуры, технического, информационного и социального сервиса.

Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года ставит задачу обеспечивать подготовку квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями экономики и общества. Решение этой задачи связано с развитием механизмов взаимодействия сферы образования и сферы труда при проектировании программ и оценке качества образования (освоенных компетенций), а также повышением гибкости в планировании и прогнозировании потребностей в кадрах и оперативности в формировании и обновлении программ.

По отношению к молодёжи сказанное означает, что проблема профессионального образования и занятости этой группы населения является весьма актуальной и выступает как важнейшая теоретическая и практическая проблема XXI века, которая требует разработки теоретических и практических

концепций, моделей, подходов к его модернизации с ориентацией на обеспечение занятости молодёжи на изменяющемся рынке труда.

Возникает и обостряется противоречие между объективной сущностью профессионального образования, формированием личности вообще и востребованностью на рынке труда работника со специализированными профессиональными качествами, в частности, между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением им студентами через множество учебных дисциплин и профессиональных модулей.

Современная экономическая ситуация стимулирует изменения в развитии программы, в том числе и профессионального образования в Российской Федерации. Наиболее востребованными становятся квалифицированные рабочие, служащие и специалисты среднего звена, обладающие дополнительными профессиональными компетенциями, соответствующими требованиям современного непрерывного развивающегося производства.

Таким образом, одним из оснований разработки Программы развития образования являются нормативно-правовые документы, в частности, Закон «Об образовании в Российской Федерации», и Федеральная программа развития образования, а также положения, определяющие концепцию её разработки: обеспечение принципов непрерывности образования на основе преемственности и направленности

на самообразование; приоритетности удовлетворения познавательных и духовно-интеллектуальных потребностей субъектов образования (обучающихся, педагогического и руководящего состава образовательных организаций) на основе идеи обслуживания формами и методами реализации учебной и профессионально-педагогической деятельности; гуманизация образования на основе проявлений заботы о социальной защите партнёров (обучающихся и педагогических работников), создание условий учебной и профессионально-педагогической деятельности в режимах, не угрожающих безопасности их жизнедеятельности.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ». - Москва: Проспект, 2013. - 160 с.
2. Репин С.А., Колодий Е.Н. Актуальность проблемы формирования дополнительных профессиональных компетенций студентов образовательных организаций СПО в соответствии с требованиями современного производства. - Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки», том 6, № 3. 2014. - С.34-40.
3. Репин С.А. Теория и практика управления образовательной системой (региональный аспект). - Челябинск, 2004. - 160 с.
4. Репин С.А. Философские и социальные аспекты патриотического воспитания // Проблемы взаимодействия армии и личности на современном этапе развития государства и общества. - Москва-Курган, 2003. - с.87-90.

НОРМАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.923.2

Арпентьева М.Р.

Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, Калуга
mariam_rav@mail.ru

Развитие и диагностика самопонимания в студенческом возрасте

Статья посвящена анализу проблем развития самопонимания в студенческом возрасте. Отмечается важность самоисследования как одной из ведущих деятельностей студенческого возраста, ведущий компонент личностного и профессионального развития на тапе обучения в вузе. На примере домашних заданий, идея которых предложена в школе Л.А. Петровской, раскрываются особенности создания развивающей обучающей среды, способствующей оптимизации самоисследования.

Ключевые слова: самоисследование, студенческий возраст, домашние задания.

Студенческий возраст – возраст, в котором субъект осуществляет развернутое самоисследование и первичную коррекцию намеченных жизненных планов и сформированных в течение предшествующего времени жизненных сценариев. Задача преподавателя – помочь студенту сделать этот процесс осознаваемым и планомерным, сопровождая и «подстраховывая» учащихся в процессе самопонимания. Одной из возможных процедур, которые можно использовать для эффективной фасилитации процессов самопонимания (самопознания) в студенческом возрасте - процедура домашних заданий [1; 2; 10; 12; 13].

Попытки изучения проблем личностного и, в том числе, когнитивного развития студентов предпринимались не раз. Различные исследователи в большинстве имеющихся работ рассматривают личностное развитие студентов 1) в связи с изучением особенностей их психолого-педагогической подготовки, 2) содержания процесса становления и развития творческого потенциала личности, ее креативности, 3) особенностей разных типов систем взаимоотношений в процессе учебной деятельности: «студент - студент», «студент - преподаватель» [8; 11]. Анализ исследований, посвященных личности студента и ее развитию в процессе обучения, показывает, что особое внимание исследователе уделено определенным личностным качествам, которыми должны обладать студенты как будущие специалисты, а также описанию общих профессиональных и педагогических условий формирования у студентов таких качеств. Имеются работы, в которых прослеживается зависимость формирования личности студента от специфики преподавания того или иного предмета и общей организации жизни студента во время обучения в вузе.

Вместе с тем необходимо отметить, что специальных научных работ, в которых бы ставилась и решалась задача изучения педвузе таких профессионально образующих дисциплин, как педагогика и психология очень мало [8; 11; 15]. Весьма неболь-

шое количество работ посвящено осмыслению роли ценностного отношения человека к профессиональной деятельности и себе самому в формировании профессиональной компетентности. Проблема развития самопонимания студентов в процессе изучения той или иной предметной области, в частности, изучения дисциплин психологического цикла, также, к сожалению, остается малоисследованной. Важно однако отметить продуктивность собственно социально-психологических исследований педагогического процесса в целом и процесса «присвоения» предметного, психологического знания в частности как «функции», способа их ценностного осмысления (понимания) [3; 20 и др.]. Существенным важным прорывом в этой области являются работы отечественных специалистов (А.И. Донцова, Е.А. Климова, В.Я. Ляудис, Л.А. Петровской, И.А. Монахова, Б.В. Кайгородова, Н.А. Рождественской и многих других). Наиболее продуктивные зарубежные исследования, постулирующие взаимосвязь способов самоосмысления человека и процессуально-содержательных аспектов его обучения и самообучения представлены гуманистической психологией - работами К.Г. Роджерса С. Моустакаса, Р. Штайнера и др., а также практико-ориентированными исследованиями в области педагогической психологии и психологического консультирования [1; 2; 5; 10; 14; 16; 17; 18; 19; 20; 21 и др.]. Все эти исследования признают необходимость организации диалогического взаимодействия учителя и ученика, роль процессов осмысления предметного знания в развитии самопонимания личности, его адекватности и глубины.

Самопонимание же исследуется в рамках проблемы становления самоотношения образа Я, Я-концепции человека, профессионала, или как самостоятельный феномен или «разновидность» феноменов понимания в социально-психологических и общепсихологических исследованиях, работах в рамках педагогической психологии и смежных с нею областях [4; 5; 7; 9; 10; 17; 18; 19; 20; 21; 22]. В существующих работах достаточно полно приведены наиболее важные характеристики и способы (тракуемые то как этапы-уровни, то как компоненты - стратегии), половозрастные, индивидуальные и ситуативные «детерминанты» понимания человека человеком и человеком самого себя.

Во всех этих исследованиях одной из главных является проблема повышения качества и эффективности подготовки профессионалов. Поиск условий и способов повышения качества и процессов обучения и подготовки педагогов, психологов и других представителей профессиональных сообществ, принадлежащих к системе «человек-человек» чаще всего приводит современных исследователей к двум важным выводам [1; 8; 10; 11; 12; 13; 20 и др.]:

1) необходимость включения в учебный процесс исследовательских и практических заданий, позволяющих смоделировать значимые аспекты профессиональной деятельности специалиста того или ино-

го профиля, например, использование системы «учебно-профессиональных психологических задач», широко практикуемое на кафедре психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (Горбачева Е.И., Савин Е.Ю., Филатова Г.Д., Фомин А.Е.) [20].

2) важность процессов самоисследования и самоизучения специалиста, включающего работу с конкретными исследовательско-диагностическими методиками, разного рода тренингами самопознания и активными способами обучения в целом [10; 11]. Задания первого рода используются преимущественно в период прохождения учащимися обучающих практик, задания второго рода используются, кроме того, в процессе аудиторной работы и в качестве домашних заданий в процессе обучения. Один из наиболее удачных способов объединения двух этих подходов предложен в идее «домашних заданий» Л.А. Петровской [см. 1; 2; 10; 11; 12; 13]. Эти задания одновременно являются и исследовательскими (дают возможность обнаружения целой палитры индивидуально-специфических способов осмысления того или иного фрагмента реальности и профессиональной деятельности), и выполняют «аудиодиагностические» функции (позволяя каждому из учащихся составить развернутое представление о своих собственных особенностях). Кроме того, эти задания могут использоваться преподавателем как самостоятельная собственно исследовательская процедура, обладающая весьма широким спектром возможностей, и, с другой стороны, как процедура экспресс-диагностики актуального состояния учебной группы и ее членов, эффектов и результатов того или иного обучающего воздействия и т.д.

Предлагая студентам в ходе целого ряда читаемых нами курсов и спецкурсов по психологии мы, соответствующие исследовательско-диагностические задания, мы исходим из следующей системы требований:

I. Содержательные требования.

1. Обращенность исследовательских заданий к личному опыту студентов, их направленность на самоисследование студентов. Студентам предлагается ответить на ряд персонифицированных и лично значимых вопросов или написать самоотчет по теме каждой из тем курса. Отчеты собираются и обрабатываются 1-2 членами учебной группы.

2. Выявление возможно более широкой палитры способов индивидуального бытия, решения, совладания с жизненными проблемами, понимания другого человека и самого себя.

3. Тематическая взаимосвязь заданий как с предложенным на занятии теоретическим материалом, так и между собой (отношения дополнения, конкретизации, обобщения и т.д.).

II. Формальные требования.

1. Системность и внутренняя взаимосвязь заданий, их структурная идентичность: сходство и постепенное усложнение способов сбора и обработки эмпирических данных. В частности, мы широко практикуем такой метод исследования, как контент-аналитическая обработка данных опросов и свобод-

ных самоотчетов студентов. Такой выбор связан как с относительной простотой метода, так и его внутренней релевантностью изучаемой реальности.

2. Совместное обсуждение полученных результатов на занятиях. После чего выполнявшим работу дается время и рекомендации для оформления исследовательского отчета, а само выполнение задания включается нами в зачет по предмету.

3. Каждый студент получает от однокурсников и преподавателя развернутую обратную связь о качестве выполненного им задания, возможных путях его повышения.

Зачетное задание также включает выполнение исследовательской процедуры на тему, выбранную каждым студентом при согласовании с преподавателем. К концу сессии студенты приходят:

1) с опытом нескольких конкретно-эмпирических исследований, повышается их общая исследовательская культура,

2) студенты получают новую субъективно значимую информацию о себе и однокурсниках, повышается уровень их аутокомпетентности, компетентности в самих себе, развивается их самопонимание,

3) учащиеся оказываются «вооружены» еще одним интересным, высоковариативным и весьма продуктивным методом обучения и самообучения.

Преподаватель получает развернутое представление и обратную связь

1) об особенностях восприятия и понимания учащимися предлагаемого им материала и самого преподавателя,

2) особенностях когнитивных процессов учащихся и их личностных качествах, общей готовности к реализации профессиональной деятельности, тех «пробелах», которые существуют в знаниях и умениях студентов, тормозя их профессиональный рост и т.д.

3) результаты выполнения учащимися предложенной им системы заданий могут выступить как фрагмент пилотажного исследования на некоторую важную для преподавателя тему, учебно-методического или собственно ненаучного планов.

В любом случае такого рода обратная связь позволяет эффективно корректировать и подбирать наиболее подходящие для той или иной учебной группы методы обучения и ракурсы рассмотрения транслируемой им информации. Конечная же цель этих упражнений - переход к управлению самообучением учащихся.

Таким образом, на наш взгляд, включение исследовательских заданий непосредственно в процесс обучения и освоения учащимися психологии, философии и других дисциплин гуманитарного и негуманитарного циклов - один из основных факторов повышения его эффективности. Обучение психологии, другим гуманитарным дисциплинам должно быть во многом обучением культуре научного исследования и самоисследования. Для преподавателя психологии обсуждение исследовательских заданий предоставляет прекрасную возможность организации учебного диалога с учащимися. В результате мы имеем то, что в последнее время стали часто назы-

вать «обучающая развивающая среда» или «пространство».

Приведем пример домашнего задания, предлагаемого нами студентам в рамках спецкурса «Введение в психологию саморазвития». Домашнее задание называлось «Сценарная организация моей жизни».

Студентам психологического факультета Калужского университета 5 курса предлагалось ответить на три вопроса: а) Моя любимая сказка, история (и я в ней), б) Мой любимый афоризм, пословица, в) Эпитафия на моей могиле могла бы звучать так: ... Всего было опрошено 22 человека (студенты 5 курса факультета психологии). Чаще всего встречались следующие сказки: 1) «Золушка» (36%), 2) «Три орешка для Золушки» (киноверсия) (27%), 3) «Волшебник Изумрудного города» (27%), 4) «Снежная королева» (36%). Почти все выбранные сказки имеют счастливый конец, что позволяет предположить оптимистичность жизненного сценария самих респондентов. В основном все видят себя главными героями (адекватно высокая самооценка). Практически все сказки относятся к «волшебным»: респонденты верят и ждут, что в их жизни появится кто-то («добрая фея», «волшебник» и др.), которые помогут им справиться с трудностями и решат за них их или вместе с ними их проблемы. Некоторые предпочитают старинные сказки о любви («Золушка», «Снежная королева» и «Спящая красавица», «Аленький цветочек»), другие - более современные сказки или созданные по их мотивам мульт- и кинофильмы («Винни-Пух», «Простоквашино», «Буратино», «Три орешка для Золушки»).

Многие сказки описывают героинь-спасительниц (Герда из «Снежной королевы», Элли из «Волшебника изумрудного города», Консуэлло из «Консуэлло» и др.), несущие в себе представление и желание «жертвенной», даящей любви. Другие - страх любви и человеческой близости (Ассоль из «Алых парусов» вдруг превращается в Снежную королеву из одноименной сказки, а затем, становится Принцессой из «Спящей красавицы»). Человек замыкается в себе и «засыпает».

Во всех цитатах мы встречаем оптимистическое начало: «Все плохое пройдет» Наиболее значимой является тема любви, человеческой близости - по-видимому являющейся для многих центральным смыслом их жизни. Много явно «психологических» цитат: попыток описания некоторых психологических процессов, причинно-следственных взаимосвязей внутреннего мира человека и его поступков.

Вопрос об эпитафиях, как и следовало ожидать, оказался самым болезненным. Эпитафии, свидетельствующие, что жизнь прожита не зря - наиболее подробны и составляют 54%. Четверо отказались отвечать на этот вопрос: «Не хочу думать о смерти». Один из респондентов высказывает сожаление своим ранним уходом: «Слишком рано она ушла из жизни». В некоторых эпитафиях указывается, к чему человек стремился при жизни («быть справедливой...»), «к звездам») и пожелания продолжения любви: «...еще меня любите, за то, что я жила»), в других - сомнения продуктивности своей жизни

(«Жила и умерла», «Наверное, все было бесполезно» и т.д.). В ряде ответов мы встречаем «философское» отношение к жизни: «Любите жизнь, пока живете» и ряд вышеназванных. Таким образом, студенты подчеркнули важность понимания жизненных программ для того, чтобы личностно и духовно развиваться, вовремя обнаруживать установки на саморазрушение: «Мы в ответе за то, что с нами происходит».

В целом очевидно, и для студентов, и для преподавателей, что введение специальных процедур и курсов самопознания – насущная необходимость.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Монография. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – 750 с.
2. Арпентьева М.Р. Современный педагог как психолог: консультативная модель преподавания // Профессиональное мастерство современного педагога: коллективная научная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зebra, 2016. – 442 с. – С.27-42.
3. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов.- Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук.- М.:МГУ, 1997.- 26 с.
4. Браун Д., Педдер Дж. Введение в психотерапию. Принципы и практика психодинамики. - М.: НФ «Класс», 1998. – 224 с.
5. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. - М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
6. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М.Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой.-М.:Наука, 1996. -255 с.
7. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. - Л.:ЛГУ, 1991. – 130 с.
8. Еромасова А. А. Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией - Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук, 1998 - М.: МПГУ. - 26с.
9. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. - М.: ИП РАН, 1994. – 237 с.
10. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л.А. Петровской. – Saarbrucken, 2012. – 632 с.
11. Минигалиева М.Р. Практические занятия по индивидуальному психологическому консультированию. - Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1999. - 106с.
12. Петровская Л.А., Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание (самопонимание) личности // Личность и образование: психологическая поддержка развития / Под ред. Е.С. Гуртового, Б.Б. Коссова. – Шуя, 1999. – С.84-93.
13. Психология общения: тренинг человечности. Тезисы Международной научно-практ. конф., посв. 70-лет. со дня рожд. Л.А. Петровской / Под ред. О.В. Соловьевой. – М.: МГУ, 2007. – 333 с.
14. Развивающаяся психология - основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н.Корж.- М.: РПО, 1998. - 288с.
15. Роджерс К.-Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994. - 480 с.
16. Розин В.М. Психология: теория и практика. Уч. пособ для высш. шк. М.: ИГ «Форум»-«Инфра-М», 1997. – 296 с.

17. Саймон Р. Один к одному. - М.: НФ «Класс», 1996. – 224 с.

18. Успенский П.Д. Лекция о сверхчеловеке. Психология возможной эволюции человека. -М.: Гумус, 1997.-144 с.

19. Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября - 1 ноября 1990 года. - Л.: АН СССР, 1990 - 318 с.

20. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: Изд-во КГПУ, 1998. — 304 с.

21. Cormier L.Sh., Cormier W.H. Interviewing strategies for helpers. Fundamental skills and Cognitive Behavioral Interventions. - Calif., Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1991.- 670 p.

22. Mayer R.E. Teaching for thinking: research on the teachability of thinking skills. //1988 Hall lectures / The G.Stanley Hall Lecture Series. / Ed. by I.S.Cohen. - V.9. - Washington, D.C.: American psychological association, 1988. - P.139-164.

УДК 159.923.35

**Архипова В.А.,
Чаликова О.С.**

Уральский федеральный университет, Екатеринбург
v.arkhipova95@mail.ru

Взаимосвязь показателей интеллекта студентов со шкалами МВТИ

Ценность типологии Майерс-Бриггс, на основании которой разработан опросник МВТИ, заключается с одной стороны, в ее разнообразии, с другой – в простоте и удобстве использования с практическими целями. Отнесение респондента к одному из возможных 16 типов личности позволяет получить целый комплекс личностных и интеллектуальных характеристик, что способствует активному использованию опросника в организационной психологии и в психологии образования.

Выявление взаимосвязей между показателями интеллекта и шкалами опросника Майерс-Бриггс обусловлено необходимостью уточнения содержания и интерпретации диагностических шкал МВТИ на отечественной выборке. В классическом описании типов присутствует информация о существующих когнитивных особенностях, свойственных представителям различных типов МВТИ, однако эмпирические данные, подтверждающие этот тезис, в доступной нам литературе практически не встречаются.

Данное исследование продолжает серию работ, проводимых кафедрой общей и социальной психологии департамента психологии ИСПН УрФУ. В 2014 году И.Ю. Костюком и О.С. Чаликовой были выявлены некоторые особенности взаимосвязи типов МВТИ и когнитивных характеристик студентов в контексте успешности учебной деятельности. Авторами высказано предположение, что тип личности выполняет, скорее, роль опосредствующего звена, в проявлении интеллектуальной продуктивности студентов [3].

Данное исследование проведено в 2016-2017 году и носит уточняющий характер. Цель текущего этапа исследования – выявление взаимосвязи между показателями интеллекта и шкал МВТИ с последую-

ющим сравнением с полученными ранее данными. Выборку составили 61 студент департамента психологии УрФУ в возрасте от 18 до 22 лет включительно.

В качестве методики для определения типа личности был использован опросник МВТИ в адаптации Е.Ф. Абельской [1]. В качестве методики для измерения особенностей интеллекта был использован Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧМ) в модификации Н.А. Батурина и Н.А. Курганского [2]. Достоверность результатов исследования подтверждена с помощью корреляционного анализа по Спирмену.

Обратимся к результатам корреляционного анализа между показателями по методике МВТИ и показателями по УИТ. Между показателями по УИТ выявлены как прямые, так и обратные корреляции.

Максимальное число прямых корреляций между показателями по методике МВТИ и показателями по УИТ образует показатель I - «Интроверсия». Выявлены значимые коэффициенты корреляции между интроверсией и коэффициентом интеллекта IQ, а также показателями по субтестам «пропущенные слова», «анalogии» УИТ.

Интроверты отличаются более высокой способностью к оперированию вербальным материалом и пониманию содержания текстовой информации, более развитым комбинаторно-логическим мышлением, способностью быстро находить решения, что, в целом, совпадает с характеристикой шкалы и данными исследования И.Ю. Костюка [3].

Выявлена обратная взаимосвязь между шкалой МВТИ E «Экстраверсия» - с субтестами УИТ «исключение изображений» и «анalogии». Экстраверты менее продуктивны при решении задач, требующих установить некоторую закономерность в представленной информации, менее гибки и менее склонны к инсайтам. Однако выявленная отрицательная взаимосвязь между шкалой E и общим IQ в нашем исследовании не является статистически достоверной.

Максимальное число обратных корреляций между показателями по методике МВТИ и показателями по УИТ образует шкала T – «Мышление». Как видно из таблицы, выявлена отрицательная взаимосвязь с коэффициентом интеллекта IQ, а также с такими показателями УИТ как «осведомленность» и «арифметические задачи». То есть представители рациональных типов личности менее продуктивны в решении интеллектуальных задач, менее эрудированны, хуже справляются с задачами, требующими концентрации.

Показатель по шкале F – «Чувствование» - образует единственную значимую положительную корреляцию с показателем «Заучивание слов». То есть, у представителей типов, опирающихся на иррациональный компонент познания, более эффективны в процессы оперативной памяти и ярче представлена способность к сосредоточению.

Шкала P – «Гибкость» - значимо коррелирует с показателями по субтесту «анalogии». Представители типов, которые гибко и спонтанно относятся к жизненным задачам, легче решают задания на комбинаторно-логическое мышление, что не находит

своего отражения в описании типа. Данный факт нуждается в дополнительном уточнении и проверке.

Показатели по шкале J – «Организованность» – в нашем исследовании не обнаружили значимых коэффициентов корреляции с показателями интеллекта. То есть, склонность к планированию, рассудительности, целеполаганию не является значимой в плане эффективности решения интеллектуальных задач.

Показатели шкал MBTI S-N – «Сенсорика/Интуиция» также не связаны с результативностью решения интеллектуальных задач. Несмотря на то, что данная пара шкал описывает два противоположных способа получения информации, на общую продуктивность решения задач тип работы с информацией, скорее всего, не оказывает существенного влияния.

Список литературы

1. Абельская Е.Ф. Типоведческое исследование психического склада личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2006. – 27 с.
2. Батурич Н.А., Курганский Н.А. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М). Руководство. СПб. – Челябинск, 2003.
3. Костюк И.Ю. Исследование когнитивных предпосылок успешности учебной деятельности представителей различных типов MBTI: магистер. дис. Екатеринбург, 2014.

УДК 378.12

Белюсова С.А.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
belousova.s.a@csu.ru

Психологический статус педагога современной образовательной организации как фактор его профессиональной успешности

Анализируются нормы профессионального поведения, востребованные для качественной реализации профессионального стандарта педагога. Предъявлены результаты исследования психологического статуса педагога, работающего в современной образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья. Перечислены психологические характеристики, которые могут препятствовать успешности функционирования педагога.

Ключевые слова: нормы профессионального поведения, профессиональное развитие личности, профессиональная деформация, профессиональные компетенции.

Психологическая практика постоянно решает задачу поиска актуальных для клиентов задач. Проведенное нами в 2016-2017 годах исследование психологического статуса педагогов образовательной организации позволяет определиться с некоторыми проблемными для сферы образования зонами, требующими подключения педагогов-психологов или организационных психологов.

Были обследованы 26 педагогов (все женщины, от 30 до 62 лет) школ. Изучались значимые для полноценной реализации современных образовательных технологий [1, 2, 3, 4, 5 и др.] характеристики личности: копинги поведения в стрессовых ситуа-

циях (Методика КПС – в адаптации Т.Л. Крюковой вариант методики Н. Эндлера и Д.Паркера), выраженность компонентов «выгорания» как стратегии защитного поведения (Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко), проявления психического выгорания на разных уровнях – межличностном, личностном и мотивационном (Опросник «Синдром выгорания» А. Рукавишников), восприимчивость к организационному стрессу (Шкала организационного стресса Маклин в адаптации Н.Е. Водопьяновой), представления личности о своей стрессоустойчивости (Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона) и субъективном благополучии (Шкала психологического благополучия К.Рифф, версия Лепешинского).

Представим некоторые из полученных результатов.

Копинг – разновидность социального поведения личности в общении и взаимодействии с ситуацией и другими людьми, одно из проявлений способности к адаптации которая, наряду с другими ресурсами личности, увеличивает (осложняет) или уменьшает (облегчает) требования ситуации. Сводящее поведение является многомерным конструктом, включающим оценку совладания по следующим параметрам: локус контроля (зависимость от личности или от ситуации), спонтанность или намеренность, изменчивость или устойчивость.

В нашем исследовании стиль, ориентированный на решение проблемы, задачи (проблемно-ориентированный копинг – ПОК) на высоком уровне зафиксирован лишь у 4 человек (15,4%). У этих испытуемых в основе совладающего поведения лежат такие личностные переменные как эффективное управление временем, сосредоточенность на проблеме, учет контекста, опора на опыт и др. Обращает на себя внимание тот факт, что у 53,8 % испытуемых (14 человек) – низкий уровень данного стиля совладания.

Стиль, ориентированный на избегание (КОИ), явно преобладает в группе испытуемых: на высоком уровне его проявляют 46,2% (12 человек) еще 50% (13 человек) – на среднем уровне. Эти работники склонны отвлечь себя магазинами, сном, фильмами, любимой едой или переключиться на приятное социальное взаимодействие.

Эмоционально-фокусированный стиль (копинг ЭОК) также достаточно выражен в группе испытуемых: на высоком уровне к таким проявлениям в поведении прибегают 38,5% испытуемых (10 человек), на среднем уровне этот копинг еще у 53,8 % (14 человек). В основе совладающего поведения в данном стиле лежат такие устойчивые диспозиционные структуры, как обвинение себя, погружение в переживание, в том числе – боль и страдания, и др.

Исследователи (А. Бандура, Р. Лазарус) уже давно установили, что недостаточно обладать навыками успешного совладания, человек сам должен верить в то, что они у него имеются. Поэтому мы обратились к изучению самооценки стрессоустойчивости. Опрос педагогов показал: все испытуемые считают, что плохо владеют собой в ситуации, когда трудно решить, как поступить (когда сама работа

предполагает стресс, или когда поручают сделать то, что не в полной мере соответствует компетенции, имеется конфликт во взаимодействии, руководитель хамит и т.д.).

Стрессовой становится для человека ситуация, которая переживается или воспринимается им как причина стресса или тревоги. В нашем исследовании изучена восприимчивость педагогов к организационному стрессу (ОС). Полученные результаты свидетельствуют, что у 53,8% испытуемых (14 человек) индекс восприимчивости к ОС очень высок. Такая низкая стресс-толерантность связана с недостаточным умением общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать ситуацию без ущерба для своего здоровья и работоспособности, с негибкостью поведения и пассивностью по отношению к формам отдыха и восстановления жизненных сил. У остальных испытуемых – средняя стресс-толерантность. «Имунного» типа поведения в группе испытуемых не обнаружено.

В проведенном исследовании выявлена подробная картина синдрома эмоционального выгорания педагогов. В группе обследованных нет ни одного педагога без профессиональной деформации личности (не смотря на разницу в возрасте и количестве проработанных в образовании лет). Фаза «напряжение» (характеризуется переживанием психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенностью собой; ощущением «загнанности в клетку»; тревогой и депрессией) сформирована у 7,7% испытуемых (2 человека) и формируется еще у 23,1% (6 человек). Фаза «резистенция» (характеризуется неадекватным эмоциональным избирательным реагированием; эмоционально-нравственной дезориентацией; расширением сферы экономии эмоций; редукцией профессиональных обязанностей) сформирована у 53,8% обследованных педагогов (14 человек), формируется у 19,2% (5 человек). Фаза «истощение» (проявляется в эмоциональном дефиците; эмоциональной отстраненности; личностной отстраненности (деперсонализации); психосоматических и психовегетативных нарушениях) находится в стадии формирования у 8 испытуемых, что составляет 20,8% обследованных педагогов. 4 человека (15,4%) имеют высокие, 2 человека (7,7%) – крайне высокие и 2 человека (7,7%) – крайне низкие значения по параметру «эмоциональное истощение», 9 человек (34,6%) высокие и 2 человека (7,7%) – крайне высокие значения по параметру «личностная отстраненность». Доминирующими симптомами профессионального выгорания обследованных являются: эмоциональное избирательное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей. Наибольшее число доминирующих симптомов находятся в фазе резистенции. Внимание заслуживает также следующая информация: 4 человека (15,4%) имеют высокие и 22 (84,6%) – крайне высокие значения по параметру «профессиональная мотивация». В целом по группе обследованных 23,1% (6 человек) имеют крайне высокие значения индекса «профессиональное выгорание», высокие значения – у 46,2% (12 человек). Все при-

веденные выше данные напрямую свидетельствуют о недостаточном ресурсе части педагогов для реализации предписанных им компетенций, а также о демотивированности педагогического персонала.

Дополнительные сведения о мотивации педагогов получены в ходе изучения их субъективного самоощущения целостности осмысленности своего бытия. Данное понятие характеризует наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономию. Измерение выраженности основных составляющих психологического благополучия показало следующие результаты. В целом, высокий уровень субъективного благополучия характеризует лишь двух человек из 26, принявших участие в обследовании. Самые «сильные» составляющие субъективного благополучия у педагогов – ощущение, связанные с личностным ростом, и самопринятие. Таким образом, большинство педагогов в достаточной мере обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Также педагоги, в целом, позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое.

В то же время низкий уровень субъективного благополучия обнаружен у 23,1% обследованных педагогов (6 человек). При этом низкие значения обнаруживаются и по отдельным шкалам. Так, 3 респондента (11,5%), набравших наименьший балл по параметру «позитивные отношения», имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими: им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других; в межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы; не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. 23,1% (6 человек) имеют низкие значения по параметру «автономность»; считается, что такие люди зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом. 2 человека (7,7%), имеющие низкие результаты по параметру «управление средой», характеризуются как люди, которые испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг. 3 респондента (11,5%), набравших наименьший балл по параметру «цели в жизни», лишены смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; у них отсутствует чувство направленности, они не находят цели в своей прошлой жизни; не имеют перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни в будущем.

Итак, согласно внедряемому в настоящее время профессиональному стандарту [2], от педагога требуется готовность («каждомоментная», проявленная в реагировании на ситуацию) принять разных детей (и взрослых, что иногда сложнее), вне зависимости от их реальных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; готовность к конструктивному взаимодействию (заметим – при условии отрефлексированности и освоения разных форм совместной деятельности) с разными участниками образования, в том числе – с постоянно включенной готовностью выявлять их разнообразные проблемы, оказывать адресную помощь и ... документировать процесс (одновременное существование таких разных планов деятельности часто воспринимается или переживается как стресс); готовность к активному субъектному действию в современных информационных средах на уровне информационного менеджера в отношении разных контентов и т.д. Причем предполагается владение всем этим не просто на уровне базовой умелости, а, желательно, на уровне, количественно и качественно достаточном для выполнения роли (миссии!) референтной личности, значимого Другого, обладающего повышенной степенью доверия, встреча с которым и является основной психолого-педагогической технологией.

Подводя итоги обсуждения психологической готовности педагогов к деятельности по профессиональному стандарту, отметим следующее. Крайне важно учитывать, что одна из концептуальных идей разработки и внедрения этого управленческого механизма – убрать морально устаревшие регламенты педагогической деятельности, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Результаты исследования убеждают в необходимости разработки и внедрения психологически выверенных концепций управления человеческими ресурсами образовательной организации, тем более, что теперь за неверную кадровую политику могут и оштрафовать. Нужно, как минимум – более эффективно, учить педагога тому, что от него требуется – а именно аутокомпетентности, психотехнологиям воздействия на себя и других.

Список литературы

1. Левитан, К. М. Деонтологический аспект в высшем образовании / К. М. Левитан // Специальное образование. – 2015. – № 3. – С. 149-159.
2. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] : от 18.10. 2013 : № 544н. — Режим доступа : http://ug.ru/new_standards/6.
3. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – М. : СФК-офис, 2012. – 246 с.
4. Садовникова, Н. О. Профессиональные действия педагогов и пути их коррекции / Н. О. Садовникова, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – 192 с.
5. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования — образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.

УДК 159.923.3

Бехтерева А.В.

Башкирский государственный медицинский университет, Уфа
behtereva.a@yandex.ru

Некоторые аспекты социальной толерантности как качества личности студента – будущего врача

В статье представлен опыт рассмотрения социальной толерантности как качества личности студента – будущего врача, а также результаты эксперимента по определению уровня представленности общего уровня толерантности, а также одного из ее аспектов – социальной толерантности – у студентов лечебного факультета медицинского университета.

Ключевые слова: личность студента – будущего врача, общекультурные компетенции, социальная толерантность.

В последние десятилетия объектом пристального внимания общества, предметом в профессиональном поле, в организациях образования, а также структурах, управляющих здравоохранением, становится новое осмысление понятия личность врача, его индивидуальности. Интерес к подобному явлению неслучаен и обоснован. Дело в том, что несмотря на технологизацию медицинской деятельности, современное оснащение врачей новейшими средствами диагностики и лечения, все же во главе данного процесса остается человек – врач со своей неповторимой индивидуальностью. Кроме прочего, современный врач не просто эскулап, а специалист, наделенный особыми психолого-коммуникативными способностями, приобретаемыми им еще во время учебы в вузе.

Практически во все времена образ личности врача наделялся такими качествами и свойствами характера, как гуманность, доброта, бескорыстность, внимательность, хорошее знание профессии, принципиальность, целеустремленность, чувство юмора, способность к состраданию.

Принимая во внимание опыт коллег из Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета, проводивших на базе медико-профилактического факультета исследование по определению содержания понятия «идеальный врач», согласимся с постулатом о том, что опрошенные студенты вкладывали в вышеупомянутое понятие характеристики, отражающие специфику профессиональной роли и индивидуально-психологической особенности личности врача. Данные характеристики были отнесены к различным сферам психологии личности: эмоционально-волевой, действенно-практической, потребностно-мотивационной, межличностно-социальной, экзистенциально-бытийной, морально-нравственной и когнитивно-познавательной [3].

Наше исследование было направлено, в первую очередь, на определение и содержание такого качества личности современного врача, как социальная толерантность. Рассматривая данное качество как рациональное явление, проявляющееся в виде осознанного выбора, полагаем, что период юности (к которому и относятся студенты-обучающиеся вузов) имеет все необходимые предпосылки, способству-

ющие стимулированию рационального поведения, то есть умения «договориться» с собой, занять позицию терпимости и доверия по отношению к окружающим, признать не только свою ценность, но и ценность другого.

Необходимо отметить, что социальная толерантность в большей степени находит свое отражение в общекультурных компетенциях, которыми овладевают студенты в ходе своего обучения в вузе. Данное качество личности проходит красной нитью через большинство общекультурных компетенций, представленных в ФГОС ВО нового поколения. Выпускники по специальности «Лечебное дело» и «Педиатрия», например, должны обладать такими компетенциями, как «способен и готов анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1); <...> способен и готов к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению педагогической и воспитательной деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности (ОК-5)». Для других специальностей мы выделили схожие по звучанию общекультурные компетенции: «способен выстраивать социальные взаимоотношения на принципах толерантности и безоценочности, а также разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям разного культурного – расово-этнического происхождения (ОК-5)» (специальность «Фармация»); «готов уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия <...> (ОК-5)» (специальность «Медико-профилактическое дело»); «способен к аргументации, ведению дискуссии, к социальному взаимодействию с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнёрами; к толерантности, уважению и принятию Другого; к социальной мобильности» (специальность «Стоматология», квалификация – врач) [1; 2].

Однако в структуру личностно-профессиональной компетентности кроме обобщённой интегративной характеристики качества выпускника входят и более конкретные виды компетентности (общефессиональные и профессиональные), формирующиеся на базе научных, целостных и системных профессиональных знаний в области медицинского образования, в области психологии личности, направленных на пациента и на свою собственную личность врача, формирующие способность их применения в различных видах профессиональной деятельности: профилактической, диагностической, лечебной, воспитательно-образовательной и др. [5; 4]. Таким образом, и общепрофессиональные, и профессиональные компетенции так или иначе содержат в себе формирование толерантного отношения к будущим пациентам, семьям и близким больного, коллегам по профессии.

Безусловно, описываемое качество личности выпускника медицинского вуза зависит от многих фак-

торов. Это и профессионализм преподавателей, и условия и обеспеченность учебного процесса, и состав элементов в образовательном процессе, и мотивация обучаемого, и современные технологии обучения, и системы контроля знаний, и мотивация педагогического труда, и организация учебно-исследовательской работы студентов как неотъемлемой части образовательного процесса, и выполнение индивидуальных заданий и научных проектов с элементами исследований, и участие в модернизации учебно-лабораторной базы медицинского университета – словом, всего того, что не просто создаёт, а в первую очередь улучшает на современном этапе методическое обеспечение учебного процесса. В этом плане необходимо указать на то, что педагог обязан наделять будущих медиков не только знаниями, но и воспитывать у них особое мировоззрение, отвечающее неординарным задачам будущей профессии; формировать клиническое мышление; учить применять законы диалектики в практической деятельности, критически воспринимать реалии бытия, давать им собственную оценку, не скрывать своих убеждений, оставаясь при этом принципиальным» [8].

Исходя из вышеизложенного, приходим к выводу о том, что особую роль в становлении системы образования в медицинском вузе приобретает значимость социальной толерантности как общекультурной компетенции. В рамках образовательного процесса формирование социальной толерантности реализуется, в первую очередь, посредством гуманитарных дисциплин, которые в медицинском вузе являются основным источником развития творческого мировоззрения, этического восприятия, нравственной культуры и сознания. Гуманитарные дисциплины в медицинском вузе, по мнению В.В. Морозовой, призваны компенсировать издержки современного специализированного обучения и содействовать преодолению узкопрофессиональной ориентации [7]. Изучение студентами на первых двух курсах таких базовых гуманитарных дисциплин, как история отечества, философия, психология и педагогика, латинский и иностранный языки, а также дисциплин по выбору «Культура общения и взаимопонимания», «Коммуникативная деятельность» и «Коммуникативное мастерство медицинского работника» имеют огромный потенциал для формирования социальной толерантности.

Памятуя о том, что вуз не может обеспечить студентов правилами на все случаи жизни, основная задача высшего образования должна заключаться в том, чтобы каждый обучающийся на основе полученных знаний и умений, путём их творческого применения сформулировал собственное творческое отношение как к деятельности, так и к нравственным ценностям и убеждениям, для которых необходимо целенаправленное этическое воспитание, разъяснение проблем в общем виде на примерах жизни, литературы, исторических персонажей, искусства и так далее [6]. Именно в первые два года обучения в высшей медицинской школе в формировании социальной толерантности у обучающихся главная роль и ответственность за данный процесс отводится преподавателям и кураторам. В этот период студентам прививаются не только необходимые составля-

ющие структуры личностных характеристик будущего врача, но и осуществляются процессы, способствующие их в дальнейшем преумножению в самостоятельной работе над собой, в самостановлении и самосовершенствовании. Функционирующий на базе БГМУ институт кураторства включает в планы воспитательной работы различные мероприятия, направленные на реализацию вышеупомянутых задач и функций. Среди прочих форм работы хотелось бы отметить регулярные посещения детских домов для инвалидов, домов престарелых, госпиталя ветеранов войн, акции в помощь детям-сиротам, содействующих формированию у будущих врачей социальной толерантности.

Для подтверждения теоретических положений нашего исследования был проведен эксперимент в реальных условиях образовательного процесса ГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ в феврале 2017 года. На первых занятиях по дисциплине по выбору «Культура общения и взаимопонимания» студентам второго года обучения был предложен экспресс-опросник «Индекс толерантности», в основу которого заложен отечественный и зарубежный опыт в изучении диагностики толерантности (Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А.) [9]. Стимульный материал опросника составляли утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, в которых проявляются толерантность либо интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание было уделено этнической толерантности-интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Для количественного анализа подсчитывался общий результат, без деления на субшкалы.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществлялась по следующим ступеням: 22-60 баллов соответствовало низкому уровню толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Средний уровень толерантности, находящийся в пределах 61-99 баллов, показывали респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Для высокого уровня толерантности с диапазоном 100-132 балла характерны представители группы, обладающие выраженными чертами толерантной личности. В то же время результаты, приближающиеся к верхней

границе (больше 115 баллов), свидетельствовали о размывании у человека «границ толерантности», связанных, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию опрашиваемого. Учтывалось также, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могли демонстрировать высокую степень социальной желательности. Отметим, что среди опрошенных выборки таких респондентов оказалось двое.

В данной статье нашло отображение результатов констатирующего эксперимента по формированию социальной толерантности среди студентов медицинского вуза. В выборку опрошенных вошли 220 обучающихся лечебного факультета второго года обучения. В контрольную группу вошли студенты, не посещающие, а во вторую - посещающие дисциплину по выбору «Культура общения и взаимопонимания».

На данном этапе работы студенты обеих групп обнаружили в большинстве своем средней уровень общей толерантности.

Для качественного анализа одного из аспектов толерантности – социальной толерантности – использовалась особая шкала, позволяющая исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп, а также изучить установки личности по отношению к некоторым социальным процессам.

Из количественного и качественного анализа результатов исследования было установлено, что на начальном этапе исследования обучающиеся контрольной и экспериментальной групп находятся в примерно равных условиях, обнаруживая социальную толерантность среднего уровня. Ограниченные временем написания статьи, мы, к сожалению, пока не можем утверждать достоверно, насколько и как произойдут изменения в обеих группах касательно формирования у обучающихся социальной толерантности. Более того, разработанная нами программа по формированию социальной толерантности рассчитана на полугодовое общение со студентами в течение семестра и включает в себя не только исследование обучающихся с использованием дополнительного методического инструментария, но и содержит цикл семинарских и практических занятий по формированию данного качества личности студента – будущего врача.

Подводя итоги вышесказанного, отметим, что полученные результаты позволяют педагогическому коллективу проследить динамику формирования социальной толерантности личности будущего врача, скорректировать соответствующую программу образовательных и воспитательных мероприятий, создавая благоприятные педагогические условия по формированию социальной толерантности, необходимые студентам – будущим врачам не только для дальнейшего гармоничного развития, а также общественного и профессионального становления.

Список литературы

1. Дуброва В.П., Елкина И.В., Церковский А.Л. Психологическая компетентность врача: технология выполнения учебно-исследовательских заданий по психологии

[Электронный ресурс] 2004. URL: <http://www.vsmu.by/about-vsmu.html>(дата обращения: 28.03.2017)

2. Бехтерева А.В. Значимость гуманитарного образования в формировании общекультурных компетенций у студентов-медиков / Актуальные вопросы профессиональной подготовки студентов медицинских вузов: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Уфа: Изд-во ГОУ ВПО «БГМУ Росздрава», 2010. – 278 с. – С. 206-209.

3. Бехтерева, А.В. К вопросу о формировании общекультурных компетенций / Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика. Материалы конференции. Главный редактор С.Ю. Никулин, 2016. – С. 488-490.

4. Кудашкина О.В. Ключевые компетенции через призму проблемы подготовки кадров / Актуальные вопросы развития социально-экономических систем в современном обществе. Материалы V международной научно-практической конференции. – Саратов: Изд-во ООО Центр профессионального менеджмента «Академия Бизнеса», 2014. – С. 70-73.

5. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад Р.В. Хуторского на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». – URL: <http://www/eidos.ru/news/compet/htm> (дата обращения 30.01.2017).

6. Пальцев М.А., Денисов И.Н., Чекнёв Б.М. Высшая медицинская школа России и Болонский процесс. – М., 2005. – 248 с.

7. Морозова В.В. Латинский язык – основа гуманитаризации высшего медицинского образования / Общие проблемы университетского образования: итоги и прогнозы на рубеже нового тысячелетия. Тезисы докладов международной научно-практической конференции (Пермь, 24-28 мая 1999 г.) – Пермь: Перм. ун-т, 1999. Т. 1. – 234 с. – С. 175.

8. Магометов, А.А., Тахохов, Б.А. Воспитательная работа в современном вузе. – Владикавказ, 2009. – 231 с.

9. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

УДК 316.6

Бойко А.Д.,

Девятковская И.В., Кружкова О.В.

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург
opeen@bk.ru

Вандализм на рабочем месте: девиация или норма?

В статье обсуждаются формы проявления организационного вандализма, факторы, способствующие проявлению вандальной активности персонала, а также позитивные функции деструктивного поведения персонала для организации.

Ключевые слова: вандализм; мотивы вандального поведения; организационный вандализм; агрессия; деструктивное поведение на рабочем месте.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 17-06-00819.

Ценностные ориентации современного общества, проявляющиеся в развитии толерантного поведения, раскрытии потенциальных возможностей социального многообразия, свободном приобщении человека к опыту других людей, открытость нестандартным решениям инновационной экономики, актуализируют вопросы формирования и функционирования

общественных норм в индивидуальном поведении человека любого возраста. Зачастую типичные индивидуальные интересы и эгоистичные представления начинают превалировать над общественными устоями, создавая устойчивое представление в общественном сознании, что именно они и являются нормой поведения в социуме, демонстрируя и популяризируя разнообразные девиантные формы поведения. В научной литературе принято определять девиантное (или отклоняющееся) поведение как поведение личности, отклоняющееся от принятых в обществе норм [3, 4, 7]. Однако в условиях широкого распространения ранее малопримлемых форм поведения, считавшихся девиацией, они, через некоторое время, вполне могут приобрести статус общественной нормы. Широкое распространение вандализма в различных жизненных сферах, его многоаспектность, сопряженность с такими явлениями, как граффити и стрит-арт, малая наказуемость и узкая квалифицируемость на уровне закона ставят данное явление в разряд условно допустимых или даже приемлемых в общественных представлениях.

В научной литературе феномен вандализма имеет разнообразные трактовки. Большая советская энциклопедия, подчеркивая антикультурный характер, определяет его как бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей [1]. Жмуров В.А. считает вандализмом разрушение культурных и духовных ценностей, патологическое проявление одичания и косвенной агрессии [2]. Согласно УК РФ, под вандализмом понимается «осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах» [6].

Таким образом, исходя из анализа разнообразных дефиниций вандализма, можно выделить следующие общие признаки:

- нарушение принятых в обществе норм и правил поведения, что влечет за собой общественное порицание или даже уголовное наказание;

- порча объекта, находящегося в чужой собственности и представляющего ценность для его владельца, его полная или частичная поломка, иногда уничтожение;

- проявление власти над окружающей действительностью, сопровождающееся сильными эмоциональными реакциями, такими как: агрессия, радость, эмоциональный подъем и т.д.

Традиционно вандализм рассматривают, в основном, с позиций профилактики, предупреждения вандальных актов среди узких возрастных категорий населения (по большей части, среди подростков и юношей), а в юридическом контексте ограничиваются лишь вариантами наказания и классификации подобных действий. Однако вандальное поведение взрослых людей, которые могут проявлять вандальную активность так же, как и подростки, и юноши, зачастую не рассматривается как научная проблема. При этом очень часто средой реализации вандальных актов взрослых становится организация, как одно из основных мест самореализации и жизнедеятельности человека. Сами же организации, несмотря на то, что несут ощутимый ущерб от де-

структивного поведения персонала, зачастую из страха репутационного ущерба, редко признают наличие данной проблемы, чаще всего трактуя их как халатность, сопротивление сотрудников, хулиганство и т.д.

Исходя из анализа множества дефиниций понятия «вандализм», предлагаем понимать организационный вандализм как социально-психологическое явление, проявляющееся в несанкционированном изменении (порче, разрушении, деформации, преобразовании и пр.) персоналом организационной среды (материальной, информационной, культурной), наносящем ущерб (экономический, экологический, социальный) организации [5].

Для анализа организационного вандализма взрослых необходимо рассмотреть мотивацию такого поведения. Исходя из анализа научной литературы по данной проблематике, можно выделить следующие мотивы организационного вандализма:

- вандализм непреодолимого искушения – объект вандализма оказывается непреодолимо привлекателен для совершения над ним вандальных актов со стороны сотрудника;

- вандализм «по-другому-сделать-было-нельзя» – слишком неудобные, ветхие, неэргономичные объекты окружающей среды становятся объектами непреднамеренного вандального воздействия;

- вандализм хищений – хищение собственности организации с целью финансового обогащения;

- вредительствующий вандализм – разрушение тех предметов, которыми, возможно, не удалось удовлетворить свои корыстные намерения. Может проявляться из-за обиды на организацию, например, за увольнение;

- злонамеренный, мстительный вандализм – вандализм как выражение гнева на собственности коллег, руководства, имуществе организации;

- злоупотребляющий вандализм – «неадекватное», неосторожное обращение с объектами, выражающееся в халатном отношении как к собственным обязанностям, так и к собственности организации;

- идеологический вандализм – как средство достижения каких-либо целей, имеющих определенную идеологическую подоплеку;

- конфликтный вандализм возникает из-за наличия противоречий между потребностями субъекта и условиями организационной среды;

- любопытствующий вандализм является следствием чрезмерной любознательности персонала к объектам организационной собственности;

- маскирующий вандализм служит методом сокрытия хищений и краж;

- непреднамеренный вандализм в ходе игры – следствие неосторожных игр, изначальной целью которых является не причинение вреда организации, а шалость, развлечение, шутка над коллегой и т.д.

- тактический вандализм используется как средство достижения иных целей, например, для саботажа или запугивания персонала или руководства;

- экстравагантный (экзистенциальный) вандализм – средство самоутверждения или следствие

реализации желания вандала привлечь к себе внимание.

Таким образом, мотивация вандального поведения многовариативна, однако крайне малоизученна и нуждается в уточнении, и подкреплении данными эмпирических исследований [5].

Необходимо отметить, что организационный вандализм инициируется как внутриличностными мотивами, так и внешними факторами, обусловленными самой организационной средой. К таким факторам можно отнести разбалансированность организационной среды компании («сломанные организации» [8]), негативный социально-психологический климат и сопутствующие деструктивные поведенческие паттерны других работников (моббинг, коллективная зависть, агрессия на рабочем месте и др.), чрезмерный контроль со стороны руководства и деструктивное лидерство менеджмента организации. Кроме того, сверхтолерантность, как норма организационного поведения, также может выступать предиктором развития организационного вандализма, поскольку из-за попустительской позиции руководства и персонала, ориентации на невмешательство и сокрытие негативных действий сотрудников, у персонала формируется ощущение безнаказанности и вседозволенности, халатное отношение к работе и своим обязательствам.

Тем не менее, обращаясь к проблеме определения нормативности/девиантности вандального поведения в организации, нужно отметить и те позитивные функции, которые может выполнять данный тип деструктивного поведения сотрудников для самой компании и ее персонала. К этим функциям относятся:

- диагностическая – выявление проблем организации или ее персонала через анализ вандальных актов и их причин. Маркеры вандализма помогают обнаружить скрытые проблемы в жизнедеятельности организации, обнаружить слабые места в функциональных системах и системе менеджмента;

- отреагирующая – снижение эмоционального напряжения в организации. Разрушая, подвергая среду вандальным изменениям, человек таким образом снимает свое внутреннее эмоциональное напряжение. Данный процесс возможно сделать управляемым и минимально обременительным (по последствиям и затратам) для организации (например, при выезде всем коллективом на матч по пейнтболу, организации конкурса граффити или корпоративного праздника в стиле красочного фестиваля Холи (Пхагвах);

- развивающая (преобразующая) – самовольное изменение среды организации отдельными сотрудниками с целью ее улучшения, но без согласования со стороны руководителя. Тем не менее, подобные рационализаторские творческие действия могут принести в итоге положительные эффекты для организации, в том числе, через развитие норм ее организационной культуры;

- адаптационная – через отдельные несогласованные изменения организационной среды, инициированные новым сотрудником организации, идет его познание и приспособление к новым условиям, а

также сопутствующее развитие самой организации. В этом случае, вандализм трактуется как самоволие или незнание сотрудника, но его наличие позволяет не только обратить внимание на проблемы адаптации персонала, но и выявить рациональные (в том числе и эргономические) инициативы, которые могут быть полезны для организации.

Таким образом, на данный момент невозможно однозначно ответить на вопрос о том, организационный вандализм – это девиация или норма. Мы считаем, что в случаях преднамеренно, умышленно совершенного, систематически повторяющегося и наносящего ущерб действия, идущего вразрез с общепринятыми в организации правилами и нормами, такую форму проявления организационного вандализма, безусловно, можно считать проявлением девиантного поведения. Однако в ситуации однократного и случайного нанесения ущерба компании, например, по незнанию либо неосторожности, считаем допустимым говорить о том, что данные действия находятся в рамках общепринятой нормы и выступают маркером организационного (но не личного) неблагополучия.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия: в 30 томах / под ред. А.М. Прохорова. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1971. Т.4.
2. Жмуров В.А. Большой толковый словарь терминов психиатрии. Элиста: Джангар, 2010.
3. Кенсарина М.В. Девиантное поведение как педагогическая проблема // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №1-2. С. 264-266.
4. Колтунова А.А. Девиантное поведение среди молодежи // Математические методы и модели в управлении, экономике и социологии. 2015. С. 160-161.
5. Кружкова О.В., Девятковская И.В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала // Сибирский психологический журнал. 2017. №63. С. 150-169.
6. Закон Российской Федерации «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 (ред. от 7.03.2017) № 63-ФЗ.
7. Родермель Т.А. Девиантное поведение подростков: философский и клинико-психологический аспекты. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2015. 99 с.
8. Arnold D.H., Arnold K. Broken organizations // International Journal of Interdisciplinary Social Sciences. 2010. Vol. 5, is. 8. P. 395–403.

УДК 159.947.5

Бородина Д.О.

Челябинский государственный университет,
Челябинск

Dandelion1111@mail.ru

К анализу взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции в юношеском возрасте

В статье обсуждаются результаты исследования по выявлению взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции в юношеском возрасте. Было выявлено, что комплекс таких мотивов, как получение диплома, успешная учеба, получение необходимых и глубоких знаний, постоянная готовность к занятиям, желание быть успешным

специалистом в будущем, выполнение педагогических требований, стремление завоевать уважение и быть примером для окружающих позволяют формировать стиль саморегуляции, что обеспечивает компенсацию влияния личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению учебных целей.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивы, саморегуляция, юношеский возраст.

В быстро изменяющихся условиях современного мира и научно-технического прогресса к человеку предъявляется все больше требований, как в профессиональном, так и в личностном плане.

Общество нуждается в квалифицированных работниках в различных сферах и отраслях, таких как экономика, педагогика, политика, психология, медицина, инженерия, программирование, нанотехнологии, информатика, промышленность и многие другие. Востребованными оказываются гибкие, ответственные, самостоятельные и целеустремленные специалисты. Поэтому половина от общего числа выпускников школ поступает в высшие учебные заведения на контрактных и бюджетных основах. Высшее образование позволяет получить более глубокие профессиональные знания, умения и навыки, расширяет кругозор, способствует выработке собственного мнения, гибкости мышления, критической оценке, увеличивает перспективы дальнейшего успешного трудоустройства.

Так как большинство представителей юношеского возраста являются студентами, именно в юности активно осуществляется учебно-профессиональная деятельность, происходит профессиональное самоопределение, выбор дальнейшего пути и определение жизненных целей. Для успешного функционирования в учебно-профессиональной и любой другой деятельности особое значение приобретает побуждающий, инициирующий эту деятельность фактор, а именно мотивация.

В широком смысле слова «Мотивация - побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность. Термин «мотивация», взятый в широком смысле, используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных». [Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - С.210]. С этой точкой зрения солидарны В. И. Ковалев и С. Л. Рубинштейн, которые под мотивацией понимают систему разнообразных факторов детерминирующих поведение и деятельность человека. С общественной природой мотивации человеческой деятельности связано влияние, которое оказывает на нее оценка, обусловленная общественными нормами, самооценкой и оценкой со стороны окружающих, что играет важную роль в образовательном процессе. Понятие «мотив» уже понятия «мотивация» который «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение и направление, а так же способы осуществления конкретных форм деятельности» [3].

Под мотивом понимается – устойчивая, внутренняя психологическая причина поведения человека, его поступков [6]. Соответственно мотивация – это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость.

Так учебная мотивация — частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность (И.А. Зимняя).

В ходе профессиональной подготовки могут реализовываться различные мотивы: познавательные, профессиональные, мотив повышения статуса, мотив самоутверждения, мотив самореализации, материальные мотивы. Подобно любой другой, учебная мотивация определяется специфическими факторами и особенностями этой деятельности. Как отмечает И. А. Зимняя, она определяется, во-первых, самой образовательной

системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями учащегося; в-четвертых, субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику и делу; в-пятых, спецификой учебного предмета. При личностно-деятельностном, субъектном рассмотрении учения на первое место выходит изучение различных составляющих потребностно-мотивационной сферы будущего специалиста [3].

Учебная мотивация, как и любой другой вид мотивации, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При этом на разных этапах учения происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизация.

Мотивация выступает одним из основных факторов развития саморегуляции и субъектности человека, как необходимое условие любых форм произвольной активности, в том числе и учебно – профессиональной.

Будучи субъектом учения студент способен самостоятельно и избирательно ставить перед собой актуальные и перспективные цели, направлять и поддерживать свою активность, осуществляя организацию и управление ею в учебной деятельности. Именно саморегуляция, как произвольная активность, и система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной деятельностью, обеспечивают планомерное движение к поставленным целям и их достижение [1]. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека и ее успешного осуществления [4]. Изучением саморегуляции занимались К.А. Альбуханова-Славская, А.А. Кацера, В.И. Моросанова и др.

Становясь субъектом деятельности, представители юношеского возраста строят собственную систему деятельности, в которую включены социальные и профессиональные требования, мера и способ сопряжения своих внутренних движущих сил и

средств, а также внешних требований. В этой системе проявляется собственное структурирование деятельности определенным образом по своим параметрам, что особенно важно в юношеском возрасте в ходе активного профессионального определения и учебно-профессиональной деятельности [2].

Наиболее полно проблема саморегуляции разработана в трудах Моросановой В.И., в ее трактовке саморегуляция представляет собой произвольную активность человека, целостную систему психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью, и именно эти психические средства обеспечивают планомерное движение к поставленным целям и их достижение. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека [5].

В качестве основных функциональных компонентов модели саморегуляции выступают: цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов и коррекция.

Саморегуляция, связанная с эмоциональным и волевым контролем на основе интеллектуальных ресурсов, представляет собой сложный и необходимый компонент для произвольного управления и успешного, самостоятельного осуществления деятельности [5].

Осознанная саморегуляция позволяет избежать переутомления, истощения организма, так как направлена на преобразование состояния, как деятельность, ориентированная на восстановление сил организма и активизацию работоспособности, что особенно важно в студенческой жизни при большом объеме умственной нагрузки, работе с большим объемом информации и общественной активности.

Так в юношеском возрасте на основании учебной мотивации, как в учебной побуждения, вызывающего активность организма и определяющее ее направленность деятельности, и осуществления планомерной активности, направленной на достижение цели, происходит успешное осуществление учебно - профессиональной деятельности. Что подтверждают результаты проведенного нами исследования, гипотезой которого стало предположение о связи учебной мотивации и саморегуляции в юношеском возрасте. В ходе исследования были опрошены 187 юношей и девушек в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся в университете гуманитарных и технических специальностей. Для достижения цели исследования были использованы следующие методики: «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова.

Доминирующим учебно-познавательным мотивом, осуществления учебной деятельности у большинства опрошенных студентов является получение диплома(45%), далее следует мотив успешной учебы, сдача экзаменов, что позволит обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (23%), мотив избегания - успешно продолжить обучение на последующих курсах (18%), профессиональный мотив – приобретения глубоких и проч-

ных знаний (12%), а также профессиональный мотив – являться примером для сокурсников (2%).

В ходе проведенного корреляционного анализа г-Пирсона была обнаружена прямая корреляционная связь между мотивом получения диплома и потребностью в осознанном планировании деятельности ($r=0,165$; $p=0,000$), получение диплома способствует удержанию цели и ее достижения. Также мотив успешной учебы и сдачи экзаменов связан с осознанным планированием учебной деятельности ($r=0,148$; $p=0,044$), цели ее устойчивы и выдвигаются самостоятельно. Диплом может выступать конечной итоговой целью обучения, стимулируя деятельность, успешная учеба и сдача экзаменов позволяет ставить перед студентами близлежащие цели.

Мотив приобретения новых и глубоких знаний взаимосвязан с постановкой цели ($r=0,182$; $p=0,012$), с моделированием адекватных условий ($r=0,183$; $p=0,012$), необходимых для достижения цели, осознанности, а также со сформированностью у человека продумывать способы и программы собственных действий ($r=0,174$; $p=0,017$), что разрабатываются самостоятельно и устойчивы в условиях помех.

Мотив успешного продолжения учебы позволяет строить иерархичные, устойчивые и детализированные планы ($r=0,192$; $p=0,008$), выделением значимых условий для достижения целей, как в настоящем так и перспективном будущем ($r=0,145$; $p=0,048$), разработкой детализированных программ достижения целей ($r=0,129$; $p=0,078$), со способностью адекватно оценивать себя и результаты собственной деятельности ($r=0,192$; $p=0,009$).

Также обнаружена прямая связь между мотивом быть постоянно готовым к занятиям и общим уровнем саморегуляции ($r=0,196$; $p=0,007$), данный мотив способствует формированию индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студента, что обеспечивает достижение учебных целей в изменяющихся условиях. Стремление студента быть постоянно готовым к занятиям обеспечивает систематическое выполнение домашнего задания, чтение необходимой литературы, а значит и лучшую ориентацию в учебном материале.

Мотивы престижа – обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности связан с самостоятельной постановкой реалистичных целей ($r=0,270$; $p=0,000$), учетом внешних и внутренних условий достижения целей ($r=0,210$; $p=0,004$), разработки необходимых программ ($r=0,188$; $p=0,010$), поэтапном продумывании собственных действий, что обеспечивает планомерное и сознательное осуществление учебно-профессиональной деятельности. Стремление стать профессионалом своего дела способствует формированию индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студента.

Стремление выполнять педагогические требования студента способствует формированию устойчивых субъективных критериев оценки результатов, развитости и адекватности самооценки ($r=0,215$; $p=0,003$). При мотиве выполнения педагогических требований студент адекватно оценивает как сам

факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

Мотив достижения уважения преподавателей, одобрения родителей и окружающих связано с развитием регуляторной автономности ($r=0,169$; $p=0,021$). Данный мотив содействует автономности в организации активности студента, его способности самостоятельно планировать учебную деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Мотивы престижа – быть примером для сокурсников связан с гибкостью студентов ($r=0,188$; $p=0,010$), студенты стремящиеся стать примером способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, демонстрируют пластичность регуляторных процессов.

Мотив получения интеллектуального удовлетворения содействует развитию способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий ($r=0,215$; $p=0,003$). При возникновении непредвиденных обстоятельств такие студенты легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Мотив получения интеллектуального удовлетворения способствует адекватному реагированию на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что учебная мотивация студентов взаимосвязана с реализацией деятельности, являясь побуждением, вызывающим активность и определяющим ее направленность. Однако, доминирующие учебные мотивы, такие как получение диплома и успешная учеба обеспечивают успешную произвольную активность только на этапе планирования, способствуя самостоятельной постановке адекватных целей учебной деятельности. Стремление завоевать уважение преподавателей, одобрение со стороны родителей и окружения, а также стремление быть примером для сокурсников способствует развитию самостоятельности в организации активности студента, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения. Желание быть примером для других студентов содействует формированию регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий в учебной деятельности. Мотив выполнения педагогических требования содействует развитию и адекватности оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Мотив получения знаний и стремление стать успешным специалистом в будущем помогают в формировании индивидуальной системы осознан-

ной саморегуляции произвольной активности студента.

Подводя итог, следует заметить, что комплекс таких мотивов как получение диплома, успешная учеба, получение необходимых и глубоких знаний, постоянная готовность к занятиям, желание быть успешным специалистом в будущем, выполнение педагогических требований, стремление завоевать уважение и быть примером для окружающих позволяют формировать такой стиль саморегуляции, что обеспечивает компенсацию влияния личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению учебных целей [4].

Формируя учебную мотивацию у представителей юношеского возраста, посредством планомерного осуществления целенаправленной активности, происходит успешное осуществление учебной деятельности и становление успешного специалиста в будущем независимо от рода осуществляемой деятельности.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 1999.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М., 1991.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 1980. - 265 с.
5. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии, 2000. - №2. - С. 118-127.
6. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение, 1994. - 114 с.

УДК 159.9:62 **Воронин В.М., Ицкович М.М.,
Наседкина З.А., Свердлов С.А.**
Уральский федеральный университет, Екатеринбург
Специальная школа-интернат № 17, Екатеринбург
Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург
zanvvm@yandex.ru

Экспериментальное исследование решения человеком оперативных задач в диалоге с компьютером

В современной инженерной психологии деятельность оператора по управлению объектами рассматривается через призму решения оперативных задач. Решение оперативных задач неразрывно связано с оперативным мышлением. Для исследования особенностей оперативного мышления была взята задача, которая в ее исходном виде служит тестом для отбора потенциальных специалистов в области IT технологий и носит название «японская переправа». В наших экспериментах получило подтверждение, что «японская переправа», будучи типичным представителем целого класса задач отражает процесс решения оперативной задачи человеком и позволяет моделировать его при решении конкретных задач.

Ключевые слова: оперативная задача, оперативное мышление, задача «японская переправа», компьютерное моделирование.

В современной инженерной психологии деятельность оператора по управлению объектами рассматривается через призму решения оперативных задач. Абстрагируясь от конкретных ситуаций, оперативную задачу можно определить как часть деятельности, направленную на поиск отклонений от «нормальной схемы» и их ликвидацию. Но если рассматривать требования, предъявляемые к мышлению при решении актуальных в современности проблем, в том числе и в образовании, то можно констатировать, что понятие «оперативная задача» выходит за рамки инженерной психологии.

Решение оперативных задач неразрывно связано с оперативным мышлением. Работы, посвященные тематике оперативного мышления, в настоящий момент представлены редко, и основные труды в данной области были написаны в 60-70-е годы прошлого столетия. Необходимость получения актуального научного знания обусловлена и тем, что в последнее время, растет количество областей применения систем управления и контроля, их масштаб и ответственность диспетчеров в регулировании оптимального состояния данных систем в условиях их интеллектуализации. а это требует, дальнейшей разработки проблемы оперативного мышления с позиций современного научно-технического прогресса.

Разработке проблематики оперативного мышления посвящены труды В. Н. Пушкина и Д. Н. Завалишиной [4, 5, 6] и наши работы [2, 3]. В. Н. Пушкин в своей работе [4] впервые вводит термин «оперативное мышление». Само оперативное мышление, которое описывается как специфический процесс решения задач, он напрямую связывает с процессом управления большой системой, заявляя, что «если человек управляет большой системой, то ему обязательно необходимо будет использовать свое оперативное мышление, и наоборот, если для управления той или иной конкретной системой человеку приходится систематически использовать оперативное мышление, то данную систему можно охарактеризовать как большую.» [4]. Для диагностики оперативного мышления В. Н. Пушкин и Д. Н. Завалишина вводят вариант пространственно-комбинаторной задачи, известной как игра «15». Из первоначальных условий задачи было изменено количество клеток поля и фишек, стоящих на ней. При первоначальном количестве ячеек поля в 16 с формой 4x4, поле в переработанной задаче имело 6 клеток с формой 2x3. Число фишек, соответственно, было сокращено до пяти, в связи с чем данная задача и получила название игра «5». Сформировав условия новой задачи и проведя серию эмпирических исследований, данной исследовательской группой были получены первые результаты, которые должны были охарактеризовать возможность применения данной задачи для диагностики оперативного мышления. В частности, методика зрительного решения задачи «5» была использована при обследовании группы из 30 машинистов и двух групп поездных диспетчеров, общим количеством в 36 человек. Контрольная группа состояла из 30 студентов МГУ 3-4 курсов.

Полученные данные противоречили первоначальной гипотезе о том, что диспетчеры значительно быстрее справятся с данной задачей, чем контрольная группа. Временные замеры, проведенные в эмпирическом исследовании, показали незначительные различия между группами. Среднее время решения первой задачи в группе диспетчеров оказалось выше, чем в других группах: диспетчеры в среднем решали первую задачу за 30 и 27 секунд соответственно в двух набранных группах, группа машинистов на этой же задаче показала среднее время решения равное 23 с, группа студентов – 21 с. При решении второй и третьей задач между диспетчерами, машинистами и студентами возникли еще большие временные различия. В четвертой задаче среднее время решения диспетчерами вновь возросло по сравнению со средним временем студентов и машинистов. Однако общее время решения у всех групп остается на одном уровне с незначительным различием. Более того, тенденция временных промежутков при решении задач показывает, что диспетчеры дольше решают данные задачи при первом предъявлении, и только при предъявлении нескольких похожих задач они адаптируются к условиям, заложенным в нее. Четвертое же предъявление задачи, где финальная последовательность изменена, снова приводит к увеличению времени решения данной задачи диспетчерами.

В. Н. Пушкин объясняет это тем, что у диспетчеров проявляется тенденция к более тщательному анализу условий и обучаемости в процессе решения. Однако данное объяснение не может соответствовать реальной ситуации по двум причинам. Во-первых, диспетчеры дольше адаптировались к поставленной задаче, а это уже означает, что данная задача не соответствует привычной специфике выполняемых диспетчерами задач. И во-вторых, при наличии упоминаемого стремления к более тщательному анализу, результаты диспетчеров к концу экспериментальной серии претерпели бы улучшения, чего не произошло ни в эксперименте, проведенном В. Н. Пушкиным и Д. Н. Завалишиной, ни в эксперименте с более широкой выборкой, который мы произвели для подтверждения данных.

Всего в нем участвовало 300 студентов УрГУПС очной формы обучения и 60 работающих диспетчеров (ДСП и ДНЦ), студентов заочной формы обучения. Полученные нами результаты отражены в табл. 1. Как видим, они не свидетельствуют о наличии существенных различий в обеих группах.

Таблица 1

Время выполнения предъявленных задач

№ задачи	Среднее время студентов	Среднее время диспетчеров
1	23	22
2	37	39
3	34	32
4	25	27

В повторяющихся условиях диспетчеры не смогли показать значительное улучшение времени решения, и при изменении условий им снова пришлось дольше привыкать к новой для них задаче.

Более того, это показывает нам, что даже если диспетчеры и стремились применить свои профессиональные навыки для решения данной задачи, это не сказалось положительно на результатах, имелась даже обратная тенденция. Учитывая все вышесказанное, диагностические свойства данной задачи ставятся под сомнение.

Производя теоретический анализ свойств задач, которые могут быть применены для качественной диагностики оперативного мышления, мы обратили внимание на идеи лауреата Нобелевской премии Г. Саймона. Саймон, используя проведенную ранее работу А. де Гроота, исследовал мышление профессионала на примере шахматистов. Напомним, что В. Н. Пушкин при исследовании оперативного мышления также использовал решение шахматных позиций. Саймон предположил, что успешность шахматистов более высокого уровня заключается не в особенностях кратковременной памяти, а в наличии у них множества паттернов знакомых конфигураций шахматных фигур. Саймон подкрепляет свои рассуждения экспериментами и компьютерным моделированием. На основе дополненных экспериментов де Гроота он показал, что хорошие шахматисты действительно показывают высокие результаты при воспроизведении осмысленных позиций, однако они не отличаются от новичков, если фигуры расставлены на доске в случайном порядке.

Эти положения можно напрямую перенести и на ситуацию работы диспетчеров, которым также приходится сталкиваться с оперативными задачами и принимать решения исходя из особенностей текущей ситуации, применяя также и знакомые им паттерны из прошлого опыта. Данные обстоятельства, безусловно, во многом и формируют профессиональные качества диспетчера, отличая его от других людей в решении оперативных задач.

Исходя из представленных выше данных, можно сделать несколько выводов. Во-первых, это подтверждает тот факт, что задача «5» не была корректной для диагностики оперативного мышления диспетчеров ввиду того, что они не показали лучших результатов относительно других групп, так как там они не смогли обнаружить знакомые им паттерны комбинаций и последовательностей действий или же приспособить известные им паттерны под условия текущей задачи. Во-вторых, данная задача ввиду ее наглядности не предъявляет существенных требований к рабочей памяти, не требует постоянного соотношения действий решателя с набором ограничивающих условий, а именно это характерно для деятельности диспетчеров.

Представляется, что для наиболее объективной диагностики оперативного мышления, причем как для диспетчеров, так и для широкой группы лиц, связанных с управлением и обучением крайне важно использовать такой класс задач, которые могли бы не только соответствовать оперативным задачам непосредственно, но и дать испытуемым возможность применить все специфические навыки, которые они используют для решения реальных оперативных задач. В частности, это означает, что задача должна предоставить испытуемым возможность

научиться некоторым закономерным паттернам в процессе ее решения. Данное обстоятельство позволит нам увидеть в какой степени присутствуют навыки выявления закономерных паттернов у конкретного человека и в какой форме они проявляются, чтобы использовать эту информацию в диагностических целях и при профотборе.

Для исследования особенностей оперативного мышления была взята задача, которая в ее исходном виде служит тестом для отбора потенциальных специалистов в области IT технологий и носит название «японская переправа». Задача выглядит следующим образом.

Вам нужно переправить через реку с помощью одного плота семью (мать, отца, 2-х дочерей и 2-х сыновей) и полицейского с заключенным. Ограничивающие условия:

1. На плоту могут одновременно перемещаться максимум 2 человека.
2. Отцу не разрешается находиться с дочерьми без присутствия матери.
3. Матери не разрешается находиться с сыновьями без присутствия отца.
4. Заключённого нельзя оставлять без полицейского ни с одним из членов семьи.
5. Управлять плотом могут только полицейский и родители.

Решение заключается в том, чтобы за меньшее количество логических операций перевести всех персонажей, представленных на одном берегу, на противоположный берег. Сложность задачи заключается в большом количестве логических условий, которые испытуемый должен запомнить

Для подтверждения диагностической способности данной задачи была проведена серия экспериментов с ней на выборке из 520 человек (студенты 2-х, 3-х, 4-х курсов). В частности, в первой из этих серий испытуемые решали данную задачу с использованием только листов бумаги и ручки, то есть целиком опираясь на свои способности и навыки. В ней мы рассматривали 150 испытуемых, которые смогли решить данную задачу в приемлемое время (менее 50 минут). Было обнаружено два способа решения задач.

Первый способ состоял в пошаговом переборе ходов решения. В данном случае решение зачастую заходило в ветки неоптимальных или ошибочных ходов, показывало более разветвленную и часто неоптимальную структуру хода решения с остановкой и возвратами до предыдущих ступеней.

Для второго способа характерна целенаправленная деятельность, основанная на формировании плана и приводящая к более экономичному ходу решения. Это позволяло отсеять неоптимальные ветви до начала выбранного хода решения задачи. Некоторые испытуемые обнаруживали важность целенаправленной разработки стратегии решения уже в процессе изучения условий, поэтому переходили ко второму способу решения задачи и были отнесены в соответствующую подгруппу.

Вторая серия наших экспериментов проводилась с использованием специализированной компьютерной программы. В ней представлено визуальное отображение проблемной ситуации на момент хода, а также данная программа указывает на не опти-

мальность хода испытуемого или нарушение условий задачи во время совершения хода. В программе также имеется функция показа текста всех условий задачи. Программа также сохраняла отчет о времени решения задачи испытуемыми а также о неоптимальных ходах.

С 90-х годов прошлого столетия диалог человека с компьютером стал рассматриваться психологами [5] прежде всего в аспекте принятия интеллектуальных решений. С целью изучения процессов внутренней перестройки интеллектуальных решений, опосредствованных получением от компьютера оценки ситуации после выбора соответствующего оператора, мы использовали следующую экспериментальную процедуру. Выбор оператора всегда осуществляется человеком, компьютер же в соответствии с заложенными в его память ограничительными условиями и оптимальной последовательностью операторов дает оценку каждому выбранному решателем оператору.

Временные показатели решения испытуемыми задачи «Японская переправа» в первой и второй серии приводятся в сравнительном виде в таблице 2.

Таблица 2
Математические данные по времени решения задачи

Время решения без программы	Время решения с программой
Среднее по группе	Среднее по группе
35,75	5,95
Среднеквадратичное отклонение	Среднеквадратичное отклонение
8,23	1,93
Дисперсия	Дисперсия
67,67	3,73

Полученные данные явно свидетельствуют о том, что при работе со специализированной программой испытуемые справлялись с задачей намного быстрее. Это свидетельствует о большом улучшении результативности решения задачи человеком в диалоге с компьютером. Условия задачи и текущая ситуация решения были представлены наглядно, а неоптимальные и неправильные ходы отсекались изначально, что способствовало испытуемым справиться с задачей в значительно короткие сроки, тем не менее сохраняя самостоятельность решения.

Обсуждение результатов проведенных экспериментов

Эксперименты, проведенные без компьютерной программы, показали, что далеко не все испытуемые в состоянии решить предложенную задачу. Всего в наших экспериментах было задействовано 520 человек (студенты 2-х, 3-х, 4-х курсов). Из общего числа испытуемых только 150 испытуемых были в состоянии решить задачу в приемлемое время (менее 50 минут).

Наблюдения и последующий анализ позволили выявить три основных причины этого:

1. Непрочное усвоение условий задачи.
2. Неумение предвидеть, как соотносится выбираемый оператор с последующим оператором и условиями задачи.
3. Психологическая неуверенность в правильности выбираемого оператора.

Анализируя процесс решения и сделанные ошибки успешных испытуемых, (выдержки из протоколов двоих из них были приведены выше) необходимо отметить прежде всего точное усвоение условий задачи и соотнесение выбираемого оператора с последующим оператором и условиями задачи. Это позволяет им избегать повторов и уверенно двигаться по пути оптимального решения. Также этих испытуемых отличает организация решения задачи, которая включает поиск соответствующих подцелей и их оценку.

В экспериментах, проведенных с помощью компьютерной программы, как было сказано выше, приняли участие испытуемые, которые не смогли решить задачу самостоятельно без помощи программы, а также новые испытуемые, ранее не решавшие эту задачу.

Следует подчеркнуть, что все испытуемые успешно справились с решением, что объясняется следующим. Во-первых, приданием решающему психологической уверенности в правильности выбираемого оператора, так как программа запрещала невозможные (нарушающие условия) и неоптимальные (требующие возврата) ходы и пропускала только правильные. Во-вторых, возможностью быстрого перебора операторов, выбора из них одного, ведущего к цели, т. е. проведением процесса анализ средства-результат. Этот процесс начинается с имеющихся данных и далее заключается в проведении допустимых преобразований. В-третьих, развитием способности к организации решения задачи, которая при самостоятельной процедуре решения у этих испытуемых не проявлялась.

Наконец, применение компьютерной программы обеспечивает приближенность условий данного типа задач к ситуациям «практического мышления», когда нахождение решения поставлено в определенные временные рамки. В этом нетрудно убедиться, если обратиться к таблице 2.

В теоретическом плане крайне важным отметить, что выявленные способы решения задач согласуются с положениями современной когнитивной психологии, которая выделяет три критерия, используемые людьми для выбора последовательности действий решателя [1]. Во многом эти критерии были выявлены Ньюелом и Саймоном при разработке ими универсального решателя задач. Первый из них – избегание повтора, или, другими словами, избегание действий на следующем шаге решения, которые уничтожают результат действий на предыдущих шагах.

Другим критерием, которым руководствуются решатели проблем, выступает принцип уменьшения различия. Этот метод заключается в том, что люди выбирают такое действие, которое уменьшает самое большое различие между текущим состоянием решаемой проблемы и целью.

Наконец, третьим более сложным методом выбора действия является метод анализа средств и целей. Этот метод может рассматриваться как более сложная версия принципа уменьшения различия. Как тот, так и другой методы направлены на устранение различия между текущим состоянием и целе-

вым. Но есть одно существенное отличие метода анализа средств и целей от метода уменьшения различий. Оно заключается в том, что анализ средств и целей не отбрасывает оператор, если его нельзя применить сразу.

И метод уменьшения различия и метод анализа средств и целей подразумевают разбиение главной цели на подцели, но производится это по-разному. В первом случае программа текущее состояние разбиается на набор отдельных различий от искомого и находятся те действия, которые смогут устранить каждое отдельное различие. Во втором же случае применяется действие, направленное на устранение различия между текущим и искомым состоянием. Если его невозможно применить сразу, то необходимо устранить другое различие. Для этого снова выполняется процедура нахождения подходящего действия, которое устранил текущее различие, и так далее до соответствия текущей ситуации искомой.

В отмеченные выше критерии находят свое отражение в тех формах решения задачи «Японская переправа», которые были выявлены у испытуемых. Это подтверждается также и тем, что в диалоге с компьютерной программой, которая помогала испытуемым совершать анализ ситуации и средств достижения целей, испытуемые справлялись с задачей значительно быстрее и чаще прибегали ко второй форме решения задачи.

В наших экспериментах получило подтверждение, что предложенная Ньюелом и Саймоном модель может отражать процесс решения оперативной задачи человеком и моделировать его при решении конкретных задач. «Японская переправа», будучи типичным представителем целого класса задач, в свою очередь, соответствует реальным оперативным задачам и отвечает критериям диагностики оперативного мышления. Следовательно, она способна достоверно раскрыть процесс решения оперативной задачи в прикладном плане, что позволяет использовать эти данные в диагностических и общетеоретических целях.

Список литературы

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002.
2. Воронин В. М. Современная инженерная психология на железнодорожном транспорте. – Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2011. 280с.
3. Воронин В.М. Психология решения оперативных задач в больших системах. Диагностика функционального состояния и обучение операторов. – Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2016. – 249 с.
4. Завалишина Д. Н., Пушкин В. Н. О механизмах оперативного мышления // Вопросы психологии. – 1964. № 3. – с. 32-38.
5. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 192 с.
6. Пушкин В. Н. Оперативное мышление в больших системах. – М.–Л.: Энергия, 1965. – 375 с.
7. Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. – М.: Педагогика, 1971. – 230 с.
8. Пушкин В. Н., Нерсисян Л.С. Железнодорожная психология. – М., 1973.

Нравственная активность личности и коррупционное поведение: постановка проблемы

Автор показывает, что проблема коррупции становится в последнее время центральной в общественной жизни России. Выделяются основные направления изучения коррупции. Рассматривается возможность психологического понимания этой проблемы, через проведение психолого-акмеологического анализа развития нравственного сознания личности, а так же выявления особенностей нравственной активности личности, склонной к коррупционному поведению.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное поведение, нравственное сознание, нравственная активность личности.

Актуальность проблемы исследования определяется социальной и практической значимостью вопросов коррумпированности общества, важностью задач развития активной, творческой личности, способной к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умения принимать решения и нести ответственность за свои поступки и осуществлять выбор содержания своей жизнедеятельности, линии поведения, способов своего развития [10].

Российское общество в данный период переживает глубокий нравственный кризис: человек отходит от осознания духовных основ жизни, теряет основания своего собственного бытия. Современный человек все больше ориентируется на материальный успех, внешние достижения. Это происходит на фоне экономической поляризации общества, социального расслоения, разрушения традиционных устоев и ценностей жизни, разгулом преступности, коррупцией [9].

В сегодняшних условиях, когда жизнь навязывает людям стереотипы асоциального поведения, человеку трудно определить свою личностную позицию, сделать правильный, в том числе правовой выбор. Подлинно активная личность умеет свободно, т.е. сознательно выбирать линию своего правового поведения [10].

Проблема коррупции становится в последнее время центральной в общественной жизни России. Коррупция как социальное явление существует практически во всех странах мира. Однако для стран с переходной социально-экономической системой, к которым относится и Россия, она является настоящим бедствием. В нашей стране коррупция в сочетании с непрофессионализмом чиновников является причиной, как политических, так и социально-экономических кризисов [3].

Коррупция – это злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки

законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами, а так же совершение деяний, от имени или в интересах юридического лица [6].

Благодаря научным исследованиям явления коррупции и разработкам теоретических основ противодействия коррупции, осуществленным как российскими, так и зарубежными учеными за последние десятилетия, а также деятельности государств на международном и внутривнутриполитическом уровне по противодействию коррупции, стало возможным говорить о возникновении антикоррупционно - правовой идеологии.

Существующая система формирования антикоррупционной устойчивости личности наряду с позитивным опытом, традициями, научным, образовательным и человеческим потенциалом не лишена определенных противоречий и сложностей, которые не в полной мере обеспечивают ее соответствие запросам общества и потребностям государственной службы в современных кадрах. Все выше изложенное определяет актуальность темы, а именно необходимость формирования антикоррупционной устойчивости личности [8].

Потребность общества в развитии нравственной активности населения неоднократно выражалась в различных правительственных документах направленных на борьбу с коррупцией [2].

В 1997 году в «Концепции национальной безопасности Российской Федерации», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 17 декабря 1997 года №1300 и дополненной 10 января 2000 года №24 коррупция стала рассматриваться как одна из феноменов современного российского общества, размеры которого представляют собой реальную угрозу национальной безопасности страны [7].

В мировом рейтинге коррупции Россия в 2010 году занимала 154 позицию из 178 возможных, соседствуя с такими государствами, как Кения, Конго, Новая Гвинея и Папуа, причем в этом рейтинге еще в 2000г. она находилась на 82 месте, за истекшее десятилетие вдвое ухудшив свои позиции. Негативная динамика наблюдается и по другим параметрам. Оценки текущего уровня коррупции в России разнятся. Некоторые полагают, что Россия является одним из самых коррумпированных государств мира, находясь, в 2011 году, на 143 месте из 182, в списке Transparency International. В конце 2012 года оглашена информация о «среднем размере взятки» по России — около 10 тыс. рублей (порядка половины средней зарплаты в стране).

В 2013 году Россия заняла 127 место в рейтинге из 177. Такой же результат показали Азербайджан, Коморы, Гамбия, Ливан, Мадагаскар, Мали, Никарагуа и Пакистан. Если сравнивать нынешний показатель России с результатом предыдущего года, позиции страны не изменились. Только за счет изменения результатов ряда других государств в общемировом списке Россия поднялась на шесть позиций [5].

Нравственная активность субъекта занимает ведущее место среди других форм социальной активности. Однако в литературе понятие «нравственная активность» встречается крайне редко, и сам термин практически не используется. Один из немногих исследователей данного феномена Н. Д. Зотов в своей работе «Личность как субъект нравственной активности» пишет: «Нравственную активность можно рассматривать как специфическую активность сознания и воли, направленную на практическое осуществление моральных требований, исходящих от общества». Характеризуя нравственно активную личность, Н. Д. Зотов отмечает, что «это личность, чаще всего совершающая нравственные действия, более устойчиво, чем другие, следующая требованиям долга, проверяющая идеалами добра свой жизненный путь» [1].

Активность личности проявляется не только в процессе познания, труда, общения, но и в процессе преобразования собственной нравственной сущности. Нравственно активная личность склонна к самоанализу и самооценке, проявляет большой интерес к познанию методов самовоспитания, ставит перед собой цели воспитания определенных нравственных качеств, продумывает планы действий и упражнений для их выработки и, наконец, способна к волевому напряжению в процессе работы над собой. Последнее особенно характерно для нравственной активности, которая характеризуется также инициативной, идущей от внутренней потребности личности деятельностью по разъяснению и внедрению моральных норм в общение и деятельности [4].

Нравственную активность можно рассматривать в качестве одного из ведущих критериев уровня развития нравственного сознания личности. Описывая нравственную активность как сложно структурированную категорию, А.А. Деркач и Л.Э. Орбан отмечают, что она реализуется в системе целевых установок, ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности, направленность ее интересов, склонностей, выборов способов деятельности и общения. Само формирование нравственной активности подразумевает сложный процесс восприятия, понимания и личностного приятия или неприятия ценностей, освоения их как регуляторов своего поведения.

Таким образом, на сегодняшний день существует большое количество научных и публицистических работ, посвященных вопросам познания феномена коррупции. Научная дискуссия вокруг темы коррупции ведется в рамках юридических, экономических или социологических аспектов. Генезис и структура коррупции рассматривается либо с позиции экономического анализа, либо с помощью социологических опросов, либо в контексте проблем развития права. При этом психологические категории, такие как цели, мотивы, ценности, установки, и т.д., оказываются за пределами научного анализа, что не дает возможность получить целостное представление о коррупции как о системном явлении [8].

В связи с этим, представляется возможным проанализировать и обобщить теоретико-методологические предпосылки психолого-акмеологического анализа развития нравственного сознания личности, выявить особенности нрав-

ственной активности личности, склонной к коррупционному поведению.

Список литературы

1. Антилогова, Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Антилогова Лариса Николаевна. - Новосибирск, 1999. - 434 с.
2. Гончаров, Ю. Н. Личностные особенности профессионального развития государственных служащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Гончаров, Юрий Николаевич. - Москва, 1997. - 183 с.
3. Коннов, А. Ю. Коррупция в органах государственной власти: теория, практика и механизмы антикоррупционной политики : На материалах РТ : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Коннов Алексей Юрьевич. - Казань, 2005. - 183 с.
4. Мир науки, культуры, образования [Электронный ресурс]: международный научный журнал. - Горно-Алтайск, 1998 - . - 6 выпусков в год. - URL: <http://amnko.ru> (дата обращения: 07.10.2016).
5. Журавлев, А.Л. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. - 413 с.
6. О противодействии коррупции : федер. закон от 25.12.2008 N 273-ФЗ : ред. от 03.07.2016. // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 07.10.2016)
7. О концепции национальной безопасности : федер. закон от 17.12.1997 N 1300-ФЗ : ред. от 10.01.2000 N 24-ФЗ. // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 07.10.2016)
8. Печёнкин, В. А. Формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Печёнкин Владимир Александрович. - Москва, 2012. - 212 с.
9. Педагогическая психология.1. Сборник студенческих работ / под ред. Г. Ушамирская. - М. : Студенч. наука, 2012. - Ч. 1. - 2012 с.
10. Шендель, Т. В. Актуализация профессионально-этического потенциала студента в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шендель Татьяна Владимировна. - Красноярск, 2012. - 320 с.

УДК 316.6

Всемирнова Ю.В.,
Мешалкина А.В.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

j.vsemirnova@mail.ru

Рольевые конфликты работающих женщин

Актуальность изучения рольевых конфликтов работающих женщин обусловлена широким распространением их проявления и сложностью их преодоления. В исследовании представлены результаты изучения взаимосвязи разных типов рольевых конфликтов с рольевыми особенностями работающих женщин.

Ключевые слова: рольевой конфликт, уровень рольевого конфликта, когнитивный и эмоциональный компоненты рольевого конфликта.

В современном обществе профессиональная карьера женщины наравне с ее реализацией в семейных ролях являются неотъемлемыми частями представления о социальной успешности. Успешная

профессиональная деятельность, несомненно, дает возможность реализовать творческий потенциал личности, развивает и поддерживает ощущение личной независимости и поддерживает самооценку. С другой стороны, стремление женщины реализоваться в профессиональной сфере одновременно может ограничивать возможности для ее самореализации в традиционно женской – семейной сфере. Это может приводить к эмоциональному напряжению, ролевой перегрузке и ролевому конфликту.

Ролевой конфликт возникает вследствие несовместимых ролевых посланий, то есть «одновременное предъявление двух или более требований, таких, что соответствие одному из требований делает трудным соответствие другим». Интегральными показателями ролевого конфликта являются усиление психологического стресса и нарушение нормального механизма адаптации. Ролевой конфликт негативно проявляется в разных сферах личности: когнитивной, эмоциональной, поведенческой [1]. Что обусловило актуальность и цель нашего исследования.

Целью проведенного исследования было изучение взаимосвязи уровня ролевого конфликта и ролевых особенностей работающих женщин.

Выборка. В исследование приняли участие 50 женщин, в возрасте от 20 до 47 лет, имеющих постоянное место работы и хотя бы одного ребенка младше 12 лет.

Методы и организация исследования. Для изучения и выявления ролевых трудностей, с которыми сталкиваются женщины на работе, была использована анкета ролевого конфликта (Всемирнова Ю.В., Щелокова Е.Г., 2009), которая дает возможность определить область и источник организационных затруднений, которые, встречаются в профессиональной деятельности. Анкета дает возможность дифференцировать когнитивную и эмоциональную составляющие ролевого конфликта.

Для изучения отношения женщины к исполнению своих профессиональных и семейных ролей применялась методика личностного дифференциала Ч.Осгуда, адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [2].

Результаты исследования. Результаты, полученные методом анкетирования, позволили разделить участниц исследования на две группы – без признаков ролевого конфликта и участницы с признаками ролевого конфликта. В первой группе оказалась четверть испытуемых (24 %), у них не выявлен ни один признак ролевого конфликта. У остальных 76 % женщин, принявших участие в исследовании, присутствуют признаки одного или более типов ролевого конфликта. Из них у 22% респонденток присутствуют признаки одного или двух видов ролевых конфликтов, у 32% – одновременно присутствуют признаки от 3 до 5 видов ролевого конфликта, а у 8 % – выявлены признаки всех 6 диагностируемых видов ролевых конфликтов.

Признаки диагностируемых ролевых конфликтов распределены неравномерно. У наибольшего числа респонденток (42%) выражен когнитивный компонент внутриролевого конфликта, то есть в первую

очередь сложности на работе у участниц исследования связаны с тем, что к их рабочей роли предъявляются противоречивые требования, которые им не удается согласовать. Далее по частоте встречаемости следуют когнитивные компоненты ролевой перегрузки (34%) и личностно-ролевого конфликта (32%). Примечательным является то, что в большинстве диагностированных типов ролевых конфликтов когнитивный компонент преобладает над эмоциональным. То есть участницы исследования фиксируют своими ответами, что в их работе часто возникают ситуации, определяющие появление ролевых конфликтов, но при этом не во всех случаях они испытывают в связи с этим негативные эмоции. И только в случае межролевого конфликта отмечено заметное обратное соотношение – эмоциональный компонент (34%) выше когнитивного (26%). Это позволяет предположить, что необходимость совмещения рабочих и семейных ролей среди всех остальных типов ролевого конфликта переживается участницами исследования наиболее остро. Во всех остальных случаях несколько чаще встречается констатация фактов (когнитивный компонент), которая в некоторых случаях не поддерживается эмоциональными переживаниями (эмоциональный компонент). В случае же личностно-ролевого конфликта фактически получается, что часть женщин испытывают негативные эмоции и остро переживают необходимость совмещения семейных и профессиональных ролей, и при этом отмечают в анкете, что фактически (когнитивный компонент) такое совмещение ролей создает трудности не во всех случаях. Можно предположить, что по всем прочим типам ролевых конфликтов у женщин существует некоторый внутренний эмоциональный ресурс, позволяющий им адаптироваться к рабочим ситуациям. В случае личностно-ролевого конфликта, когда речь идет о совмещении женщиной профессиональных и семейных ролей, такого ресурса вероятно нет. Это может быть связано с тем, что существуют ожидания или опасения женщин столкнуться с необходимостью выбирать между семьей и работой, которые эмоционально переживаются женщинами даже в тех случаях, когда реальные обстоятельства не требуют принимать такое решение.

Далее в нашем исследовании были изучены ролевые особенности респонденток. Для этого применялась методика личностного дифференциала. Женщинам было предложено оценить определяемые понятия «Я», «Я мама», «Идеальная мама» и «Я на работе». Затем был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между выраженностью признаков типов ролевых конфликтов и значениями оценок по шкалам семантического дифференциала.

Выраженность личностно-ролевого конфликта имеет статистически значимые обратные взаимосвязи с оценками понятия «Я на работе» по всем шкалам семантического дифференциала и со значениями по шкале «оценка» для определяемого понятия «Я»; для когнитивного компонента уровень значимости составляет $p < 0,05$, для эмоционального – $p < 0,01$. То есть, чем более явно выражен личностно-ролевой конфликт, тем менее активными, деятель-

ными, уверенными, способными оказывать влияние на ситуацию чувствуют себя участницы исследования. Причем статистически значимые взаимосвязи оценок по шкале «сила» для определяемого понятия «Я на работе» выявлены лишь с уровнем выраженности эмоционального компонента личностно-ролевого конфликта. То есть, на когнитивном уровне участницы исследования понимают, что являются достаточно сильным и самостоятельно действующим сотрудником, который проявляет реальность и твердость в решении рабочих задач, а на эмоциональном уровне необходимость проявлять такую сильную позицию в рабочих ситуациях вызывает у них эмоциональное напряжение. Можно предположить, что у этой группы участниц исследования не хватает личных ресурсов для требуемого работой уровня ответственности и самостоятельности. Так же установлена обратная статистически значимая взаимосвязь ($p < 0,05$ для когнитивного компонента и $p < 0,01$ – для эмоционального) между данным типом ролевого конфликта и значениями по шкале «оценка» для определяемого понятия «Я», то есть участницы исследования с выраженностью личностно-ролевого конфликта связана с низкой самооценкой.

Выраженность внутриролевого конфликта взаимосвязана со значениями по шкале «оценка» для понятия «Идеальная мама», корреляция обратная ($p < 0,05$). Выраженность межролевого конфликта статистически значимо взаимосвязана ($p < 0,05$) так же со значениями по шкале «оценка» определяемого понятия «Идеальная мама», корреляция обратная.

Таким образом, можно предположить, что у женщин с ролевым конфликтом в некоторой степени может страдать самооценка (оценка себя как женщины, как мамы и как работника), снижается уровень активности в некоторых сферах жизни, женщина ощущает себя слабой, нерешительной, неуверенной.

Список литературы

1. Горноста́й П.П. Диагностика и коррекция ролевых конфликтов // Журнал практического психолога. №1. 1999. С.44-51.
2. Лысенко О.Ю., Марковская И.М. Качественные и количественные методы социально-психологических исследований: Учебное пособие. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2001. 110с.

УДК 316.6 **Всемирнова Ю.В., Новикова М.В.**
Челябинский государственный университет,
Челябинск
j.vsemirnova@mail.ru

Удовлетворенность браком и особенности брачных установок в семьях молодоженов

В статье рассматриваются теоретические аспекты представлений о понятиях удовлетворенность браком и брачные установки. Проведены результаты изучения уровня удовлетворенности браком и особенностей брачных установок супругов на этапе развития семьи «семья молодоженов».

Ключевые слова: удовлетворенность браком, брачные установки, «семья молодоженов», супруги.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного теоретического изучения проблемы удовлетворенности браком и особенностей брачных установок в молодых семьях без детей («семьях молодоженов»). Прикладное значение решения этого вопроса состоит в возможности применения результатов в практике психологического консультирования молодоженов, а также клиентов, обращающихся с вопросами планирования семьи. Результаты исследования позволяют дифференцировано подходить к решению проблем молодой семьи без детей при консультировании по вопросам совместности в браке, устойчивости отношений и удовлетворенности браком.

Целью нашего исследования стало изучение уровня удовлетворенности браком и особенностей брачных установок на этапе развития семьи «семья молодоженов».

Теоретической базой работы стали исследования Столина В.В., Т.Л. Романовой Т.Л. и Бутенко Г.П. (измерение уровня удовлетворенности браком); Алешинной Ю. А. (измерение установок в семейной паре). Исследованиями удовлетворенности супругов брачными отношениями занимались такие отечественные и зарубежные авторы как В. А. Сысенко, В. Сатир, В. Юстикцис, Т. А. Гурко, Ю.А. Алешина, Э.Г. Эйдемиллер, Н.Г. Юркевич, И. А. Голод и другие.

Методы исследования: опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); опросник «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман).

Выборка. В исследовании приняли участие 42 респондента (18 мужчин и 24 женщины), проживающих в г. Челябинск, и находящихся в статусе молодоженов (первый брак, без детей).

С точки зрения психологии брак является межличностным отношением мужчины и женщины, позволяющим удовлетворить потребность в эмоциональной привязанности, сексуальные потребности, потребности в продолжении рода, организации быта и досуга, моральной и эмоциональной поддержке. Жизнедеятельность и благополучие семьи, непосредственно связано с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Каждая молодая семья состоит из двух уникальных личностей с установками и ценностями, принесенными в новую семью из своих родительских семей. Нередко мировоззрение, взгляд на распределение семейных обязанностей, обустройство быта, ролевые установки супругов и другие брачные установки супругов не совпадают. В этом случае устойчивость брака оказывается под угрозой.

Среди определений понятия «семья» в психологической науке с нашей точки зрения наиболее полным является формулировка В.В. Столина, который считает, что семья – это открытая система, подверженная внешним воздействиям, которая учитывает в своем строении всю совокупность различных влияний и добивается некоторого внутреннего равновесия. Под формой брака понимается установленный законом способ его заключения. Различают: гражданский, фактический брак и сожительство.

В разное время проблемой становления семьи занимались отечественные (Э.К. Васильева, В. Целуйко и др.) и зарубежные психологи (Э. Дюваль, Ст. Нок, Х. и М. Фелдманы). Семью молодоженов в классификациях чаще называют семьей без детей. По В. Целуйко этапами становления семьи являются: период ухаживания; совместная жизнь без детей; семья с маленьким ребенком; зрелая семья; семья со взрослыми детьми; выросшие дети покидают родителей, семья снова состоит из двух супругов; выход на пенсию. Проведенное исследование фокусирует внимание на становлении молодой семьи, рассматриваемое в рамках, предложенной выше классификаций.

Проблема удовлетворенности браком одна из стержневых в психологии семейных отношений. В отечественной психологии появление интереса к данной тематике пришлось на 80-е годы. Одними из первых этим вопросам уделили внимание С.И. Голод и В. А. Сысенко. И.А. Голод определяет удовлетворенность браком как «результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности» [3]. Анализ литературных источников показывает, что удовлетворенность браком связана со стажем семейной жизни, с мотивами вступления в брак, удовлетворенностью работой, зависит от количества и возраста детей, личностных особенностей самого опрашиваемого и его брачного партнера. В России при исследовании супружеских отношений обычно используется понятие удовлетворенности браком, и основными его составляющими рассматриваются личные особенности супругов, психологическая совместимость и согласованность ролевых ожиданий, стереотипов и установок [5].

В исследованиях семьи изучение «семейных» установок супругов занимает значительное место. В проведенном исследовании мы опирались на определение удовлетворенности браком Столина В.В. Удовлетворенность браком он определяет, как стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях.

Структура данной установки представляется как эмотивный, когнитивный и деятельностный компоненты [4]. Эмотивный компонент – восприятие себя как объекта семейно-брачных отношений, проявляется в позиции человека по отношению к браку. Когнитивный компонент предполагает знания, необходимые для взаимодействия в семье. Деятельностный компонент определяет психологическую готовность человека к созданию семьи.

Ведущими факторами формирования брачно-семейных установок является матримониальный менталитет, семья родителей, образовательная среда и среда массовой информации. Причем образовательная среда играет далеко не последнюю роль в формировании брачно-семейных установок.

Нравственно-психологическая готовность к браку предполагает воспитание комплекта требований, обязанностей и сценариев поведения, которые регулируют семейную жизнь. К таковым относятся: умение взять на себя ответственность по отношению к партнеру, будущим детям, стремление к сотрудничеству и общению, умение приспособиться к привычкам и характеру другого человека [2].

Существует много брачных установок, которыми руководствуются молодожены, вступая в брак. Многие психологи считают, что чем больше у супругов сходных взглядов по самым разным вопросам, тем это лучше для их отношений. Наиболее популярными и часто используемыми шкалами установок являются такие, как отношение к браку, детям, разводу, сексу, к представителям противоположного пола, отношение к людям и отношение к деньгам.

Основываясь на материалах научных исследований (Андреева Т.В., Толстова А.В., 2001; Назарова Е.Б., 2003, Добрынина О.А., 1993 и др. авторы), можно утверждать, что некоторые брачные установки коррелируют с удовлетворенностью браком. Таким образом, брачные установки играют немаловажную роль в формировании удовлетворенности браком в молодых семьях.

Основные результаты исследования. Опросник В.В. Столина направлен на измерение уровня удовлетворенности браком, авторы дают 7 градаций результатов.

Абсолютно неблагополучных партнеров в браках молодоженов не выявлено. Если рассматривать «полностью» неблагополучности в браке, то в этой области оказывается 16,7% мужчин и 33,4% женщин, принявших участие в обследовании. То есть каждая третья женщина, недавно вступившая в брак, испытывает чувства неудовлетворенности семейными отношениями. Мужчин, которые не удовлетворены браком на этом этапе семейного развития в два раза меньше, чем женщин. Примерно каждый десятый мужчина (11,1%) находится в переходном состоянии, то есть не испытывает удовлетворенности или неудовлетворенности браком. По шкалам скорее благополучные и благополучные преобладает процент женщин (33,3 % и 25,0 %) в сравнении с мужчинами (27,8 % и 22,2 %). В тоже время, обратная ситуация наблюдается по шкале абсолютного благополучия. Две трети (66,6%) женщин можно считать удовлетворенными браком, таких мужчин три четверти (72,2%). Причем степень удовлетворения браком «абсолютно благополучные» получили почти в три раза больше мужчин, чем женщин (22,2 % и 8,3 % соответственно). Таким образом, можно предположить, что среди молодоженов высокая степень удовлетворенности браком у мужчин выражена более явно и встречается чаще, чем у женщин.

Далее нами были изучены особенности брачных установок супругов на этапе «семья молодоженов». С этой целью нами была проведена психологическая диагностика с помощью опросника «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман).

В среднем, наиболее выраженными установками на брак у мужчин являются: отношение к автоном-

ности или зависимости супругов (средний балл - 2,99), отношение к людям (2,70) и отношение к «запретности секса» (2,48). Что может говорить о высоком уровне ориентации на совместную деятельность супругов, достаточно лояльное отношение к людям, оптимистичном настрое к социуму вообще, а также, о средней степени запретности сексуальных тем у мужчин. Также стоит отметить, что у мужчин достаточно выражена установка на важность сексуальной сферы семейной жизни (2,28). Баллы по шкалам чувство долга (2,26), отношение к разводу (2,21) и отношение к любви романтического типа (2,14) могут свидетельствовать о высоком уровне ответственности и преобладании долга над удовольствиями в жизни, а также о том, что мужчины из выборки недостаточно задумываются о возможности развода с настоящей партнершей по браку и имеют в целом склонность к традиционному представлению о романтической любви. Шкала «отношение к деньгам» (2,05) стоит на одном из последних мест у респондентов, что может свидетельствовать о недостаточной бережливости и легким тратам денег ими. Балл по шкале «отношение к детям» (2,03) может говорить о недостаточно значимой роли детей на данном этапе жизни. Средний балл у мужчин по шкале «семейные традиции» (1,96), может указывать на то, что мужчины более склонны к традиционной роли женщины в семье.

Для женщин наиболее выраженными установками является: автономность (2,63), отношение к любви (2,60) и отношение к «запретности секса» (2,55). Средние баллы, могут указывают на высокий уровень выраженности у женщин ориентации на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни, ориентации женщин на романтическую любовь и на средний уровень запретности сексуальных тем для женщин-респондентов в данной выборке. Далее по баллам располагается шкала «чувство долга» (2,43), что может свидетельствовать о значимости долга и ответственности в жизни респондентов. Средний балл по шкале «отношение к детям» (2,41) может говорить о том, что в целом для женщин данной выборки роль детей в жизнь достаточно значима, но не приоритетна на данный момент времени, это может быть связано с тем, что молодожены только что вступившие в брак, еще не задумывались о детях. Баллы по шкалам семейные традиции (2,34), отношение к людям (2,23) и отношение к деньгам (2,23) отличаются незначительно и имеют среднюю выраженность. По шкале «семейные традиции» (2,34) женщины-респонденты демонстрируют средний уровень выраженности представлений о традиционных ролях супругов в браке, это может говорить о тенденции к отказу от традиционного брака и склонности к «самостоятельной» роли женщины в паре. Балл по шкале отношение к людям (2,23), говорит о среднем уровне оптимистичности по отношению к людям. Стоит отметить, что в сравнении с мужчинами данный балл менее выражен. Шкала «отношение к деньгам» у женщин (2,23), что говорит о недостаточной значимости этой установки и среднем уровне бережливости по отношению к деньгам. Шкала «сексуальная сфера в се-

мейной жизни» (1,93) имеет более низкие показатели, чем другие шкалы, что может говорить, о более низкой значимости супружеского секса у женщин-респондентов. Шкала «отношение к разводу» (1,85) указывает на низкую значимость для женщин молодоженов этой темы.

В целом, у мужчин-молодоженов в выборке в сравнении с женщинами более выражены: ориентация на совместную деятельность в браке, оптимистичное представление о людях, важность сексуальной сферы в семейной жизни, также мужчины из выборки не задумываются о возможности развода с настоящей партнершей по браку.

У женщин в выборке в сравнении с мужчинами, проявляется меньший уровень запретности сексуальных тем, отмечается большая выраженность чувства долга и ответственности, наблюдается наибольшая склонность в отношениях к любви романтического типа и более бережливое отношение к деньгам. Также, стоит отметить меньшую ориентированность на традиционное распределение ролей супругов в браке, это может говорить о тенденции к отказу от традиционного брака и склонности к «самостоятельной» роли женщины в паре. Вместе с тем, в сравнении с мужчинами наблюдается большая значимость роли детей в семье.

Список литературы

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 2010. – 211 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб., 2011.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. - СПб.: Петрополис, 2011. – 272с.
4. Лукьянов А.К., Цатуров А.А. Особенности семейно-брачных установок современной молодежи. – Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 6.
5. Столин В.В. и др. Опросник удовлетворенности браком // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. - 2010. - №2. - С.54-61.
6. Целуйко В. М. Психология современной семьи. - М., 2006.
7. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: Методическое пособие. – М.: Фолиум, 1996. - 48 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - Л.: Медицина, 1990. - 192 с.

УДК 159.923

Гернего Л.В.

Забайкальский государственный университет, Чита
lvgernego@bk.ru

Теоретическое осмысление проблемы отчуждения личности

Статья посвящена философскому анализу одного из аспектов жизни человека информационного общества. Актуальность изучения проблемы отчуждения человека обусловлена вступлением современного общества в информационную эпоху и виртуализацией жизни людей. В работе выявляются причины формирования этого явления: во-первых, третья технологическая революция, превратившая человека в придаток машин; во-вторых, переход к информационному обществу, освободившему человека от производительной функции, в результате чего

резко увеличились свободное время и безработица; в третьих, глобализация, которая с помощью процессов демократизации, культурной стандартизации и ценностной универсализации обострила проблему отчуждения личности и кризис его идентичности и, в-четвёртых, - постмодернизм, создавший искусственную технологическую культуру и новую среду- виртуальную реальность. В статье даётся анализ отчуждения и его трёх основных форм. В заключении рассматриваются пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: информационное общество, виртуальная реальность, постмодернизм, виртуальная личность, отчуждение, идентичность, человек массы, рыночная личность, виртуализация

Тема человека приобрела самостоятельность и актуальность лишь в XX веке. Это обусловлено двумя основными причинами. Первая состоит в распаде традиционных форм человеческой жизни - семьи, религиозной, городской и сельской общин. Это выступает расплатой за освобождение человека, его индивидуализацию, связанную с утверждением современного общества. Другим фактором является растущее овеществление социальных связей и отчуждение человека от его творений. Человек уже не может совладать с тем миром, в создании которого он принимал участие. Мир обособляется от него и превращается в нечто чуждое и неподвластное человеку. С точки зрения М. Бубера это проявляется в трех взаимосвязанных сферах жизни человека - технике, экономике и политике.

После третьей технологической революции в обществе победила технократия, проникшая во властные структуры. «Машины, изобретённые для того, чтобы служить человеку – работнику,- писал Мартин Бубер,- сделали его своим рабом. Они задуманы всего-навсего как инструмент и некий придаток человеческих рук, но человек сам стал их придатком...» [1, 192-193]. Подобные явления наблюдаются в экономической жизни. Гигантские производства перестают подчиняться разумному регулированию. Процесс производства и потребления вышел из-под контроля человека и стал навязывать свои условия. Аналогичные процессы происходят и в политике. Опыт мировых войн показал, что люди быстро попадают под власть иррациональных сил, обрекая всё живое вокруг на уничтожение.

Переход к постиндустриальному, а затем и информационному обществу привёл к коренным изменениям личности человека. Согласно Э. Фромму «структура личности среднего индивида и социально-экономическая структура общества, в котором он живёт, находятся в двухсторонней переменной связи. А результатом этого взаимодействия, по мнению учёного, является формирование социального характера или личности. Поэтому изменения одного фактора неизбежно приводят и к трансформации другого»[2, 224-230]

Но главное, что на историческую арену в XX веке вышло новое действующее лицо - «человек массы» - средний, заурядный человек. Его цель - поиск лёгкой и обильной жизни. Основные культурные ценности ему непонятны и он к ним равнодушен. Для него характерно вульгарное самодоволь-

ство. Чувство превосходства над другими побуждает его всем навязывать своё вульгарное мнение и власть.

Технократия установила в современном обществе примат техники над всем остальным и сформировала особый тип человека - «рыночную личность». Такой человек воспринимает себя как товар. Его успех зависит от того, насколько выигрышно он может себя представить на рынке личностей, а затем и продать. Главной целью такой личности является лучшее приспособление к требованиям рынка. Человек при этом теряет свой стержень, своё «Я», он суетится, старается всем понравиться. Он не умеет ни любить, ни ненавидеть. Он практичен и равнодушен ко всему. Таких людей К. Маркс назвал иначе - «отчуждённая личность». Люди такого типа испытывают отчуждение от работы, от своих соотечественников, от природы и даже от своего я. И действительно, в связи с распространением компьютерных технологий, проблема отчуждения человека в XX веке приобрела небывалую актуальность.

В философской и социально-гуманитарной науке существует две основные линии понимания феномена отчуждения: первая исследует психологические и социально-экономические факторы отчуждения, вторая – исходит из разного понимания сущности отчуждения [3, 142-143]. Учёные выделяют три основные формы отчуждения человека:

- отчуждение от самого себя (т.е. от глубинных основ личностного Я);
- отчуждение от других людей, от общества;
- отчуждение от Бога (морали) и культуры.

Компьютерные технологии и интернет создали для человека условный и не до конца изученный мир – виртуальную реальность. Виртуальная реальность представляет собой искусственную среду, созданную для человека компьютерными средствами, но вызывающую у него реальные ощущения.

При вхождении в виртуальный мир, человек перестаёт его отличать от мира реального, потому что он обладает большой достоверностью. Наличие «виртуальной реальности» привело к появлению и особой «виртуальной личности». Классическое понимание личности предполагало выявление не только индивидуальных черт характера, ценностных установок, социальной структуры личности, основных факторов её развития, но и внешнего облика. То есть личность понималась как единство души и тела.

Виртуальная реальность представляет иное понимание личности. В данном контексте виртуальная личность понимается как некий яркий, условный образ, искусственно созданный сознанием человека, замещающий его в общении в Интернете. [4. С.98-99]. Выбор виртуальной личности зачастую происходит через выбор аватар- набора образов, созданных программистами. Предлагаются литературные образы (Остап Бендер, Винни-Пух, Белоснежка), названия животных или растений (Коза, Собака, Ромашка, Кактус), названия с определённым социальным статусом (Путешественник, Романтик, Монах), имена с отрицательным смыслом (Мразь, Скот, Бедняк) или просто набор технических устройств

или знаков (Спутник, 8ПРА24БИС,int2g). Примеряя на себя чужие маски, человек в конце концов перестаёт понимать кем он является на самом деле, он испытывает кризис идентификации. Происходит расщепление личности: в реальной жизни он является человеком со своими достоинствами и недостатками, в виртуальном мире – выступает под разными масками, не совпадающими с самим человеком. Это приводит к раздвоению человека и постепенному распаду его личности.

Не менее пугающим является отчуждение человека от других людей и от общества. Проводя за компьютером всё свободное время человек постепенно теряет связи с миром реальным. Он сам перестаёт понимать других людей. И ему начинает казаться, что его в реальности никто не понимает.

Ещё И. Кон писал об объективных причинах, мешающих общению и взаимопониманию людей: первая - неповторимость внутреннего мира человека. Уникальность каждой человеческой жизни исключает одинаковость мыслей, чувств, переживаний человека. Это и определяет невозможность полного понимания между людьми. Второй причиной, затрудняющей взаимопонимание можно считать множественность человеческого Я. Выполняя в обществе разные роли – сына, отца, учителя, друга, старшего брата и т.д. личность дробится и теряет свою цельность. Поэтому с разными людьми мы ведём себя по-разному. Всё это приводит к тому, что общение становится частичным и раздробленным. Не менее важной причиной можно считать стандартизацию общественной жизни и стереотипность воспитания человека человеком. Общаясь поверхностно с разными людьми, человек не в состоянии уловить неповторимость каждого и воспринимает их усреднённо и стереотипно. Это тоже не способствует глубокому пониманию человека [5].

Виртуализация многократно усугубляет проблему взаимопонимания между людьми. И виртуальная личность теряет всякий интерес к миру людей. Виртуальный мир привлекает своей вседозволенностью, отвлекает его от поиска своего места в жизни, от самоутверждения и реализации в мире земном. Виртуальное общение представляет собой упрощение многомерного личностного бытия и качественных связей между людьми. А в результате всего человека ожидает одиночество, потому что атомизация и фрагментация социального ослабляет все формы совместного бытия [6].

Отчуждение человека от морали и культуры приводит к духовному отчуждению. Л. В. Баева отмечает, что «виртуализация провозглашает тотальное доминирование гедонизма в обществе, интернет - пространство воспринимается в первую очередь как источник развлечений, а не научный ресурс. Человек погружается в виртуальный мир, тогда как его реальная личность распадается на множество составляющих и теряет свою целостность [7].

Современная массовая культура, опирающаяся на идеи постмодернизма, коренным образом меняет представления о мире и о сущности человека и его личности. Постмодернизм означает технологизацию всего и вся: не только производства, но и развлече-

ний, искусства, культуры. Если новые технологии называют «хай-тек», то новую технологическую культуру можно назвать «тектура» (гибрид смыслов слов техника и культура). «Тектура» – это культура искусственного мира и постгуманного, технологического человека. Когда из культуры уходит душа, чувства, дух и она опирается только на разум и интеллект – она становится «тектурой». Постмодернизм – это феномен перерождения культуры в текстуру. Это - проявление глобального кризиса культуры [8].

Постмодернизм исходит из общей идеи: в этом мире приемлемо всё! «Традиционное и модернистское, рациональное и иррациональное, высокое и низкое пересекаются и сосуществуют друг с другом. Бытие человека понимается не как стремление к достижению результата, а как бесконечное движение. Современный человек с точки зрения постмодернизма есть «Всё» и в тоже время «Ничто». При этом и происходит распад личности: она удваивается, утраивается, становится множественной и вообще перестаёт быть личностью. И этот распад как бы поддерживается и оправдывается сущностью современного мира» [9, 83-90]. Негативное влияние виртуальной реальности на человека проявляется в переоценке главных человеческих ценностей – здоровья, счастья, любви и жизни. Человек привыкает к множественности, альтернативности ситуаций, вседозволенности. Это приводит к девальвации основных ценностей, снимает ответственность за принятие решений и вообще обесценивает жизнь.

«Компьютерное пространство может закабалить человека, обезличить его, отобрать его энергию, волю к жизни, индивидуальность и создать очень серьёзные проблемы. Бесконтрольное пребывание в виртуальной реальности делает её «путеводителем по руинам современной культуры, символом паразитической культуры соблазнов, квантовой ступенью «шизоанализа» и может привести к разнообразным психическим расстройствам» [10.С.241-242]. Существует ли какой-то выход из данной ситуации?

Учёные предлагают его разные варианты. Так, Мартин Бубер видит выход в реализации идеи диалога «человека с человеком». Это возможно там, «где отношения между человеческими личностями локализованы не во внутренней жизни индивидов... и не в определяющем их мире всеобщего, но по сути дела, между ними... «Между» - это истинное место и носитель межчеловеческого общения» [1, 230]. По мысли учёного, открытие этой реальности произошло в наше время, что является залогом возможности для следующих поколений выбрать новый жизненный путь.

Русские мыслители - Н. Бердяев, С. Франк, Г. Федотов видят спасение человечества, вставшего на путь самоуничтожения в религиозном преображении. Когда человеческая личность ничего не хочет знать, кроме себя, она расплывается, допуская вторжение низших природных стихий. Чтобы быть индивидуальностью нужно признавать не только другую индивидуальность, нужно признать Божественную личность. Безграничное самоутверждение, не

желающее ничего знать над собой, ведёт к потере человека [11].

С русскими мыслителями перекликаются идеи Альберта Швейцера. Он считал, « что выход возможен, если только мы решимся стать мыслящими людьми». С его точки зрения единственной и безусловной ценностью является человеческая деятельность, активное вмешательство в жизнь. При этом речь идёт не о любой деятельности, а о совершенно определённых деяниях, направленных на заботу о других людях» [12, 75]. Таким образом, мы видим, что поставленный вопрос остаётся по-прежнему открытым и актуальным.

Список литературы

1. Бубер М.. Два образа веры. М.,1995.-С.192-193;
2. Фромм Э. Иметь или быть. М.,2010.С.224-230;
3. Кунашова Е.В. Феномен отчуждённости в условиях виртуализации // Каспийский регион: политика, экономика, культура.- 2016.-№3 (48). С.142-143;
4. Гернего Л.В. Информационное воздействие на сознание молодежи // V Забайкальские Рождественские чтения «Традиции и новации: культура, общество, личность». Чита., ЗабГУ.2016.С.98-99;
5. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология, Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон.- Ростов н/Д: Феникс.- С.137-177;
6. Лиотар Ж. Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? / пер. с фр. / Ж.Ф.Лиотар.1993.М., С.73;
7. Баева Л. В. Информационная эпоха : метаморфозы классических ценностей./ Л.В. Баева .Астрахань, АГУ.- 2008. С.199;
8. Кутырёв В.А. Конец культуры как глобальная проблема современности // Философское осмысление судеб цивилизации. М., 2001.С.45;
9. Скородумова О.Б. Виртуальная личность и свобода // Вестник Моск.университета, серия 7,-№ 2,-2004,С.83-90;
10. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: Комкнига.- 2006.С.241-242;
11. Бердяев Н.А. Русская идея. О России и русской культуре. М.,1990.С.235.
12. Швейцер А. Культура и этика. М.,1973.С.75.

УДК 159.922.6

Городилова С.А.

Вятский государственный университет, Киров
sa_gorodilova@vyatsu.ru

Особенности личности подростков с различным типом ориентации на мнение сверстников

Исследование посвящено изучению особенностей личности подростков, которым с одной стороны характерно обострение потребности в признании «самости», уникальности, с другой – психологическая зависимость от сверстников ввиду незрелости Я-концепции, неуверенности в себе, низкого уровня самопознания, что в дальнейшем закрепляется в стиле взаимодействия с окружающими людьми.

Ключевые слова: подростки, сверстники, мнение, восприимчивость, характер реагирования, психологические особенности личности подростков.

Проблеме психосоциального развития личности подростка уделяется достаточно много внимания. Важнейшими чертами подросткового возраста являются стремление к общению со сверстниками,

появление в поведении признаков, свидетельствующих о желании утвердить свою самостоятельность, независимость, личную автономию. Роль других людей, в частности, взрослых и сверстников на разных этапах развития личности не одинакова. На ранних этапах социализации главенствующая роль принадлежит взрослому, отношения со сверстниками начинают играть доминирующую роль только в подростковом возрасте.

Цель исследования: выявить особенности личности подростков с различным типом ориентации на мнение сверстников.

В зависимости от сочетания уровня восприимчивости к мнениям сверстников и характера реагирования на них нами выделены четыре типа:

I тип – восприимчивые – подростки болезненно воспринимают мнения сверстников и эмоционально реагируют на них (высокий уровень восприимчивости и степени реагирования);

II тип – импульсивные – внутренне не воспринимают мнения сверстников, но внешне демонстрируют ответную реакцию (низкий уровень восприимчивости при высокой степени реагирования);

III тип – скрытные – внутренне воспринимают мнения сверстников, но внешне не реагируют, скрывают ответную реакцию (высокий уровень восприимчивости при низкой степени реагирования);

IV тип – адекватные – адекватно воспринимают мнения сверстников и адекватно реагируют на них (низкий уровень восприимчивости и степени реагирования) [1].

Крайние типы отличаются друг от друга по знаку, если для I типа характерно болезненное восприятие мнений и эмоциональное реагирование на них, то подростки IV типа имеют собственную точку зрения и адекватно реагируют на мнения других. Второй тип отношения подростков к мнению возникает в ситуациях, если мнение других не совпадает с ожидаемым мнением. Тогда ввиду действия защитных механизмов (вытеснения, подавления, блокирования, отрицания) и механизмов перцептивной защиты подросток, не осознавая и не обдумывая ситуацию, выдает первую экспрессивную поведенческую реакцию на мнение. Отношение по третьему типу возникает в ситуациях, когда реагирование на мнение отсрочено, а следующая возможность предоставляется через некоторое время, когда ситуация перестает быть значимой, актуальной или когда уже вступили в действие психологические защитные механизмы. Такие подростки относятся к мыслительному типу, воспринимая мнение, обдумывают его, концентрируя внимание на собственных чувствах либо подавляя, либо скрывая ответную реакцию.

Для изучения особенностей личности подростков с различным типом ориентации на мнение сверстников были использованы следующие методики: тест на определение типа темперамента; характерологический опросник Г. Шмишека, выявляющий акцентуации характера; личностный опросник Т. Лири, диагностирующий межличностные отношения и свойства личности, существенные при взаимодействии с другими людьми; методика экспресс-

диагностики характерологических особенностей личности (Т. В. Маталина); факторный личностный опросник Р. Кеттелла (HSPQ); личностный опросник А. Баса и А. Дарки, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности; модифицированный тест-опросник мотивации аффиляции (А. Мехрабиан); методика «Шкала тревожности» (О. Кондаш).

В констатирующем эксперименте приняли участие 167 человек. Констатирующий эксперимент проводился в естественных условиях многопрофильного лицея № 9 г. Слободского, был направлен на изучение ориентированности учащихся 7–9-х классов на мнение окружающих и особенностей личности типов подростков с различным уровнем восприимчивости к мнениям сверстников и характером реагирования на них.

Основываясь на результатах авторской методики «Особенности реагирования подростков на мнения сверстников» и данных экспертных оценок учителей-предметников, нами были выявлены типы подростков с точки зрения особенностей восприятия и реагирования на мнения сверстников в различных ситуациях взаимодействия (таблица 1).

Таблица 1
Типы подростков в зависимости от уровня восприимчивости к мнениям сверстников и характера реагирования на них

Название	Характеристика типа	Кол-во
I тип – восприимчивые	Высокий уровень восприимчивости и степени реагирования (↑в/↑р). Внутренне воспринимают и демонстрируют эмоциональную реакцию. Любая ситуация воспринимается подростками болезненно, при этом они эмоционально, неадекватно реагируют на мнение	49 (29,3%)
II тип – импульсивные	Низкий уровень восприимчивости при высокой степени реагирования (↓в/↑р). Внутренне не воспринимают, но внешне эмоционально реагируют на мнение. Подростки, не успев оценить ситуацию, сразу же демонстрируют первую эмоциональную реакцию	22 (13,2%)
III тип – скрытные	Высокий уровень восприимчивости при низкой степени реагирования (↑в/↓р). Внутренне воспринимают, но внешне эмоционально не реагируют. Подростки остро, болезненно воспринимают мнение, но сдерживают свои поведенческие реакции, таким образом, скрывают свое отношение к ситуации, мнению	41 (24,5%)
IV тип – адекватные	Низкий уровень восприимчивости и степени реагирования (↓в/↓р). Подростки ориентируются на собственное мнение, способны самостоятельно оценить ситуацию, прореагировать на мнения сверстников адекватно	55 (33%)

Проведенное эмпирическое исследование позволило составить характеристику типов подростков с различным уровнем восприимчивости характером реагирования на мнения сверстников.

Подростки I типа – восприимчивые (болезненно воспринимают и демонстрируют эмоциональную реакцию на мнения сверстников) обладают повы-

шенной реактивностью, эмоциональностью отклика на значимую ситуацию, с помощью живой мимики и выразительных движений ярко демонстрируют свое отношение к предмету или человеку. Обладая высокой пластичностью чувств и настроений, глубокими эмоциональными переживаниями, подростки воспринимают и реагируют на эмоционально окрашенные мнения значимых других в ситуации здесь и сейчас. Они проявляют высокую тревожность, нетерпимость, несдержанность, импульсивность, эмоциональную сверхвозбудимость, демонстративность поведения. В ситуациях, вызванных противодействием окружающих, стремлением подавить их слишком бурную энергию, подчинить своей воле, они взрываются гневом, на замечания и укоры могут отвечать раздражением, грубостью, склонны к самобичеванию, сильно подвержены влиянию обстановки и настроению окружающих. Своеобразие личностных качеств заключается в высокой интенсивности мотивов стремления к принятию и страха отвержения, что проявляется в сочетании озабоченности подростков в установлении, поддержании, восстановлении нарушенных дружеских взаимоотношений со сверстниками, с боязнью быть не принятыми, отвергнутыми значимыми людьми. Подросткам I типа свойственны агрессивный (высокая степень выраженности), подозрительный и зависимый (экстремальная степень выраженности) типы отношения к окружающим: это характеризует их как подозрительных, обидчивых, злопамятных, проявляющих негативизм в форме вербальной агрессии, неуверенных в себе, прямолинейных, ироничных, раздражительных, зависимых от чужого мнения. Подростки по-разному реагируют на негативное мнение: либо используют физическую силу, демонстрируют словесную реакцию (крик, визг, проклятия, угрозы); либо проявляют косвенную агрессию, направленную окольным путем на другое лицо или ни на кого не направленную.

II тип подростков – импульсивные (внутренне не воспринимают, но внешне эмоционально реагируют на мнения сверстников) характерен для подростков с доминирующими чертами холерического темперамента, что проявляется в высокой реактивности, вспыльчивости, нетерпеливости, несдержанности, нетактичности, демонстративности и импульсивности поведения, аффективности, неспособности к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах. Подростки II типа эмоционально-неустойчивые экстраверты, то есть активные, чувствительные, беспоконные, агрессивные, изменчивые, непостоянные. Для подростков характерно яркое проявление черт демонстративного, застревающего типа акцентуаций характера и средне выражены черты возбудимого типа. Это проявляется в жажде внимания, отсутствии глубоких искренних чувств при большой экспрессии эмоций, театральности, склонности к рисовке и позерству в сочетании с внешнеобвинительной позицией, нетерпимостью к мнению других. В силу доминирования мотива отвержения, проявляющегося в боязни быть не принятыми, отвергнутыми сверстниками (повышенный уровень межличностной тревожности), подростки подвержены аффективным

переживаниям, проявляют выразительную экспрессию, в сочетании с необязательной искренностью своих бурных эмоциональных переживаний; слабую волю, низкий самоконтроль поведения. Подростки проявляют экстремальную степень выраженности агрессивного, дружелюбного и альтруистического типов отношения; высокую степень выраженности авторитарного и подозрительного типов, также умеренно выраженные черты эгоистичного типа отношения к окружающим. Для них характерны самоуверенность, тщеславие, своенравность, конфликтность, игнорирование социальных условностей и авторитетов, а также безответственность, легкомысленность, незрелость во взаимоотношениях с окружающими людьми. Подростки второго типа демонстрируют реакции раздражения (готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении) и негативизма (оппозиционная манера в поведении), а также некоторую склонность к проявлению физической и вербальной агрессии.

Для третьего типа подростков – скрытные (внутренне воспринимают, но внешне эмоционально не реагируют на мнения сверстников) характерно доминирование флегматических черт при средней выраженности черт меланхолического темперамента. В зависимости от ситуации они проявляют либо малую эмоциональность, терпеливость, выдержку, самообладание, невозмутимость, несклонность к аффектам, либо болезненную чувствительность, обидчивость, склонность к самоанализу при малой реактивности, невыразительности мимики и движений. Это эмоционально-стабильные интроверты: пассивные, осмотрительные, рассудительные, доброжелательные, миролюбивые, спокойные. У школьников III типа ярче проявляются эмотивная, педантичная, тревожная, дистимная акцентуации, что характеризует их как нерешительных, мнительных, склонных к самоанализу, к глубоким эмоциональным переживаниям. Упреки и наказания, отношение к ним окружающих вызывают у них отчаяние, угрызения совести, а также могут привести к замкнутости и глубокой депрессии. У подростков доминирует мотив отвержения, проявляющийся в боязни быть не принятыми, отвергнутыми сверстниками, что ведет к неуверенности, скованности, неловкости, напряженности в общении. Для них характерны такие особенности личности, как конформность, зависимость, неуверенность в себе, робость, пассивность, неспособность отстаивать свою точку зрения; самооценочная тревожность, пессимистичность, осторожность; медлительность, сдержанность в выражении чувств; склонность к размышлениям и самоупрекам, чувствительность к замечаниям и порицаниям, ранимость, обидчивость и подозрительность. Подросткам свойственна умеренная степень выраженности зависимого типа отношения к окружающим; высокая – подозрительного, и экстремальная степень выраженности подчиняемого типа. Это проявляется в конформности, трудностях в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутости, скрытности, склонности к самоунижению, пассивности, ожиданию помощи и советов от окружающих.

У подростков IV типа – адекватные (адекватно воспринимают мнения сверстников и реагируют на них, имеют собственное мнение) средне выражены качества сангвинистического и флегматического темперамента. Следовательно, IV тип характерен для подростков, умеющих сдерживать проявления своих чувств и произвольных реакций, отличающихся терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Они общительные, контактные, разговорчивые, отзывчивые, инициативные. Подростки проявляют эмоциональную уравновешенность, сдержанность, невозмутимость, хорошо владеют собой. Они жизнерадостны, легко переживают жизненные неудачи, верят в себя и нечувствительны к оценкам окружающих. При этом осознают собственные недостатки, проявляют эмоциональную зрелость, способность выражать эмоциональную энергию по интегрированным, а не по импульсивным каналам. У подростков IV типа есть тенденция к акцентуации личности по гипертимному и застревающему типу, в силу чего они общительны, самостоятельны, независимы, оптимистичны, активны, имеют адекватную самооценку, иногда проявляют высокомерие по отношению к окружающим. Доминирование у подростков этого типа мотива аффилиции порождает стиль общения с людьми, характеризующийся уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. Уровень проявления самооценочной и межличностной тревожности у подростков IV типа находится в пределах возрастной нормы, а также низкий уровень проявления агрессии и враждебности, что характеризует их как уравновешенных, доброжелательных, самодостаточных, владеющих приемами саморегуляции, а также толерантно воспринимающих любую информацию. Для них характерны такие личностные качества, как мужественность, стойкость, практичность, реализм в оценках, независимость, невозмутимость, спокойное отношение к удачам и неудачам, общительность, отзывчивость, дружелюбность, хороший самоконтроль, нечувствительность к угрозе. Взаимоотношения с окружающими подростки строят по авторитарному, эгоистичному (экстремальная степень выраженности), агрессивному, дружелюбному (умеренная степень выраженности) типам, проявляя при этом черты сильной и независимой личности, полагающейся на свое мнение. При решении проблем и в конфликтной ситуации они настойчивые, энергичные, гибкие, компромиссные, дружелюбные. Для них характерны зрелость, независимость, самостоятельность, самодостаточность; ответственность, организованность, обязательность, добросовестность, хороший самоконтроль на уровне эмоций и поведения дисциплинированность [2].

Таким образом, проведенный анализ выделенных типов подростков с различным уровнем восприимчивости к мнениям сверстников и характером реагирования на них позволяет отметить, что они существенно различаются по качественной наполняемости характеристик. Учитывая личностные особенности подростков с различными типами ориентации, можно строить работу по формированию адекватных способов реагирования на мнения сверстников,

при этом опираться на такие характеристики, как уверенность в себе, независимость, выдержка, толерантность, эмоциональная устойчивость, ответственность за свое поведение.

Список литературы

1. Городилова С.А. Психологические условия формирования адекватных способов реагирования на мнения сверстников в подростковом возрасте : монография . Вятский социально-экономический институт. – Киров : Аверс, 2013. – 144 с.
2. Городилова С.А. Индивидуальные особенности подростков с различными типами ориентации на мнение сверстников // Экономика образования. 2015. - № 1. - С. 132-138.

УДК 159.99 Городцова Д.А., Юрганова О.Ю.
Челябинский государственный университет,
Челябинск
dash-gorod@mail.ru, urg.oksana@yandex.ru

Исследование связи между удовлетворённостью браком родителей и самооценкой школьников подросткового возраста

Авторы установили, что среди семей, воспитывающих детей подросткового возраста, доминируют те из них, у которых зафиксированы высокие и средние показатели удовлетворенности браком. Именно эта категория родителей, согласно проведенному исследованию, воспитывает детей с высокими и средними показателями самооценки. Отдельного внимания требуют дети, у которых зафиксирован низкий уровень самооценки. Абсолютное большинство их воспитывается родителями, не получающими удовлетворения в браке.

Ключевые слова: удовлетворённость браком, самооценка.

Семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания. Центральным фактором в развитии ребенка выступает становление адекватной самооценки и, как следствие, формирование у него уверенности в себе и своих возможностях, личной полноценности и компетентности. Неадекватная самооценка (как заниженная, так и завышенная), напротив, препятствует раскрытию и реализации возможностей и способностей детей, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушению общения, неблагополучию в развитии личности.

Вопросу самооценки детей подросткового возраста посвящен целый ряд работ, однако проблеме связи удовлетворенности браком родителей и самооценки у школьников младшего подросткового возраста, на наш взгляд, уделено недостаточно.

Анализ работ по проблеме удовлетворенности браком (С. И. Голод, Т. В. Андреева, А. В. Толстова, Дж. Медлинг, М. Мак-Кери, Ю. А. Шмотченко, О. В. Шишкина и др.) позволил сделать следующие выводы: во-первых, категория «удовлетворенность браком» - это результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (дей-

ствительный или символический) в данной сфере деятельности (С. И. Голод); во-вторых, на формирование того или иного уровня удовлетворенности браком у супругов влияет множество факторов, такие как: продолжительность добрачного ухода; стаж семейных отношений; взаимозависимость и взаимовлияние удовлетворенности браком одного супруга на удовлетворенность браком другого; факторы специфичные для каждого пола и т.д.[1].

Исследованию самооценки посвящены работы Л.И. Божович, Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, А.И. Липкиной, Л.А.Рыбак, В.С. Мухиной, Рубинштейна, Р. Бернс, и др. Результаты теоретического анализа таковы:

В зарубежной психологии «самооценка» рассматривается в структуре «Я -концепции», которая определяется как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой» [2]. При этом в содержание «Я -концепции» входят:

1. Образ «Я» - совокупность представлений и мнений индивида о самом себе.

2. Самооценка - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

В отечественной литературе исследуемая категория подчеркивает важность деятельности человека. Так А.Н. Леонтьев самооценку определяет в качестве существенного условия, благодаря которому индивид становится личностью. Такое условие выступает у индивида как мотив и побуждает его соответствовать ожиданиям и требованиям окружающих, уровню собственных притязаний [3].

Характеризуя структуру самосознания ребенка, М.И. Лисина подчеркивала, что отражение отдельных качеств находится на периферии образа Я, а место его центрального, ядерного образования, называемого «общей самооценкой», занимает «целостное отношение ребенка к себе», которое имплицитно базируется на отношении близких взрослых к ребенку.

О.А. Белобрыкиной выделяет общую самооценку – как базовое ядро личности, включающее в себя устойчивую совокупность знаний о себе и частные самооценки, формирующиеся на основе выполнения определенных деятельностей личностью [3].

По мнению А.И.Липкиной, самооценка - это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Цель исследования – установить связь между удовлетворённостью браком родителей и самооценкой школьников младшего подросткового возраста. В качестве объекта исследования выступили детско-родительские отношения. Предметом исследования

послужила связь между удовлетворённостью браком родителей и самооценкой школьников младшего подросткового возраста.

В основу исследования мы вложили гипотезу о наличии связи между удовлетворённостью браком родителей и самооценкой школьников младшего подросткового возраста.

Для участия в эмпирическом исследовании были приглашены учащиеся 6-7 классов и их родители школы г. Пласт Челябинской Области.

Для достижения цели исследования нами были использованы методики: тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко); тест удовлетворённости браком (Е.Ю. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); тест-опросник для определения уровня самооценки (С.В. Ковалёв); тест изучение общей самооценки (Казанцева Г.Н.).

Основываясь на результатах, полученных по методике тест-опросник «Удовлетворенность браком» (В.В. Столина), мы можем говорить об уровне удовлетворённости браком в целом по выборке и отдельно по каждой паре. Данные свидетельствуют о том, что среди семей, принимающих участие в опросе, доминирует число удовлетворённых браком (34%), и абсолютно удовлетворённых браком супругов (33%). Также, достаточно внушительным оказалось число пар характеризующихся, как неудовлетворённые (22%). Низкий количественный показатель составили семьи, которые можно охарактеризовать, как «относительно удовлетворённые браком» (11%).

Результаты, полученные с помощью теста удовлетворённости браком (Е.Ю. Алешина, Д.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), зафиксировали следующие показатели: высокий уровень удовлетворённости браком выделен у 40% родителей, при этом 36% опрошенных зафиксировали средний результат удовлетворенности браком, и 24% - низкий. Информация, полученная с помощью методики «Тест – опросник для определения уровня самооценки» (С.В. Ковалёва), стала следующей: среди школьников младшего подросткового возраста, принимавших участие в опросе, лидировало число детей со средним уровнем самооценки (59%), детей с низким уровнем самооценки в процентном соотношении почти в два раза меньше, но их число второе по «популярности» (28%), и меньше всех выделено детей с высоким уровнем самооценки (13%).

Методика «Изучение общей самооценки» (Г.Н. Казанцевой) выявила низкий уровень самооценки у 29% школьников младшего подросткового возраста, у 60% - средний уровень самооценки и 11% ребят имеют высокую самооценку.

В ходе исследования нам удалось доказать, что уровень удовлетворённости браком обоих супругов оказывает значительное влияние на формирование уровня самооценки школьников младшего подросткового возраста. Обобщая полученные результаты, мы установили, что на семьи с высокими показателями удовлетворенности браком, приходится максимальный процент детей с высоким уровнем самооценки (5%); в то время как минимальные оценки по

уровню удовлетворенности браком супругов (низкий уровень удовлетворённости), фиксирует 1% детей имеющих высокую самооценку. Отдельного внимания заслуживают показатели детей со средним уровнем самооценки. На категорию родителей, абсолютно удовлетворённых браком, занимающихся их воспитанием, приходится 21% детей со средним уровнем самооценки. В то время как на долю родителей с низкими показателями удовлетворенности браком мы констатировали 5% детей со средним уровнем самооценки. И, наконец, дети с низким уровнем самооценки составили 10 % случаев (полный процент выборки) зафиксировано у родителей с низким уровнем удовлетворённости браком, т.к. у родителей, абсолютно удовлетворённых браком, детей с низким уровнем самооценки не обнаружено. Дополнительный анализ полученных результатов посредством методов математической статистики подтвердил достоверность полученных выводов. Расчитанное нами эмпирическое значение $U_{эмп}(87,5)$ находилось в зоне значимости, это свидетельствует о том, что между этими двумя группами семей действительно существуют статистические различия. Более подробные результаты приведены в курсовой работе.

Итак, мы установили, среди семей, воспитывающих детей подросткового возраста, доминируют те из них, у которых зафиксированы высокие и средние показатели удовлетворенности браком. Именно эта категория родителей, согласно проведенному исследованию, воспитывает детей с высокими и средними показателями самооценки. Однако полученные выводы по проведенному исследованию требуют отдельного внимания к тем из детей, у которых зафиксирован низкий уровень самооценки – к сожалению, абсолютное большинство их воспитывается родителями, не получающими удовлетворения в браке.

Считаем, что полученные результаты могут послужить основанием для разработки программ психологической помощи семьям, где зафиксированы низкие показатели удовлетворенности браком у родителей и низкий уровень самооценки у детей, в содействии семейного благополучия и, как мера профилактики у детей в формировании адекватной самооценки.

Список литературы

1. Баксанский О.Е. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания. Книга 3: Аффективная сфера личности и психология общения / О.Е. Баксанский. – М: КД Либроком, 2013.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Высшая школа психологии, 2011.
3. Гуревич П.С. Психология личности: учебное пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.

Особенности перфекционизма личности с позитивной и негативной направленностью

В статье, на основе анализа научной литературы, раскрыты особенности перфекционизма личности с позитивной и негативной направленностью. Анализируя научную литературу, автор дал характеристику основным типам перфекционизма. Перфекционизм с позитивной ориентацией встречается в литературе как позитивный, конструктивный, здоровый, адаптивный, нормальный, функциональный и т.д. Перфекционизм с негативной ориентацией называется разрушительным, невротическим, неадекватным, патологическим, дисфункциональным и т.д. Ссылаясь на литературу, целесообразно различать перфекционизм с позитивной ориентацией и перфекционизм с негативной ориентацией.

Ключевые слова: перфекционист, перфекционизм личности, особенности, перфекционизм с позитивной ориентацией, перфекционизм с негативной ориентацией.

Проблема перфекционизма личности активно изучается в различных аспектах человеческой деятельности и является предметом интереса многих зарубежных и украинских ученых. Многочисленные теоретические и эмпирические исследования перфекционизма личности (Д. Бернс, А. Бек, Г. Гаранян, О. Кононеко, О. Лоза, В. Манселл, А. Пахт, Г. Флетт, А. Холмогорова, П. Хьюитт, Р. Шафран, О. Чала, Т. Юдеева, В. Ясная и др.) свидетельствуют об интересе к этому феномену, который проявляется в различных позициях ученых к вопросу влияния перфекционизма на личность. Результаты анализа литературы по данной тематике имеют неоднозначный характер проявления перфекционизма и свидетельствуют как о позитивных, так и негативных последствиях.

В первых исследованиях перфекционизма авторы акцентируют внимание на его негативных проявлениях. Это объясняется тем фактом, что данный феномен был объектом изучения в основном клинических психологов, которые рассматривали его как невротический стиль, составляющую патологической личности, входящей в перечень симптомов обсессивно-компульсивного расстройства [7].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что перфекционизм личности – «это достаточно сложный феномен, связанный как с нормальным адаптивным функционированием, так и с дезадаптацией» [4]. Следовательно, существует не только перфекционизм с позитивной, но и с негативной направленностью. Хотя в большинстве исследований рассматривается именно негативный аспект перфекционизма. Более того, часто ученые связывают перфекционизм с постоянным недовольством собой и миром; депрессией, невротичностью и тревожностью [1]; синдромом «профессионального выгорания» [4]; обсессивно-компульсивным расстройством [13] склонностью к суицидальному поведению [8]; как характеристика нарциссического типа личности [4].

Несмотря на большое количество опубликованных работ, исследований данного феномена в разных направлениях, остается открытым вопрос об особенностях перфекционизма с позитивной и негативной направленностью.

Перфекционизм – это психологический конструкт, в котором сочетаются стремление субъекта к совершенству, высокие личные стандарты, стремление доводить результаты собственной деятельности к самым высоким стандартам (моральных, эстетических, интеллектуальных) [3].

Перфекционизм по-разному влияет на личность и деятельность. Это факт подтверждается исследованиями многих ученых (Н. Гаранян, А. Золотарева, Дж. Стоебер и др.), которые в своих работах проиллюстрировали неоднозначный характер проявлений этого конструкта и обосновали существование конструктивных и деструктивных форм.

Сначала данный феномен рассматривался в рамках клинической психологии и психиатрии как патологическая аддикция. Однако в 1978 году Д. Хамачек впервые провел дифференциацию данного конструкта и выделил два типа: нормальный (адаптивный) и невротический (дезадаптивный) перфекционизм. Ученый выделил шесть критериев, которые помогают различать нормальный перфекционизм от невротического: депрессия; убеждение «я должен / обязан»; чувство стыда и чувства вины; поведение, направленное на защиту собственного престижа; застенчивость и промедление; самоосуждение [10]. Используя клинический опыт он описал различия между невротическими и нормальными перфекционистами.

Нормальные (адаптивные) перфекционисты проявляют лидерские качества и активность, но при этом объективно оценивают собственные способности, имеют адекватный уровень притязаний. Устанавливают для себя высокие, но достижимые стандарты, при этом не щепетильны и отличаются гибкостью, то есть умеют приспосабливать свои стандарты, учитывая ситуацию; способны испытывать удовольствие от выполненной работы; стремятся к реалистичным стандартам, при достижении которых возникает чувство удовлетворения и повышение самооценки, но в случае поражения они прилагают новые усилия. Проявлением данного типа перфекционизма является высокая работоспособность и высокий уровень мотивации достижения цели, при этом человек реалистично оценивает собственные реальные возможности [10].

Невротические (дезадаптивные) перфекционисты устанавливают для себя завышенные стандарты, не предполагая возможности допустить ошибку; у них никогда не бывает ощущения, что что-то сделано достаточно хорошо и как следствие, они не испытывают удовлетворения от выполняемой работы; характеризуются мотивацией избегания неудач, а в случае поражения возникает жестокая самокритика и компульсивные тенденции. Невротический перфекционизм коррелирует с большим количеством проблем клинического характера, а именно: депрессией, тревожностью, суицидальным поведением,

расстройством пищеварения, хроническими болями и другими видами тяжелой дезадаптации [10].

Однако Т. Гринспун раскритиковал представление Д. Хамачека, утверждая, что «нормальный перфекционизм» – это ошибочное употребление термина, утверждая, что существует только два типа личностей – перфекционисты и не перфекционисты. Те, кто стремятся к совершенству – это перфекционисты, а другие, соответственно, не перфекционисты. Перфекционизм же может проявляться в большей или меньшей степени [3].

В 1985 году В. Паркер и К. Адкинс выделили две формы перфекционизма: пассивный и активный. Пассивный перфекционизм характеризуется тем, что создает препятствия к деятельности (бездействии) и имеет в своей основе тенденцию к оттягиванию действий (прокрастинацию), возникающее из-за высокой занятости ошибками, сомнениями в действиях. Активный перфекционизм характеризуется тенденцией к действию, в основе действий – высокие стандарты. Данный вид стимулирует к достижениям и не связан с суицидальными намерениями [1; 12]. Позже В. Паркер с Г. Штампфом выделил здоровый (связанный с «добросовестностью» в соответствии с моделью «Большой пятерки») и нездоровый (связанный с низкой самооценкой) виды перфекционизма [5; 12].

В 1997 году В. Паркер, анализируя модель перфекционизма Р. Фроста, выделил три формы перфекционизма: nonперфекционизм (низкий показатель организованности, высоких стандартов, родительских ожиданий); здоровый перфекционизм (низкая озабоченность ошибками, сомнениями в собственных действиях, уровне родительской критики и высокой организованностью); дисфункциональный перфекционизм (высокие показатели по личностным стандартам, озабоченность ошибками, родительскими ожиданиями и критикой, сомнениями в собственных действиях [12].

В 1995 году исследователи Л. Терри-Шорт, П. Слейд и Г. Оуэнс, на основе бихевиоральной модели «двойственного процесса», выделили позитивный перфекционизм, который выполняет функцию положительного подкрепления и негативный перфекционизм, выполняющий функцию негативного подкрепления [14].

Западные исследователи Дж. Стоебер и К. Отто предлагают различать здоровый, нездоровый и nonперфекционизм. Здоровый перфекционизм характеризуется высоким уровнем перфекционистских стремлений (стандартов), и низким уровнем перфекционистских проблем (несоответствий). Указанный вид перфекционизма соответствует нормальному перфекционизму согласно концепции Д. Хамачека. Нездоровый перфекционизм характеризуется высоким уровнем перфекционистских стремлений (стандартов) и высоким уровнем перфекционистских проблем (несоответствий). Данный вид перфекционизма соответствует невротическому перфекционизму согласно концепции Д. Хамачека. Non-перфекционизм раскрывается через низкий уровень перфекционистских стремлений (стандартов) [13].

Российские исследователи (Д. Андрусенко, Н. Гаранян, А. Холмогорова, Т. Юдеева и др.) выделяют здоровый и патологический перфекционизм, используя ряд критериев.

Здоровый перфекционизм характеризуется реалистично высокими стандартами и притязаниями (мотивационный аспект) зрелыми когнитивными схемами, а именно дифференцированным восприятием ожиданий и требований от других, развитой способностью к децентрации, реалистичными представлениями о диапазоне человеческих возможностей, осознанием того, что ошибки неизбежны и полезны (когнитивный компонент); получением удовольствия от деятельности, надеждой на успех (аффективный компонент) адаптивными тактиками выбора целей и умеренной мобилизацией копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг-стратегий (поведенческий компонент).

Патологический перфекционизм характеризуется чрезмерно высокими стандартами и притязаниями (мотивационный аспект) дисфункциональными когнитивными схемами: искривленными социальными когнициями, «принуждение к совершенству», персонализацией, постоянным сравнением себя с другими при ориентации на успешных, негативной селекцией, то есть избирательной концентрацией на неудачах и ошибках, поляризованным мышлением, дихотомической оценкой результата деятельности (когнитивный компонент); симптомами депрессии, тревоги, страха неудачи, высокой социальной тревожностью, интенсивным ежедневным стрессом (аффективный компонент) неадекватным уровнем притязаний, использованием защитных тактик избегания неудачи, преимущественным применением избегающих копинг-стратегий, прокрастинацией, и социального избегания.

Российские исследователи В. Ясная и С. Ениколопов, исследуя перфекционизм, выделили и продемонстрировали различия между адаптивным (адаптивным) и дезадаптивным перфекционизмом [9].

Исследователи охарактеризовали «нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом не педантичный и отличается гибкостью, может приспособлять собственные стандарты к существующей ситуации, то есть быть более адаптивным по сравнению с невротическим перфекционистом, который устанавливает для себя завышенные стандарты и не оставляет себе возможность допускать ошибки» [9].

Адаптивный перфекционизм раскрывается через умение чувствовать удовлетворение от выполняемой работы; умением подстраивать стандарты в соответствии с ситуацией; достижимыми стандартами и стремлением к успеху акцентом на том, что все нужно делать правильно; умеренным соответствием между достижимым качеством выполнения деятельности и стандартами; ощущением независимости в осуществлении деятельности; своевременным выполнением деятельности; наличием мотивации достижения; ориентацией на общественно-значимые цели; разочарованиями, в случае неуспеха, но и новыми усилиями; уравновешенным желанием до-

стичь совершенства и разумной уверенностью в своих действиях [9].

В. Ясная и С. Ениколопов выделяют следующие характеристики дезадаптивного перфекционизма: неспособность испытывать удовольствие от работы; нереалистично высокие стандарты; чрезмерная генерализация высоких стандартов; страх неуспеха; акцент на том, чтобы избежать ошибки; напряженное отношение к задачам; большой разрыв между выполнением деятельности и стандартами; ощущение зависимости ценности собственного «Я» от выполнения деятельности; оттягивание действий (прокрастинация), мотивация избегания негативных последствий; цели достигаются для увеличения собственной значимости; неудача приводит к жесткой самокритике; мышления в рамках «все или ничего»; убежденность в том, что нужно достичь совершенства, компульсивные тенденции и сомнение [9].

Е. Ильин соотносит понятие дезадаптивного перфекционизма с ургентной аддикцией (или зависимостью), которая трактуется как выраженное субъективное ощущение нехватки времени, сопровождается страхом «не успеть» [3]. В сфере профессиональной деятельности проявлением патологического перфекционизма может быть страх специалиста потерять рабочее место из-за того, что он что-то не успеет, или допустит ошибку.

Украинский исследователь А. Лоза, основываясь на разработанной концепции перфекционизма, которая состоит из сочетания высоких стандартов (положительный аспект, который отражает желание быть совершенным) и поляризации мышления (негативный аспект, характеризующий неприемлемое отношение к ошибкам) выделил 4 типа, которые отличаются сочетанием уровней развития составляющих перфекционизма [6].

Гиперперфекционисту свойственны высокие показатели стандартов и поляризованного мышления. Такой человек характеризуется оптимистичным настроем, ответственностью, но ставит слишком высокие цели и стремится к совершенству, и не удовлетворяется полученным результатом. Желание достичь идеального образа себя побуждает к чрезмерному стремлению и саморазвитию. Выраженная поляризация мышления провоцирует слишком критическую оценку себя и действительности и, как следствие, появляется недостаточно высокая самооценка, нетерпимость и умеренное удовлетворение жизнью [6].

Конструктивный перфекционист имеет сравнительно высокий уровень стандартов и низкий уровень поляризации мышления. Такая личность умеет формулировать достижимые цели и подстраивать их в ситуации, допуская возможность неудачи, но сохраняет высокий уровень оптимизма и позитивного мышления, демонстрируя стремление к саморазвитию. Так как категоричная оценка себя и своей деятельности отсутствует, то возникает высокая самооценка и имеет место проявление толерантности. Конструктивный перфекционист является наиболее ответственным и довольным жизнью [6].

Деструктивный перфекционист отличается низкими показателями высоких стандартов и высокими

поляризованного мышления. У людей такого типа существует только два противоположных полюса - «очень хорошо» и «очень плохо», средних вариантов нет. Система стандартов не является требовательной, или из-за отсутствия представлений о совершенном или наличие слишком идеализированных представлений, которые нивелируют мысль о возможности их достижения, и поэтому любой результат не будет совершенным. Такой человек является абсолютно толерантным, не стремится лично расти и довольно пессимистично воспринимает действительность, формирует низкую самооценку и полную неудовлетворенность жизнью [6].

Гипоперфекционист характеризуется низкими показателями высоких стандартов и поляризации мышления. По сути, они являются неперфекционистами, то есть такими, которые вообще не имеют, или имеют слабо выражены перфекционистские домогательства. Это приводит к безответственности, легкомысленному отношению в работе, наличию ошибок и несоответствию полученных результатов деятельности. Но, несмотря на толерантное отношение к себе и другим, они довольны собой, считают себя развитыми и демонстрируют высокую самооценку, отличаясь положительным восприятием жизни [6].

Анализ научной литературы по данной теме позволяет утверждать, что почти все ученые, которые занимались изучением перфекционизма, выделяют две формы этого конструкта, но называют их по-разному. Основываясь на научных источниках по изучению перфекционизма, рассмотрев различные подходы к типологии данного конструкта зарубежных и отечественных исследователей, мы считаем целесообразным различать перфекционизм с позитивной и негативной направленностью [11].

Перфекционизм с позитивной направленностью характеризуется конструктивным стремлением к достижениям, когда человек получает удовольствие от выполняемой работы, стремится к саморазвитию и улучшению результатов деятельности с учетом возможностей и при этом способен принять факт наличия границы (личностной или ситуативной) своего совершенства. Кроме того, перфекционизм с позитивной ориентацией характеризуется здоровой мотивацией достижения, адекватной самооценкой и уровнем притязаний, то есть выражается в постановке достижимых целей, которые соизмеримы с собственными способностями и возможностями. Вероятность неудачи не деморализует, а учитывается и стимулирует к поиску оптимального решения. Получение намеченного результата воспринимается с удовольствием.

Перфекционизм с негативной направленностью возникает при неправильном соотношении «перфекционистских» тенденций, их непропорционального развития, при котором ни один результат не кажется человеку достаточно совершенным, чтобы его принять. Характеризуется иррациональным мышлением, склонностью к самокритике, самообвинением и обвинением других, прокрастинацией, низкой эффективностью в профессиональной карьере, пониженной способностью к поиску помощи, наличием

интерперсональных проблем, неадаптивными копинг-стратегиями, эмоциональной дезадаптацией.

Перспективы дальнейших исследований – определить влияние перфекционизма на профессиональную деятельность научно-педагогического персонала высшей школы.

Список литературы

1. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н. Г. Гаранян // *Терапия психических расстройств*. – 2006. – № 1. – С. 23–31.
2. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 5. – С. 74–84.
3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
4. Кононенко О. І. Вплив перфекціонізму особистості на виникнення емоційного вигорання / О. І. Кононенко // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. – 2014. – Вип. 2. – Т. 1. – С. 81–85.
5. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев // *Культурно-историческая психология развития* / под ред. И. А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 154–161.
6. Лоза О.О. Диференціація типів прояву перфекціонізму / О.О.Лоза // *Електронний журнал : Scientific word*. – 2013. – 1-12. – October (Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer32/1027.pdf>)
7. Соколова Е. Т. Психология нарциссизма: Учебное пособие / Е.Т.Соколова, Е.П.Чельнищкая. – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 90 с.
8. Цыганкова П. В. Перфекционний стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04. «Медицинская психология (психологические науки)» / П.В. Цыганкова. – М., 2012. – 32 с.
9. Ясная В.А. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке / В.А. Ясная, С.Н. Еникополов // *Психологическая диагностика*. 2009. – № 1. – С. 101–120.
10. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // *Psychology*. – 1978. – V. 15. – P. 27–33.
11. Karamushka L.M. Typology of Perfectionism / L.M. Karamushka, T.V. Grubi // *Організаційна психологія. Економічна психологія*. – Науковий журнал [за наук. ред. С.Д.Максименка та Л.М.Карамушки]. – К.: Логос, 2015. – № 4. – С. 77–84.
12. Parker W. D. An empirical typology of perfectionism in academically talented children / W. D. Parker // *American Educational Research Journal*. – 1997. – V. 34. – № 3. – P. 545 – 562.
13. Stoeber, J. Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists / J. Stoeber, R.A.Harris, P.S. Moon // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – V.43. – P.131–141.
14. Terry-Short L. A. Positive and negative perfectionism / L.A. Terry-Short, R.G.Owens, P. D. Slade // *Personality and Individual Differences*. – 1995. – V.18. – № 5. – P. 663 – 666.

УДК 159.922.736.4

Ермакова А.А.

Детско-юношеский центр, Челябинск
dyc74@yandex.ru

Экология культуры как значимый аспект развития успешно социализированной личности подростка

Последнее десятилетие обозначено в культуре Российского государства как период значительных реформ. Необходимость исследования экологии культуры, как значимого аспекта социализации подростков, а также ее роли в защите общечеловеческих ценностей выходит на первый план. В педагогике наблюдается острая необходимость решения задач по развитию нравственно-чистого художественно-эстетического пространства с целью воспитания самостоятельной, ответственной и социально-мобильной личности, движимой мотивами высокой морали и нравственности активного созидателя культурных ценностей способной к успешной социализации. Для решения этих задач необходима системная воспитательная работа по формированию чистоты культурного пространства в инклюзивной образовательной среде для подростков. В связи с этим становится значимой проблема успешной социализации и мировоззрения, как характеристики личности ребёнка способного сохранять и приумножать традиции и обычаи несущие моральные ценности общечеловеческой культуры.

Ключевые слова: экология культуры, социализация подростков, эмоциональная компетентность, период пубертата, успешно социализируемая личность.

Последнее десятилетие обозначено в культуре Российского государства как период значительных реформ. Реформирование вызвало разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций культурного наследия. Человечество в XX веке подошло к той черте, когда выживанию человека угрожают как экологические факторы – уничтожение окружающей среды, так и угроза ядерного характера, что констатируют ученые разных стран (Дж. Бест, Б. Брок-Утие, Р. Марш, Д. Рубин, К. Стоун, А. Уэстинг, В. Фолк, В. Хелд, Г. Хозин и др.). В связи с этим необходимость исследования экологии культуры, как значимого аспекта социализации подростков, а также ее роли в защите общечеловеческих ценностей выходит на первый план. В педагогике наблюдается острая необходимость решения задач по развитию нравственно-чистого художественно-эстетического пространства с целью воспитания самостоятельной, ответственной и социально-мобильной личности, движимой мотивами высокой морали и нравственности активного созидателя культурных ценностей способной к успешной социализации.

Для решения этих задач необходима системная воспитательная работа по формированию чистоты культурного пространства в инклюзивной образовательной среде для подростков. В связи с этим становится значимой проблема успешной социализации и мировоззрения, как характеристики личности ребёнка способного сохранять и приумножать традиции и обычаи несущие моральные ценности общечеловеческой культуры. Современные подростки испытывают затруднения в умениях анализировать природу нравственной деятельности, обладании

навыками моральных отношений и морального сознания. Это требует новых концепций по формированию культурных ценностей создающих экологически-чистое духовное пространство личности подростка.

Являясь культурно-историческим явлением, воспитательное пространство создает среду для благоприятной возможности педагогу передавать воспитанникам культурно-исторические знания, убеждения, этические и эстетические навыки успешно социализируемой личности. В современных условиях обострилась проблема нравственной устойчивости личности в общественных отношениях, что обостряет прохождение успешной социализации ребенком подросткового периода. В аспекте успешной социализации личности особенно чутко реагируют на уровень нравственного развития, экологию культуры общества дети подросткового возраста.

Многообразие различного рода определений экологии как науки выступает свидетельством растущего интереса ученых к анализу теории и практики, а также основанием для постановки вопроса о научном подходе к определению ее сущности. В специальной научной литературе экология представлена как наука, изучающая отношения организмов между собой и с окружающей их неорганической природой, общие законы функционирования экосистем различного иерархического уровня, среду обитания живых существ, включая человека [8].

Современная экологическая ситуация XX века характеризуется интенсивным и глобальным воздействием человека на культурную среду своего обитания, в связи с чем возросли реальные и потенциальные деградационные процессы в развитии успешно социализируемой личности подростков.

Человечество подошло к пониманию того, что оно должно отказаться от разрушительной и потребительской деятельности и сознательно избрать эколого-культурную стратегию развития. Это осознание связано с пониманием целостности современного мира, единства природных и культурных основ существования на Земле. Назрела необходимость комплексного, системного подхода к решению проблем экологии, фундаментальная революция в отношениях человека и природы, которая восстановила бы их гармонию. Вопрос стоит о радикальной трансформации всего развития цивилизации и цели человеческого развития.

Решению данной проблемы способствует своевременное становление культурных ценностей путем успешной социализации по средствам формирования эмоциональной компетентности в подростковом возрасте. Период пубертата достаточно труден, является критическим возрастом, так как это связано с серьезными изменениями, происходящими в этот период в физиологии и психике ребенка. С одной стороны сохраняются свойства младшего школьника внушаемость, податливость, доверчивость, склонность к подражанию. С другой стороны появляется противоречивость в поведении связанная с изменениями в физиологическом развитии. Изменения физиологии повышают тревожность, неуверенность в себе, замкнутость. Л.С. Выготский гово-

рит, что в период пубертата происходят большие изменения в сфере интересов. Появляется интерес к собственной личности, интерес к масштабным перспективам. Отмечается стремление к борьбе выражаемое в упрямстве, стремление к новому, рискованному. Подросток требует к себе отношения как к взрослому человеку. Ему важно мнение окружающих сверстников. Желание подражать может выливаться в положительное или отрицательное значение, в зависимости от того, кто из авторитетных людей является для подростка идеалом и какие культурные ценности он пропагандирует. Поскольку значимой деятельностью подростка является общение и возможность самоутвердиться, то и направления успешной социализации личности должны содержать систему культурного развития с учетом возрастных особенностей детей и опорой на экологию культуры.

При условии, что центральным звеном системы может служить формирование эмоциональной компетенции получаем стройную модель успешной социализации личности, состоящую из предлагаемого психологами Саарни и Хейвигерстом набора видов способностей и умений, формирующих экологическую культуру. Учитывая тот факт, что подростковый возраст благоприятен для впитывания ребенком нравственных форм поведения, манер, этикета, эстетических стилей необходимо повышенное внимание к своевременному формированию потребности в экологически чистом культурном пространстве с возможностью включения инклюзии.

Идеи об экологии культуры высказывали Н.К. Рерих, В.И. Вернадский, П.А. Флоренский. Понятие «экология культуры» впервые ввел в науку академик Д.С. Лихачев. Как научная дисциплина экология культуры призвана исследовать культурную среду обитания человека, ее формирование и воздействие на людей. Это влияние может распространяться на организм человека и на его личность. В последнем случае экология вторгается в сферу мировоззрения, экологизации знания и даже идеологии, что определяет качества личности. Все накопленное и овеществленное человеком богатство не исчерпывается чисто сериальными ценностями. Оно включает массив определенным образом организованной информации [6].

В научной литературе имеется большое количество определений понятия экология культуры, чему способствовало, во-первых, многозначность общего понятия культуры, а во-вторых, неопределенность общего понятия экологии культуры. Экология культуры рассматривается как явление, непосредственно связанное с научно-экологическим развитием общества и общественного сознания, преимущественно отождествляя ее с экологической деятельностью общества, под которой понимаются экооптимизирующая, природоохранительная деятельность и связанная с нею ментальность. Она зародилась в связи с культуро-охранительными процессами и предполагает выделение отношений «человек–природно-культурная среда».

Подростковый возраст впитывает своевременно знания о наметившемся в науке переходе от изуче-

ния природы, существующей как бы вне человека, и человека вне природы к изучению системы «человек – природная среда» дополняется изменениями в теории познания от противопоставления субъекта и объекта, человека и природы, к рассмотрению системы их взаимоотношений; к обнаружению более глубокого сходства в предметах исследования естественных, общественных и технических наук, что ведет к методологическому сближению этих циклов наук. Начинается использование методов, отличающихся от традиционных естественно-научных, например герменевтики, необходимым условием которой оказывается «одушевление», «очеловечение» природы, единство природы и человека. «Очеловечение» природы предстает предпосылкой понимания и установления внутренней сущностной связи между человеком и природой. При этом допущении различие между гуманитарным и естественно-научным знанием оказывается преодоленным, а герменевтика становится неотъемлемым средством как естественно-научного, так и гуманитарного знания. Глубокое осмысление проблемы понимания обеспечивает единство научного знания в восприятии подростком окружающей среды.

Сущность природы познается не простым кумулятивным накоплением, а проникновением в душу природы. Наука, чтобы помочь достижению единства человека и природы, должна открывать внутренние законы природы, которые выражают ее душу, свободу, любовь, язык, добиваясь единства постижения и переживания, знания и любви. Познание, являясь основой преобразования, должно быть душевно-духовным, а не рационально-бесстрастным. Лишь в этом случае успешная социализация подростков имеет поступательное движение.

Человечество идет от познания мира к преобразованию его и, соответственно, самого себя. Именно подростковый возраст, гибко реагирующий на современную ситуацию, благоприятен для понимания меняющихся форм познания. И понимания необходимости преодоления экологических трудностей с помощью экологии культуры. Значение экологической культуры не заключается в разработке некоего универсального технического средства, которое будто бы решит все проблемы, оно предполагает широкую методологическую и ценностную переориентацию «экологии души» как элемента воспитательной системы подростков.

В соответствии со вторым, культурологическим, подходом к данной проблеме экология культуры рассматривается как исторически возникшая форма преодоления опасных изменений окружающей среды, вызванных преобразующей деятельностью человека. Обеспечение целостности познания требует переориентации экологии культуры как актуальной проблемы в воспитании подростков в направлении синтеза с другими отраслями культуры. Экологический подход может послужить основой формирования успешно-социализируемой личности культурного гражданина, который не выйдет за рамки в экологи-

культурном синтезе. А значит не причинит вреда окружающему пространству и себе, как составному элементу принадлежащему этому социальному пространству.

Отношение к природной среде как целостности предполагает в качестве своей предпосылки целостность культуры, а также более тесную и гармоничную связь науки с искусством, философией и другими отраслями человеческой деятельности, отвечая на глубинные запросы общества - этические, эстетические и те, которые связаны с определением смысла жизни человека и целями развития общества. Синтез с другими отраслями культуры поможет более активному внедрению в науку ценностных аспектов успешной социализации личности подростков.

В истории философии истина всегда рассматривалась в неразсторжимом единстве с добром и красотой. Поэтому этико-эстетические аспекты экологии культуры не менее важны, чем гносеологические. Отношение человека к природе, чтобы быть целостным, должно быть этическим и эстетическим. Слитые воедино истина, добро и красота дают искомую целостность, при условии своевременного формирования по средствам успешной социализации подростков в ориентире экологии культуры.

Академик Д.С. Лихачев различал в экологии два раздела – биологический и культурный, или нравственный, объединяя понятия культуры и нравственности. «Убить человека биологически, – отмечал он, – может несоблюдение законов биологической экологии, убить человека нравственно может несоблюдение законов экологии культурной. И нет между ними пропасти, как нет четко обозначенной границы между природой и культурой» [6].

Дальнейшее исследование нравственной сферы экологии культуры как значимого аспекта развития успешно социализируемой личности является актуальной задачей современной науки.

Список литературы

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: «Академия», 2004.-544 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2000.-416 с.
3. Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во Московского университета, 1980.-440 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002.-752с.
5. Крившенко Л.П. Педагогика. – М.: Проспект, 2006-432 с.
6. Лихачев Д.С. Раздумья.. – М.: Детская литература, 1991-318 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Голловин. – Минск: Харвест, 1997-800 с.
8. Энциклопедический словарь по культурологии / под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997-478 с.

Гендерные особенности родительства в постразводный период

Актуальность исследования связана с изменением количественных и качественных характеристик детско-родительских отношений в постразводный период. В результате исследования установлено: бывшие супруги в основном сосредоточены на негативных чувствах друг к другу и в меньшей степени задумываются о выполнении ими родительской роли. Для большинства респондентов нехарактерен осознанный, продуманный и взвешенный подход к выстраиванию отношений с ребенком. У них наблюдается дефицит родительских чувств, у многих не сформирована родительская позиция и слабо выражена ответственность за воспитание ребенка. В процессе математического анализа достоверных различий между результатами диагностики мужчин и женщин установлено не было. Следовательно, указанные характеристики родительства присущи как отцам, так и матерям.

Ключевые слова: постразводный период, бывшие супруги, родительство, дети

Окончание супружеских отношений влечет за собой изменение всего уклада жизни бывших супругов, отражаясь на их социальном статусе, экономическом положении, социальной активности, отношениях с окружающими.

Бывшими супругами развод переживается как личная драма и сопровождается такими негативными последствиями, как снижение работоспособности, ухудшение показателей здоровья, рост алкоголизации, увеличение суицидальных исходов и т.д.

После развода дети обычно проживают с матерью. Разведенные женщины недовольны тем, что в то время как они работают, перегружены всевозможными бытовыми проблемами и воспитывают детей, их бывшие мужья живут, как им хочется и освобождены от забот о детях. Женщины страдают, испытывая чувства унижения, обиды. Разведенным мужчинам тоже приходится непросто. Нередко они вынуждены чрезмерно много работать, и постоянное перенапряжение сказывается на их физическом и психологическом состоянии, многие из них сталкиваются с бытовыми трудностями. Мужчина может переживать чувство утраты, испытывать горечь в связи с распадом семьи, а порой и враждебность, зависть по отношению к бывшей жене, у которой остались дети, дом.

Психологически развод переживается долго. Процесс разрыва и прекращения отношений часто сопровождается негативными чувствами по отношению к бывшему супругу, разочарованием в жизни, пониженным настроением, повышенной раздражительностью. Развод тяжело сказывается и на психологическом состоянии детей. Для ребенка-дошкольника характерно чувство вины за распад семьи. Он привязан к обоим родителям и, будучи не в состоянии их соединить, реагирует, проявляя отчаяние, гнев, агрессию. Ребенок 6-10 лет испытыва-

ет к родителям, которые развелись, глубокую, долго непроходящую обиду, злость. У детей 10-11 лет возникает чувство заброшенности, одиночества, обида и злость распространяются на весь мир [1;4].

При разводе родителей рушится привычная для ребенка структура семьи, возникает депривация потребности в постоянном общении и с матерью, и с отцом, в ощущении их любви и заботы. Родителю, с которым остался жить ребенок, нужно это понимать, и как бы не складывались отношения между бывшими супругами, второй родитель не должен исчезнуть из жизни ребенка, т.к. родительство неотъемлемо включает отца и мать и предполагает осознание ими духовного единства по отношению к детям [2].

С целью изучения особенностей родительства у мужчин и женщин в постразводный период нами было проведено исследование, в котором приняли участие 56 человек, переживших развод (22 мужчины и 34 женщины), имеющих одного или несколько детей.

В исследовании использовалось 6 методик, которые были поделены на 2 блока. В первый блок вошли три методики, предназначенные для диагностики качества отношений с бывшим супругом: опросник «Особенности общения между супругами» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской; методика «Мое письмо о супруге» С.А. Белорусова; авторская анкета «Характер взаимоотношений между разведенными супругами».

Результаты, полученные по опроснику «Особенности общения между супругами», показали, что как у мужчин, так и у женщин по всем шкалам преобладают низкие баллы. Следовательно, для большинства испытуемых (от 76,5% до 100% по разным шкалам) не характерны доверительность, взаимопонимание в общении с бывшим супругом, сходство во взглядах, легкость и «психотерапевтичность» общения с ним. В то же время в отношениях бывших супругов преобладают материальные интересы, особенно у женщин (у 97,1% женской части выборки против 81,8% мужской).

Согласно результатам, полученным по второй методике – «Мое письмо о супруге», респонденты испытывают разочарование в своих бывших супругах: по шкале «Фрустрированность ожиданий и представлений о супруге» негативную оценку своим бывшим мужьям / женам дали 97,0% женщин и 90,9% мужчин; по шкале «Характеристика бывшего супруга на настоящий момент» – 79,4% женщин и 63,6% мужчин.

Анкетирование показало, что большинство респондентов негативно оценивают отношения бывших супругов с детьми, причем, наиболее характерна такая оценка для женщин (82,3% против 54,5% мужчин).

Второй блок представлен методиками, предназначенными для определения психологических особенностей родительства: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса; опросник «Сознательное родительство» М.С. Ермихиной, Р.В. Овчаровой; блок эмоционального принятия опросника эмоциональ-

ных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ).

Результаты диагностики по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» свидетельствуют, что нарушения в процессе воспитания своих детей характерны как для матерей, так и для отцов, находящихся в постразводном периоде.

И среди мужчин, и среди женщин наиболее распространены такие типы воспитания, как гиперпротекция (70,5% женщин и 81,8% мужчин), вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (85,2% женщин, 81,8% мужчин), неустойчивость стиля воспитания (85,2% женщин, (86,3% мужчин), расширение сферы родительских чувств (79,4% женщин, 81,8% мужчин). Женщины предпочитают воспитывать в ребенке женские качества (100%), мужчины – мужские (100%) независимо от пола ребенка. Кроме того, для отцов характерно, с одной стороны, потворствование (77,2%), с другой – чрезмерность требований и запретов (90,9 %), а также незрелость родительских чувств (86,3%).

Показательными являются данные, полученные по опроснику «Сознательное родительство». Высокий уровень осознанности всех компонентов родительства как интегрального образования (родительских позиций, чувств, ответственности, родительских установок и ожиданий, семейных ценностей, стиля семейного воспитания, родительского отношения) для испытуемых данной выборки не характерен. По всем шкалам у них преобладают средние и низкие баллы, т.е. стиль воспитания многие родители выбирают спонтанно (52,9% женщин и 50,0% мужчин), возможно, именно поэтому у большинства из них он неустойчивый. Большинство матерей и отцов в недостаточной степени проявляют родительские чувства (52,9% женщин и 68,1% мужчин), что свидетельствует о дефиците эмоциональной составляющей в родительском отношении к детям, которым, скорее всего, не хватает теплоты в отношениях с родителями. Большинство из респондентов не задумываются о привитии детям семейных ценностей (64,7% женщин и 77,2% мужчин).

Несмотря на общую для мужчин и женщин тенденцию к недостаточной степени осознанности всех компонентов родительства, все-таки осознанная родительская позиция, т.е. оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним, более характерна для женщин, чем для мужчин (47,0% женщин против 22,7% мужчин). Это говорит о том, что женщины больше рефлексируют относительно личностных особенностей и поведения своего ребенка, более продуманно выстраивают линию своего поведения с ним. Косвенно это подтверждается данными, полученными по опроснику АСВ: среди мужчин больше тех, кто реализует в отношениях с детьми различные типы негармоничного воспитания, чем среди женщин.

Результаты, полученные по опроснику эмоциональных отношений в семье, свидетельствуют о дефицитности чувств, возникающих во взаимодействии с ребенком, характерной для большинства мужчин данной выборки (54,5%, против 23,5% женщин), что соответствует результатам, получен-

ным по шкале «Незрелость родительских чувств» (86,3% мужчин, 38,2% женщин) опросника АСВ. Кроме того, у большинства отцов имеется дефицит выраженности отношения к себе как к родителю (54,5% мужской выборки, 26,4% женской выборки). На наш взгляд, это свидетельствует о недостаточной степени ответственности за ребенка, незрелости родительских чувств, является причиной непродуманности выбора стилей родительского воспитания. По-видимому, у женщин действительно есть основания для негативной оценки отношений бывших мужей с детьми.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет утверждать, что большинство мужчин и женщин негативно оценивают свои отношения с бывшим супругом, отрицательно отзываясь о нем и не удовлетворены выполнением им родительских обязанностей. Диагностика родительского отношения к детям показала, что для большинства респондентов нехарактерен осознанный, продуманный и взвешенный подход к выстраиванию отношений с ребенком. У них наблюдается дефицит родительских чувств, у многих не сформирована родительская позиция и слабо выражена ответственность за воспитание ребенка.

В процессе математического анализа достоверных различий между результатами диагностики мужчин и женщин установлено не было. Следовательно, указанные характеристики родительства присущи как отцам, так и матерям.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что бывшие супруги в основном сосредоточены на негативных чувствах друг к другу и в меньшей степени задумываются о выполнении ими родительской роли. Между тем, одной из основных задач постразводного периода является формирование «ответственного родительства на основе толерантных взаимоотношений с бывшим супругом и понимания родителями, что развод, освобождая их от супружеских обязанностей, не освобождает от родительских, которые должны выполняться в полном объеме и максимально учитывать потребности и интересы ребенка» [3, с. 153].

Сосредоточившись на своих переживаниях, решении вопросов, связанных с разводом и организацией жизни после него, родители далеко не всегда осознают тяжесть последствий развода для ребенка. Психическая травма, полученная ребенком в результате развода родителей, может оказывать влияние на его психоэмоциональное развитие в течение многих лет. Бывшим супругам необходимо не только приспособиться к изменившимся условиям жизни, но и уйти от негативной эмоциональной вовлеченности в отношения друг с другом, сосредоточить свои усилия на детско-родительских отношениях, стараясь максимально снизить негативные последствия развода для своих детей.

Список литературы

1. Агейко О.В. Особенности переживания детьми ситуации развода // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Теория и практика семейной психологии. 2005. №5. С. 89 – 98.

2. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.

3. Смолдарев Ю.В., Ершова И.А. Психологические особенности родительства в постразводный период // Психологическое благополучие современной семьи : материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. С. 151 – 153.

4. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 928 с.

УДК 615.8

Ефименко Т.С.

Южно-Уральский государственный
медицинский университет, Челябинск
tomara_n@mail.ru

Об использовании гелототерапии/смехотерапии на занятиях по внеучебной практике в Южно-Уральском государственном медицинском университете

Среди множества психотерапевтических методик, в последнее время пристальный интерес многих учёных, психологов, психотерапевтов и психиатров фокусируется на новом в российской действительности явлении, каковым является гелототерапия, она же смехотерапия. За рубежом это достаточно развитое направление.

В статье анализируется влияние гелототерапии/смехотерапии на успешность занятий по внеучебной практике в Южно-Уральском государственном медицинском университете.

Ключевые слова: гелототерапия, исследования, студенты, влияние гелототерапии на коммуникационный статус респондентов.

Введение. Среди множества психотерапевтических методик [5], в последнее время пристальный интерес многих учёных, психологов, психотерапевтов и психиатров фокусируется на новом в российской действительности явлении каковым является гелототерапия, она же смехотерапия. За рубежом это достаточно развитое направление.

Так ещё в 60-х годах прошлого столетия начался бум изучения целительных свойств смеха в США. Родоначальниками данного явления по праву считаются Ли Бёрк, Уильям Фрай и Норман Казинс. Первое направление можно назвать «классической смехотерапией». Гелотологи на индивидуальных и групповых встречах рассказывают анекдоты, забавные истории из собственной жизни, приглашая клиентов вспомнить свои «смешные эпизоды», подбирают лучшие юмористические фильмы и книги и даже записывают компакт-диски, на которых люди просто смеются. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч смехотерапевтов.

Популяризатором отечественной методики гелототерапии у нас в стране явился к.м.н., доцент кафедры спортивная медицина и физическая реабилитация уральского госуниверситета физической культуры Скутин А. В. В настоящее время методика гелототерапия является запатентованной (№2357764 от 10.06.2009 – для взрослой популяции и №2579611

от 10.03.2016 – для детской популяции) и разрешённой к применению на территории Российской Федерации, то есть она приобрела статус новой медицинской технологии. Разрешение ФС №2010/303 на применение новой медицинской технологии выдано Федеральной службой по надзору в сфере здравоохранения и социального развития (РОСЗДРАВНАДЗОР) от 20.08.2010 [1, 2, 3, 4].

Второе направление – «медицинская клоунада» было создано также в США в 80-х годах прошедшего столетия руководителем американского цирка Майклом Кристенсенем. Он первым организовал в Бостоне службу «скорой помощи клоунов» специально для работы в медицинских учреждениях. В настоящее время бостонская служба, некогда состоявшая из 10 человек, имеет несколько крупных филиалов в Европе. В странах Западной Европы уже в течение последних 20 лет «лечебные клоуны» являются составной частью оздоровительных программ крупных больниц. В Австрии на данном поприще трудится около 40 человек. В Голландии собственным лечебным клоуном гордится чуть ли не каждая больница. В Израиле есть официальная специализация «медицинский клоун». Клоуны, чаще всего, работают в детских больницах, устраивая для детей представления, розыгрыши и пародируя врачей.

В нашей стране лечебные клоуны на добровольной основе работают в хосписах Москвы, Ленинграда, Екатеринбурга, деятельность их в настоящее время, к сожалению, не регламентирована. Одна из важных целей медицинского клоуна не вмешиваясь в лечебный процесс обеспечить положительный эмоциональный фон выздоравливающего.

Третьим направлением смехотерапии является «йога смеха» бомбейского доктора Мадана Катариа. Основная задача автора метода заключается в том, чтобы научить человека смеяться легко, естественно и часто. Для этого на занятиях люди осваивают дыхание животом, тренируют так называемый «рефлекторный смех» (глубокий, интенсивный вдох, одним толчком выдох), учатся выражать смехом эмоции и, разумеется, смеются. Это направление основано на действительном существовании раздела йоги – Йога Хаасья. Это практика группового смеха. В принципе, смех – это та же дыхательная гимнастика. Разная тональность смеха «отвечает» за лечение различных органов. Так, более низкое «хо-хо» влияет на органы брюшной полости, звуки «ха-ха» стимулируют работу сердца. Более высокий смех – «хи-хи» – полезен для кровоснабжения мозга и горла. Большое внимание в йоге уделяется техникам стимуляции и имитации смеха. Если человек не собирается смеяться, то после нескольких минут изображения смеха он действительно искренне и с удовольствием смеётся, а его самочувствие значительно улучшается.

Смехом лечат депрессию, которой страдают, как минимум, 20% населения развитых стран. Если не остановить её распространение, то, по исследованиям Всемирной организации здравоохранения, к 2020 году смертность в результате самоубийств выйдет на второе место среди других причин смертности

(на первом – заболевания сердца), обогнав рак и все остальные болезни. Учёные из Австрийского общества заболеваний, связанных с депрессией, предложили оригинальный способ лечения депрессии, используемый в дополнение к лекарственным препаратам. Они выпустили компакт-диск, на котором записан смех и ободряющие высказывания самых известных в этой стране людей: олимпийского чемпиона по лыжам, исполнителя песен, губернатора и знаменитого футболиста. Этот 20-минутный диск психотерапевты дают слушать своим пациентам, страдающим депрессией, и отмечают хорошие результаты. Пациенты «заражаются» чужим хорошим настроением, и их собственное состояние улучшается.

Регулярные смехотерапевтические занятия проводятся даже в ряде крупных западных корпораций, Основная задача – научить человека смеяться легко, естественно и часто. Зарубежные исследователи утверждают, что один сеанс смехотерапии даёт заряд бодрости на целую неделю [3, 4].

Цель исследования. Определить влияние гелотерапии/смехотерапии на успешность читаемого и проведения практического материала на занятиях по внеучебной практике в Южно-Уральском государственном медицинском университете

Материалы и методы исследования. Исследовательская выборка составила 107 студентов дневного обучения. Исследования проводили с 2013 по 2016 год. Основным методом для научной интерпретации полученных данных настоящей статьи явился клинико-анамнестический. В течение 1 часа проводилась гелотерапия с кратким показом смешных видеороликов, рассказом анекдотов и весёлых историй, части тренинговых упражнений со 2-го этапа (смеходинамические упражнения с креативным подтекстом). Всего сеансов было десять. [1, 2].

Обсуждение. По образному впечатлению студентов проводимая вначале обучения гелотерапия помогла «сконцентрироваться и настроиться» на успешное запоминание подаваемого материала (85%), «поднять настроение и вывести из состояния полудремоты и апатии» (37%), «появилась мотивация к успешному овладению даваемого лектором материала» (98%).

Указывая на успешность читаемого и проведения практического материала респонденты отметили следующее.

В частности, некоторые из опрошенных (24%), посчитали немаловажным фактор харизматичности самого лектора. Другие (64%) – умение с юмором и своеобразным обаянием проводить практические занятия. Третьи (41%) – отметили пластичность мышления лектора, его желание идти на контакт, «умение слышать и слушать собеседника», то есть, по сути, ими упоминался механизм обратной связи.

В ходе проведения гелотерапии/смехотерапии на занятиях со студентами самим автором было отмечено улучшения качества обучения, успешности овладения даваемого материала. У курсантов появлялось умение с юмором и шуткой поддержать серьёзный разговор о, казалось бы, совершенно нешуточных темах. Причём, обучающиеся отметили, что

в ходе проведения занятий появлялось своеобразное осмысление трагического, происходящего в действительности. Глядя на беды и горе окружающего мира, по типу психотерапевтического переноса, формировалось умение встать над собой, над своими злоключениями и неурядицами, курсанты начинали с юмором относиться к своим жизненным неурядицам, невзгодам и неудачам.

На завершающих минутах обучения обучающихся появлялось желание как можно больше узнать о данной дисциплине человекознания (гелотерапии/смехотерапии), они просили поделиться визитками и соответствующей информацией.

Многие из студентов затем звонили и рассказывали о том, что делились данной информацией с учениками выпускных классов и делали акцент на том, что гелотерапия/смехотерапия, как и многие другие дисциплины, связанные со здоровьем населения преподаются в Южно-уральском государственном медицинском университете.

Таким образом, начинает «работать» один из многих каналов информации на поступление будущих абитуриентов к нам в университет.

Список литературы

1. Скутин А.В. Примерный комплекс гелотерапии/смехотерапии используемый в реабилитации физической и пограничной психической патологии : учеб.-метод. изд. – Челябинск: Уральская академия, 2013. – 65 с.
2. Скутин А.В. Примерный комплекс гелотерапии: учеб.-метод. изд. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT, 2014. – 75 с.
3. Скутин А.В. Гелотерапия/смехотерапия в практике пограничных психических расстройств (эффективность, динамика и прогноз): монография – Челябинск : Уральская академия, 2012. – 191 с.
4. Скутин А.В. Гелотерапия в практике пограничных психических расстройств: эффективность, динамика и прогноз: монография – Саарбрюкен: LAP LAMBERT, 2013. – 244 с.
5. Справочник по психотерапии : терминологический словарь / под общ. ред. А. В. Скутина – Челябинск: Уральская академия, 2013. – 139 с.

УДК 159.947.5

Жеребкина В.Ф.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск
gerebkinavf@mail.ru

Мотивация достижения успеха у старших дошкольников с различным социометрическим статусом

В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей мотивации достижения успеха у старших дошкольников с различным социометрическим статусом.

В ходе исследования было выявлено, что у старших дошкольников с различными социометрическими статусами наблюдаются значимые различия в силе мотива и мотивации достижения успехов. У «звезд» и «предпочитаемых» стремление к успеху более выражено в групповой деятельности, более развиты инструментальные действия, направленные на достижение цели. Они чаще чем

«пренебрегаемые» и «изолированные» в ситуации неуспеха обращаются за помощью к другим людям, выше оценивают свои умения, необходимые для выполнения заданий, чаще ориентируются на выполнение трудных заданий.

Ключевые слова: старший дошкольник, мотивация достижения успеха, социометрический статус.

Современное общество ориентирует человека на социальную успешность, которая необходима для раскрытия и реализации потенциала личности, адаптации к социальным условиям и обстоятельствам. Именно в дошкольном возрасте формируются и укрепляются мотивация достижения успеха и ряд качеств, которые будут обеспечивать в будущем успешность человека в различных видах деятельности и взаимоотношениях с другими людьми.

По мнению И.Р. Алтуниной, мотивация достижения успехов начинает формироваться уже в раннем дошкольном возрасте, причем сам мотив достижения успехов (ведущий в структуре рассматриваемой мотивации) вначале проявляется в индивидуальной, а не в групповой деятельности. В старшем дошкольном возрасте появляется способность правильно оценивать вероятность достижения успеха в конкретной деятельности и ситуации [1]. Результаты исследования Т.А. Репиной и Т.В. Сенько показали, что успешность ребенка в конструктивной, познавательной деятельности положительно влияет на активность ребенка в общении и на положение ребенка в группе сверстников [2].

Целью нашего исследования является изучение мотивации достижения успеха у дошкольников с различным социометрическим статусом.

В исследовании приняли участие 86 детей в возрасте 6-7 лет.

Для определения социометрического статуса дошкольников в группе дошкольного образовательного учреждения использовалась методика диагностики межличностных отношений «Два дома» Т.А. Репиной [3]. Мотивация достижения успеха определялась с помощью методики исследования мотива и мотивации достижения успеха у детей старшего дошкольного возраста И.Р. Алтуниной [1]. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с применением *t*-критерия Стьюдента.

В ходе социометрического исследования были определены социометрические статусы детей. Для формирования групп с одинаковым социометрическим статусом и соразмерных по количеству испытуемых методом случайной выборки были отобраны для дальнейшего исследования по 15 человек по каждому социометрическому статусу.

Для определения мотивации достижения успеха применялась методика И.Р. Алтуниной. Сущность данной методики заключалась в том, что ребенок поочередно включался в различные виды деятельности (учебную, игровую и трудовую деятельность), в которых его шансы добиться успеха или потерпеть неудачу были примерно одинаковыми. Все виды деятельности ребенок начинал, но в скором времени они прерывались экспериментатором, как только

становилось ясно, что ребенок уже включился в соответствующий вид деятельности, вошел в него, но еще существенно не продвинулся в достижении поставленной цели. После этого ребенка просили оценить вероятность достижения стоящей перед ним цели. Варианты оценок оценивались в баллах: высокая (5 баллов), высокая (4 балла), средняя (3 балла), низкая (2 балла), очень низкая (1 балл). Кроме того, были оценены в баллах способности детей как достаточные или недостаточные для достижения поставленной цели: вполне достаточные (5 баллов), достаточные (4 балла), средние (3 балла), недостаточные (2 балла), совершенно не достаточные (1 балл).

Из представленных данных следует, что по некоторым признакам проявления мотива достижения успеха у дошкольников с различным социометрическим статусом наблюдаются статистически достоверные различия. Так, «предпочитаемые» дошкольники достоверно чаще выполняют инструментальные действия, направленные на достижение цели, которые рассматриваются как успех ($t=2,06$, при $p\leq 0,05$). Это проявлялось в том, что дети тщательно отбирали необходимые детали для постройки, сверялись с предложенным образцом дома. Старались строить аккуратно, внимательно. В совместной игровой деятельности, обменивались необходимыми, недостающими деталями с товарищами. В отличие от них, дети со статусами «пренебрегаемые» и «изолированные» строили дом не всегда по образцу, топорливо, иногда не доводя начатое дело до конца.

У «звезд» и «предпочитаемых» достоверно выше проявлялись переживания в связи с успехами ($t=2,14$ и $2,07$ при $p\leq 0,05$). Дети радовались, когда постройки были готовы, с гордостью демонстрировали их экспериментатору. «Пренебрегаемые» и «изолированные» дети достоверно выше проявляли негативные эмоции в связи с препятствиями ($t=2,14$ и $t=2,2$, при $p\leq 0,05$). Они злились, огорчались, проявляли нетерпимость.

Результаты показывают, что «пренебрегаемые» и «изолированные» достоверно выше чем «предпочитаемые» стремятся получить помощь ($t=2,06$ и $2,07$ при $p\leq 0,05$). Что касается ожидания достижения цели, то здесь «звезды» и «предпочитаемые» за счет усердия, желания довести работу до конца и представления о своей будущей постройке показали результаты достоверно выше чем «пренебрегаемые» и «изолированные» ($t= 2,2$ и $2,13$, при $p\leq 0,05$).

Для иллюстрации особенностей поведения дошкольников с различным социометрическим статусом в ситуации возможного неуспеха приведем примеры ответов дошкольников на вопрос «Что ты будешь делать, если сразу тебе не удастся построить дом?».

Дети с социометрическим статусом «звезды» и «предпочитаемые» чаще всего отвечали: «Попробую еще раз» (соответственно, 67% и 60% наиболее часто встречающихся ответов); « Попрошу помощи» (33% и 30% ответов). Далее следовали ответы:

«Пойду играть» (5% ответов) и «Не знаю» (5% ответов).

Ответы детей с социометрическим статусом «пренебрегаемые» и «изолированные» распределились иначе. У «пренебрегаемых» чаще всего встречался ответ: « Попрошу помощи» и «Ничего» (24% ответов). У «изолированных» чаще всего встречался ответ: «Не знаю» и «Ничего» (40% ответов).

Таким образом, дошкольники с положительными социометрическими статусами в ситуации затруднения ориентированы на решение задачи собственными силами. Дошкольники с отрицательными социометрическими статусами в данной ситуации склонны не предпринимать никаких действий или обращаются за помощью к другим людям.

Результаты диагностики выраженности мотивации достижения успеха у дошкольников с различным социометрическим статусом в индивидуальной и групповой деятельности показывают, что у «звезд» и «предпочитаемых» стремление к успеху проявляется в большей степени в групповой деятельности, а у «пренебрегаемых» и «изолированных» в индивидуальной. В процессе группового выполнения задания «звезды» и «предпочитаемые» обменивались деталями с товарищами, подбадривали других детей, предлагали свою помощь, радовались конечному результату. При возникновении препятствий (не хватало деталей для постройки, что-то не получалось) дети договаривались со сверстниками, просили помощь у товарищей или взрослого.

Отличное поведение наблюдалось у детей со статусом «пренебрегаемые» и «изолированные». Эти дети для достижения своей цели могли отбирать детали у сверстников, отказывались от выполнения заданий.

Таким образом, у старших дошкольников с различными социометрическими статусами наблюдаются значимые различия в силе мотива и мотивации достижения успехов. У «звезд» и «предпочитаемых» стремление к успеху более выражено в групповой деятельности, более развиты инструментальные действия, направленные на достижение цели. Они чаще чем «пренебрегаемые» и «изолированные» в ситуации неуспеха обращаются за помощью к другим людям, выше оценивают свои умения, необходимые для выполнения заданий, чаще ориентируются на выполнение трудных заданий.

Список литературы

1. Алтунина И.Р. Мотивация социального поведения в разные эпохи и на разных этапах детства // Мир психологии. 2006. № 1. С.116-129.
2. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. М., 1987. 92 с.
3. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т.А. Репиной. М., 1978. 148 с.

УДК 159.9.07

Заболотский Д.Н.,
Честюнина Ю.В.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
chestyunina@list.ru

Интернет-зависимость как фактор снижения производительности труда

Статья показывает, что не менее 12% работников уже сегодня имеют проблемы с чрезмерным использованием Интернета. Риск возникновения интернет-зависимости растет с увеличением срока пользования сетью, а так как отказаться от Интернета в настоящий момент очень сложно, то и процент людей, имеющих проблемы с интернет-зависимостью, будет только расти.

Ключевые слова: Интернет, интернет-зависимость, профилактика интернет-зависимости.

В XXI веке Интернет все больше и больше входит в повседневную жизнь человека, становится важнейшим инструментом коммуникации и получения информации. Количество пользователей Интернета в 2016 году насчитывает 3.6 млрд. человек в мире, из них 103 млн. человек в России [1]. И с каждым днем это число увеличивается. Неудивительно, что многие люди испытывают не только позитивные, но и негативные последствия использования Интернета.

Среди самых важных положительных свойств использования Интернета можно отметить такие, как возможность коммуникации на расстояниях, дистанционное обучение, простоту поиска новых знакомств и информации.

Начиная с 1996 года феномен «интернет-зависимости» и негативные последствия использования Интернета начинают активно исследоваться. Данной проблеме были посвящены исследования как зарубежных авторов (К. Янг, М. Гриффитса, Д. Гринфилда и др.), так и отечественных (А. Ю. Егорова, Т.Ю. Бильбот и Л.Н. Юрьевой и др.).

Варламова С. Н., Гончарова Е. Р., Соколова И. В. [3] полагают, что основными проблемами, характеризующими социальные последствия интернет-зависимости являются: разрыв социальных связей, увеличение количества случаев аутоагрессии и насильственных действий по отношению к окружающим из-за невозможности воспользоваться Интернетом.

Но при всех вышеперечисленных негативных последствиях, на данный момент, интернет-зависимость только в Китае с 2008 года официально признана болезнью с соответствующими диагностическими критериями и рекомендациями по лечению, в остальных странах мирового сообщества, в том числе и в России, интернет-зависимость не считается самостоятельным заболеванием, включенным в международный классификатор болезней, а остается психологическим и социальным феноменом современной жизни.

Появление Интернета в начале девяностых годов создало ценный инструмент доступа к информации и ведения бизнеса. Он трансформировал сам бизнес, обеспечивая проведение финансовых операций в

режиме реального времени, автоматизацию рутинных операций и снижение затрат.

Активно используя Интернет в повседневной жизни, человек не видит ничего предосудительного в том, чтобы использовать его и в рабочее время. Поэтому как малые, так и большие компании сталкиваются с негативными последствиями интернет-зависимости у сотрудников.

Следует отличать злоупотребление Интернетом на рабочем месте и интернет-зависимость работника как психологический фактор. Первое – это использование Интернета, не связанное с должностными обязанностями. Не всякий «злоупотребляющий» человек интернет-зависим. И методы борьбы со злоупотреблением скорее технические или административные. Существует достаточно крупный рынок корпоративного программного обеспечения, позволяющий блокировать постороннюю интернет-активность или следить за тем какие программы использует работник. Что касается второго – то на сегодняшний день, не существует устоявшегося определения интернет-зависимости или критериев степени его выраженности. Варламова С. Н., Гончарова Е. Р., Соколова И. В. [3] предлагают рассматривать интернет-зависимость как многомерное явление, негативный психологический феномен, характеризующийся чрезмерным временем нахождения в Интернете вне рамок учебных/рабочих задач, а также эмоциональной зависимостью от пользования сетью, приводящей к ухудшению образа и качества жизни.

Среди общих негативных симптомов названных К. Янг можно выделить отдельные, пагубно влияющие непосредственно на производительность труда: навязчивое желание проверить новые сообщения в социальных сетях, непреодолимая тяга к веб-серфингу, забывание о служебных обязанностях и договоренностях, пренебрежение здоровьем и гигиеной в пользу проведения времени в Интернете, готовность употреблять пищу нерегулярно, случайно и не отрываясь от компьютера или телефона, проблемы со здоровьем (ухудшение зрения или осанка).

С целью изучения интернет-зависимости было проведено эмпирическое исследование посредством методики: тест К. Янг на интернет-зависимость и скрининговый самоопросник Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Бильбот.

Характеристика выборки: возраст от 21 до 43 лет, город проживания с населением не менее 100 тысяч человек, работают в коммерческой или государственной организации.

Исследование по методике К. Янг показало, что из 57 пользователей 50 относятся к группе обычных пользователей, они могут находиться в сети сколько угодно и при этом умеют себя контролировать. 7 человек имеют проблемы, связанные с чрезмерной увлеченностью Интернетом. Если не заниматься этими вопросами уже прямо сейчас, то в будущем это может пагубно отразиться на их жизни.

Исследование по самоопроснику Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Бильбот показало, что из 57 пользователей 45

имеют слабый риск развития интернет зависимости. 12 человек уже имеют первую стадию зависимости.

Таким образом, в данной выборке не менее 12% работников уже сегодня имеют проблемы с чрезмерным использованием Интернета. Как показало исследование [3] риск возникновения интернет-зависимости растет с увеличением срока пользования сетью, а так как отказаться от Интернета в настоящий момент очень сложно, то и процент людей, имеющих проблемы с интернет-зависимостью, будет только расти.

При профилактике интернет-зависимости выделяют следующие методы работы [4]: формирование сознания (беседа, лекция), организация деятельности (упражнение, требование руководства), стимулирование деятельности (поощрение и наказание), социально-психологическая помощь (психологическое консультирование).

Таким образом, снижение производительности труда, в случае наличия интернет-зависимости у работника, связано с неосознаваемыми психологическими факторами. Среди технических методов решения данной проблемы можно назвать следующие: регламентация, регулирование и контроль над доступом и использованием сетевых ресурсов. Детали их реализации зависят от корпоративной культуры и внутренней политики организации. Основной же целью психологической профилактики является, во-первых, установление факта того, что сотрудник находится в группе риска по интернет-зависимости (тестирование, беседы и наблюдение), а, во-вторых, повышение осознания работника и принятие им ответственности за свои особенности, ухудшающие результаты труда.

Список литературы

1. World internet users statistics [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, свободный (дата обращения: 31.08.2016).
2. Дрепа М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // ЗПУ. 2009. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-obekt-nauchnoy-refleksii-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 31.08.2016).
3. Варламова С. Н., Гончарова Е. Р., Соколова И. В. Интернет-зависимость молодёжи мегаполисов: критерии и типология // Мониторинг. 2015. №2 (125). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-molodyozhi-megapolisov-kriterii-i-tipologiya> (дата обращения: 31.08.2016).
4. Ларионова С. О., Дегтерев А. С. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики // Педагогическое образование в России. 2013. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-u-studentov-voprosy-profilaktiki> (дата обращения: 31.08.2016).

Взаимосвязь локуса контроля со стратегиями совладающего поведения у студентов высших учебных заведений

В статье обсуждаются результаты исследования стратегий совладающего поведения студентов университета. В результате исследования найдена взаимосвязь между двумя изучаемыми компонентами, проанализированы стратегии совладающего поведения у людей с разным локусом контроля.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг, локус контроля, субъект, контроль поведения.

Актуальность нашего исследования обусловлена теми обстоятельствами, что сегодня жизнь ставит перед молодыми людьми очень сложные задачи, решение которых возможно только для людей обладающих субъектностью, то есть способных осуществлять контроль поведения за течением своей жизни и деятельности. В этом плане нам было интересно посмотреть, какие стратегии совладающего поведения используют студенты университета, и как данные стратегии взаимосвязаны с локусом контроля этих людей.

Понятие локуса контроля было введено в психологию американским психологом Дж. Роттером, который под локусом контроля понимает склонность человека видеть источник управления своей жизнью, либо преимущественно во внешней среде (другие люди, судьба, случайность и пр.) – экстернальный локус, либо в самом себе (характер, способности, волевые усилия и т.д.) – интернальный локус.

Достаточно близкими к пониманию локуса контроля Дж. Роттером являются современные отечественные трактовки, раскрывающие данное понятие через «конструкт, означающий систему убеждений личности» (Е.Г. Ксенофонтова), «особую мировоззренческую установку» (И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец), «определенный личностный паттерн, целостную личностную комбинацию» (А.А. Реан) [4]. В нашем исследовании мы опираемся на подход Дж. Роттера.

Вторым изучаемым нами феноменом, является совладающее поведение. Совладающее поведение или «копинг» (от англ. to cope – преодолевать) как особый вид социального поведения человека, обеспечивает или разрушает его здоровье или благополучие. Оно позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и направлено на активное взаимодействие с ситуацией – её изменение (когда он поддается контролю) или приспособление к ней (в случае, когда ситуация не поддается контролю) [3].

Понятие копинга впервые было введено Р.Лазарусом и С.Фолкман в рамках транзактной модели стресса. Согласно этой модели, стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Под ко-

пингом понимаются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности [10].

Р. Лазарусом были выделены виды копинг-механизмов: 1) конструктивные (самоконтроль, планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки); 2) относительно конструктивные (принятие ответственности, положительная переоценка); 3) неконструктивные (дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация) [7].

В современной науке традиционно рассматриваются два подхода к понятию «совладающее поведение». Авторы, придерживающиеся первого подхода рассматривают копинг как широкое понятие, включающее наряду с осознанными, преобразующими ситуацию стратегиями и механизмы психологической защиты. Данный подход прослеживается в определении С.К. Нартовой-Бочавер: «В широком смысле слова coping включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера — попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации» [8].

Представители второго подхода различают совладание (coping) и защиту (defense) как специфичные формы поведения. Н. Хаан, наметившая такое разграничение, пишет, что копинг (coping mechanism) и защита (defense mechanism) основываются на идентичных процессах, но имеют противоположную направленность. Автор разделяет эти механизмы по нескольким параметрам. В частности, копинг пластичен и целенаправлен, учитывает особенности ситуации, защита ригидна и автоматизирована; копинг включает процессы обдумывания, анализа ситуации и высоко дифференцирован, защитные механизмы предполагают большее количество неосознаваемых реакций [1].

В нашем исследовании мы основываемся на подходе Е.А. Сергиенко, которая рассматривает совладающее поведение через категорию субъекта как единой метасистемы, в которой психика представлена в единстве ее организации. Автором приведены специфические функции субъекта, в которые входят когнитивная, регулятивная и коммуникативная. Регулятивной функцией субъекта автор видит контроль поведения. Под совладающим поведением Е.А. Сергиенко понимает осознанную организацию по преодолению трудностей [11]. В результате проведения совместного с И.И. Ветровой исследования, автор утверждает, что контроль поведения, совладающее поведение, а также психологическая защита являются разными уровням единого механизма, связанного с саморегуляцией субъекта. Психологическая защита – наименее осознаваемый уровень, плохо осознаваемое стремление. Контроль поведения находится на промежуточном уровне: является частично осознаваемым, опирается на конкретные структуры, как неосознаваемые, так и осознаваемые. Тогда как копинг-поведение полностью осознаваемо и является, по сути, социально-приемлемой, значимой формой адаптации [2].

Именно в таком контексте мы планируем рассматривать совладающее поведение. В этом случае, оно является частью конструкта, который служит для преодоления жизненных трудностей. В этом случае можно предположить, что совладающее поведение имеет взаимосвязь с локусом контроля – свойством определяющим, на кого человек возлагает ответственность по решению проблем, возникающих в его жизни.

В результате нами была выдвинута гипотеза о взаимосвязи локуса-контроля личности и ее стратегиями совладающего поведения.

Для проверки данной гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование. Выборка составила 45 человек, студенты ЧелГУ, факультета психологии и педагогики, в возрасте от 18 до 22 лет. 6 из них мужского и 39 женского пола. Методы, применяемые в исследовании: опросный метод и методы математической статистики (непараметрический критерий U Манна-Уитни). Что касается методик, при проведении исследования использовались: тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева и опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса. Целью исследования было изучение взаимосвязи между локусом контроля и стратегиями совладающего поведения. Для начала, нам необходимо было разделить испытуемых на две группы: людей с внешним локусом контроля и внутренним. Для этого нами было проведена методика «Смысложизненные ориентации», в которой, помимо других, используются шкалы «локус контроля-Я (Я — хозяин жизни)» и «локус контроля-жизнь» или управляемость жизни. Высокие баллы в первой шкале соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни. Во второй шкале при высоких баллах — убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее [6]. В результате выборка разделилась так: у 26 человек высокие показатели локуса контроля, то есть у этих людей интернальный локус. 19 человек с низкими показателями - выражен экстернальный локус. Далее, среди испытуемых была проведена методика «Способы совладающего поведения», диагностирующая способы преодоления трудностей в различных сферах. Методика предлагает следующие стратегии: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблем, положительная переоценка [5].

После проведения данной методики, для выявления статистически значимых различий между группами, были использованы методы математической статистики с использованием непараметрического

критерия U Манна-Уитни. Было выявлено следующее: в группе с экстернальным локусом контроля используются конструктивные стратегии, направленные на положительное разрешение проблем. Так были выявлены различия в шкалах: поиск социальной поддержки ($p=0,042$), планирование решения проблемы ($p=0,002$) и положительная переоценка ($p=0,012$). В тоже время, в группе людей с интернальным локусом более предпочтительны стратегии: бегство-избегание ($p=0,029$) и принятие ответственности ($p=0,033$). Данные стратегии, в большей степени, направлены не на решение проблемы, а на самокритику в результате возникновения трудности, либо на игнорирование таковой, в классификации Р. Лазаруса они относятся к виду относительно конструктивных и неконструктивных [9].

Таким образом, мы изучили взаимосвязь между стратегиями совладающего поведения и локусом контроля у студентов ВУЗа. Выдвинутая нами гипотеза о возможной взаимосвязи нашла свое подтверждение. Тем не менее, полученные результаты носят промежуточный характер и, в дальнейшем будут уточняться и конкретизироваться.

Список литературы

1. Битюцкая Е. В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2011. - №1 - с. 100-111.
2. Ветрова И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - 481 с.
3. Журавлев А.Л., Крюкова Т.Л., Сергиенко Е.А. Основные направления психологических исследований совладающего поведения // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - 481 с.
4. Корзун С.А. Локус контроля как копинг-ресурс совладающего поведения студентов педагогического ВУЗа // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования. Сборник статей. Отв. ред. Митина Л.М.. СПб, 2015, с. 370-374
5. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3 С. 93-112.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
7. Лифанова Н.М. Совладающее поведение современной молодежи как социально-психологическая проблема // Социальная психология личности и акмеология. Сборник статей молодых исследователей. Отв. ред. Шамионов Р.М.. Москва, 2014, с. 96-101
8. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал— 1997. — Том18 №5 сентябрь-октябрь 1997. — С. 20-30.
9. Нестерова О.В. Стратегии конструктивного копинг-поведения в ситуации потери как условие профилактики посттравматического стресса // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / Институт психологии, Российская академия наук ; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М. : Институт психологии РАН, 2013. - Том 3. - 600 с.

10. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.04.2017).

11. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - 481 с.

УДК 159.923.2

Змеева А.С.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
zmeeva-csu@yandex.ru

Особенности профиля учителей с личностной беспомощностью в зависимости от стажа педагогической деятельности

Изучение личностной беспомощности в отечественной психологии рассматривается с позиции концепции, разработанной Д.А. Циринг. В данной концепции приводится описание личностной беспомощности как комплексной характеристики личности с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, описывается ее структура и компоненты, выявляются факторы формирования, проявления в деятельности и поведении субъекта, его успешности в деятельности на разных возрастных этапах [4].

Под личностной беспомощностью Д.А. Циринг понимает качество субъекта, представляющее собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющее низкий уровень субъектности, т.е. низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности [4].

Важным положением является утверждение о семье и травмирующих событиях в детстве как факторах формирования личностной беспомощности (Д.А. Циринг, И.В. Пономарева). Так, по мнению, И.В. Пономаревой, личностная беспомощность формируется в результате определенных стилей семейного воспитания [2]. Тем не менее, с одной стороны, можно говорить о том, личностная беспомощность как целостная характеристика личности закладывается в результате внутренних и внешних факторов развития, детско-родительских отношений, с другой стороны – о возможности исследования ее проявления в различных областях жизнедеятельности субъекта, в том числе в профессиональной деятельности. Согласно полученным результатам проведенных исследований, субъект с личностной беспомощностью в силу своих определенных личностных особенностей проявляет пассивность, меньшую гибкость в мышлении и поведении, он пессимистичен, тревожен, что определяет особенности деятельности, влияя на его результаты (Д.А. Циринг, Е.В. Веденева, Е.А. Евстафеева). Однако, данный вопрос, в

рамках концепции личностной беспомощности изучен недостаточно полно. Имеются результаты диссертационного исследования Е.А. Евстафеевой об изучении правосознания сотрудников уголовно-исполнительной системы с признаками личностной беспомощности. Такие сотрудники чаще допускают нарушения служебной дисциплины, у них более низкий уровень правового сознания [1]. Следует отметить, что данные сотрудники относятся к особой категории людей, работающих в специфических условиях служебной деятельности. Отличительными особенностями являются напряженные, конфликтные ситуации, опасные для жизни обстоятельства, а также строго регламентированный характер выполнения должностных обязанностей. В этой связи становится актуальным изучение проявления личностной беспомощности у сотрудников, относящихся к строго нерегламентированному характеру профессиональной деятельности. В данном случае можно рассмотреть педагогическую деятельность учителя. Несомненно, профессиональная деятельность учителя относится к системе «человек-человек», отличается повышенной стрессогенностью, высокой эмоциональной загруженностью, но при этом возможны и более творческие проявления, такие как формирование индивидуального стиля, участие в конкурсах профессионального мастерства, подготовка к участию в научной деятельности школьников, воспитанников и т.д. В связи с такой психологической нагрузкой, испытываемой учителями, следует предположить, что и стаж работы в школе сказывается на развитии учителя. Следуя логике исследования, как внешние условия педагогической деятельности (условия труда, педагогический стаж), так и индивидуальные особенности как проявления внутренней среды, детерминируют условия выполнения деятельности учителя. В нашем исследовании в качестве доминирующих внутренних условий рассматривается личностная беспомощность как целостная характеристика личности.

В эмпирическом исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ г. Челябинска и Челябинской области в кол-ве 290 человек, имеющих стаж педагогической деятельности от 1 года до 40 лет.

Согласно автору концепции личностной беспомощности Д.А. Циринг, диагностическими показателями личностной беспомощности являются такие критерии как пессимистический атрибутивный стиль, депрессивность, тревожность, самооценка. В данном случае диагностируются не депрессия, тревожность, атрибутивный стиль и самооценка как таковые, а целостная характеристика личности, проявляющаяся в комплексе указанных показателей [4]. В соответствии с этими показателями Д.А. Циринг предлагает использовать следующий пакет методик диагностики личностной беспомощности: «Тест на оптимизм» Л.М. Рудиной для диагностики атрибутивного стиля у взрослых, представляющий собой вариант адаптации методики ASQ Мартина Селигмана, где низкие итоговые показатели (ниже 0 баллов), высокие показатели НоВ и высокие суммарные показатели по плохим событиям свидетельствуют о

наличии у испытуемого пессимистического атрибутивного стиля; «Шкала депрессии» в адаптации Т.И. Балашовой, целью которой является диагностика депрессивности у взрослых. Показатели, превышающие средние показатели по выборке, свидетельствуют о наличии депрессивных тенденций, или субдепрессии; «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора, адаптированная Т.А. Немчиным, позже дополненная шкалой лжи В.Г. Норакидзе; «Методика самооценки Дембо – Рубинштейн» в модификации Прихожан, низкие показатели которой свидетельствуют о наличии низкой или пониженной самооценки [4]. По указанным диагностическим критериям на выборке учителей был применен кластерный анализ (метод К-средних). Применение кластерного анализа позволило выделить 2 полярные группы: учителя с признаками личностной беспомощности и учителя без признаков личностной беспомощности. Последних автор концепции Д.А. Циринг относит к противоположному полюсу личностной беспомощности – самостоятельности, которая характеризуется противоположными значениями диагностических критериев личностной беспомощности [4]. С целью проверки достоверности различий полученных кластеров было проведено сравнение средних значений посредством однофакторного дисперсионного анализа. Результаты сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1
Достоверность различий в кластерах по диагностическим критериям личностной беспомощности

Диагностические показатели	F	p
Депрессия	457,432	0,000
Тревожность	205,102	0,000
Самооценка	26,758	0,000
Показатель надежды	19,231	0,000
Атрибутивный стиль	21,379	0,000

Как видно из таблицы 2, существуют достоверно значимые отличия между группами, полученными в результате кластеризации. В первую группу вошли учителя с признаками личностной беспомощности в кол-ве 132 человек, психологические особенности которых показывают наличие: пессимистического атрибутивного стиля, высокого показателя надежды, повышенного уровня депрессивности, тревожности, сниженного уровня самооценки. Во второй кластер вошли учителя с противоположными показателями в кол-ве 158 человек. В дальнейшем анализе принимали участие учителя первого кластера - с признаками личностной беспомощности. Следующим этапом исследования стало разделение полученного кластера учителей с признаками личностной беспомощности на группы в зависимости от стажа: от 1 года до 7 лет; от 8 до 15 лет; от 16 до 24 лет; более 24 лет.

С целью выявления специфических особенностей профиля учителей с признаками личностной беспомощности в зависимости от стажа педагогической деятельности был использован Стандартизированный многофакторный метод исследования лич-

ности (СМИЛ) в модификации Л. Н. Собчик. Данные методики СМИЛ позволяют выявить устойчивые профессионально важные личностные свойства, а также понять причины некоторых поступков людей, связанных с их индивидуально-личностными особенностями, характером, стилем общения с окружающими, с их способностью к самореализации [3].

В каждой группе учителей с признаками личностной беспомощности в зависимости от стажа средние значения по каждой шкале не выходят за пределы нормы: от 30Т и до 70Тбаллов. По всем диагностическим шкалам, кроме 8-ой и 9-ой шкалы, выявлены значимые отличия. Согласно Л.Н. Собчик при интерпретации целостного профиля в данном случае учитывается ведущие пики и их повышение по отдельным диагностическим шкалам СМИЛ, а также их сочетание. В связи с этим необходимо рассмотреть профиль с учетом всех шкал СМИЛ у учителей с признаками личностной беспомощности в зависимости от педагогического стажа. На рис. 1 представлен профиль личности учителей с признаками личностной беспомощности, имеющих различный педагогический стаж.

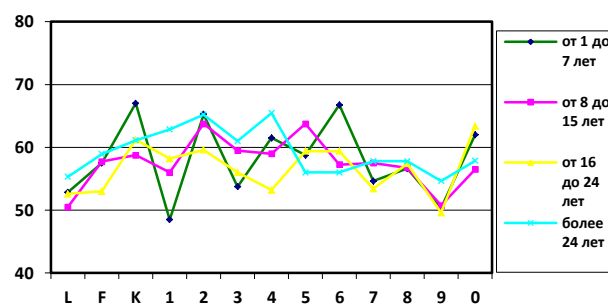


Рис. 1. Различия в профиле учителей с личностной беспомощностью в зависимости от педагогического стажа

В профиле учителей с признаками личностной беспомощности, имеющих педагогический стаж от 1 года до 7 лет ведущим пиком в профиле является 6-ая шкала «Регидности». Лица с ведущей 6-ой шкалой в профиле проявляют любовь к аккуратности, верность своим принципам, прямолинейность и упорство в отстаивании их. Повышение данного показателя (среднее значение по выборке 66,75Т) свидетельствует о тенденции к рационализации психологического конфликта, который вызывает тревогу, а также о наличии внешне обвиняющей реакции, снимающей с личности ответственность за сложившуюся конфликтную ситуацию. По Л.Н. Собчик это проявляется в механизме защиты - проекции. В рассматриваемой группе также можно отметить пик по 2-ой шкале в пределах 65,25Т, что выявляет акцентуацию по гипотимному (гипостеническому) типу. Такой профиль показывает определенное состояние – депрессивную реакцию в рамках адаптационного синдрома. Однако это лишь количественный аспект, выявляющий особенности не только психогенно спровоцированного состояния, но и предусматривающий предрасположенность учителей к такому рода реакциям в ситуации стресса.

В профиле учителей с признаками личностной беспомощности со стажем от 8 до 15 лет, на фоне повышенной 2-ой шкалы, наблюдается повышение по 5-ой шкале «Мужественности-женственности» и понижение по 9-ой шкале «Оптимистичности». Повышенные показатели по 5-ой шкале в любом профиле означают отклонение от типичного для данного пола ролевого поведения. Данный факт можно проинтерпретировать как усиление у учителей черт мужественности, независимости, стремлении к эмансипации, что обуславливают условия педагогической деятельности. Пониженные показатели (в отношении данной шкалы по всем группам) показывает снижение уровня жизнелюбия и активности. В данном профиле пониженная 9-ая шкала сочетается с высокой 2-ой шкалой, что свидетельствует о повышенной утомляемости, астении и апатии.

В профиле учителей с личностной беспомощностью, имеющих стаж педагогической деятельности от 16 до 24 лет ведущий пик отмечен по 0-ой шкале «Социальной интроверсии». Повышенная 0-ая шкала выявляет пассивность личностной позиции и большую обращенность интересов в мир внутренних переживаний как константное свойство личности, т.е. интровертированность. Повышение 0-ой шкалы учителей с данным стажем отражает снижение включенности в социальную среду, выявляет известную замкнутость и может сопровождаться внутрличностным конфликтом.

В профиле учителей с признаками личностной беспомощности, имеющих педагогический стаж более 24 лет, отмечается, по сравнению с другими профилями, повышение по 2-ой и 4-ой шкале. При таком сочетании шкал выявляется такой защитный механизм как вытеснение, т.е. вытеснение из сознания непринятой или занижающей самооценку личности информации. Здесь вытеснение чаще и более ярко сопровождается отреагированием на поведенческом уровне с критическими высказываниями, протестными реакциями и агрессивностью. Механизм сдерживания негативных эмоций под сильным контролем сознания, роль которого усиливается в социально значимых ситуациях, может привести у таких учителей, согласно Л.Н. Собчик, возникновению психосоматических расстройств, в основном связанных с сердечно-сосудистой деятельностью организма [3].

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют, что профиль учителей с личностной беспомощностью имеет свои особенности в зависимости от стажа педагогической деятельности. В каждой группе учителей с определенным стажем выявляются ведущие тенденции в зависимости от шкалы, которая определяет специфические особенности. Такие изменения, с одной стороны, показывают статистически значимые отличия в профиле учителей в зависимости от стажа педагогической деятельности, с другой – о некотором влиянии не только индивидуально-психологических особенностей (наличие признаков личностной беспомощности), но стажа на результаты педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Евстафеева Е.А. Правосознание сотрудников уголовно-исполнительной системы с личностной беспомощностью: структурно-содержательная характеристика. – Челябинск: ООО «Полиграф-Мастер», 2013. – 199 с.
2. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 24 с.
3. Собчик Л.Н. СМЛЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
4. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 410 с.

УДК 159.99 Ильевская О.Ю., Сахарчук Н.Ю.
Кемеровский государственный университет,
Кемерово
Olgaily.94@mail.ru, budich_natalya@mail.ru

Особенности временной перспективы здоровых подростков и подростков с детским церебральным параличом

В статье рассматривается проблема формирования временной перспективы здоровых подростков и подростков с ограничениями в состоянии здоровья. Дается сравнительная характеристика особенностей временной перспективы здоровых подростков и подростков с детским церебральным параличом. Для подростков с детским церебральным параличом характерна «временная некомпетентность», проявляющаяся в недостаточной осознанности связи будущих событий с собственным прошлым и настоящим.

Ключевые слова: временная перспектива, образ будущего, «временная некомпетентность», отдаленные цели, психологическое пространство, социальная активность.

На сегодняшний день временная перспектива активно исследуется в большинстве научных работ, но проблема, на которой делается акцент в статье, характеризуется недостаточной теоретико-методологической разработанностью, что обусловило выбор темы.

Жукова Е.В. в своей работе «Управленческое видение и временная перспектива руководителей» отмечает, что введение в психологическую науку понятия «временной перспективы» принадлежит Л.К. Франку. Именно он в 1939 году опубликовал свою культурологически-философскую статью, в которой впервые использовал данное понятие [3].

Также Жукова Е.В. приводит определение временной перспективы Франка, согласно которому временная перспектива представляет собой широкую совокупность представлений индивида, включающих его психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данный момент, как динамическое базовое свойство человеческого существования. Прошлое и будущее являются основными аспектами поведения. Настоящее непосредственно определяет будущее и контролируется прошлым, в результате этого будущее связывает между собой ценности прошлого и настоящего [3].

Похожего мнения придерживается и большинство авторов, занимающихся изучением проблемы временной перспективы. Они обозначают временную перспективу в качестве интегративного образования, связывающего воедино все временные компоненты в сознании и подсознании. Таким образом, у человека появляется способность реконструировать свое прошлое, актуализировать настоящее и конструировать будущее, то есть предвидеть, прогнозировать его, представлять себя в нем и формулировать отдаленные цели.

С понятием временной перспективы также связано имя бельгийского психолога Жозефа Нюттена, который внес значительный вклад в изучение данной проблемы и перспективы будущего. Нюттен характеризует временную перспективу как особое пространство, внутри которого строится когнитивно переработанная мотивация человеческой деятельности. По мнению автора, временная перспектива – это не что иное, как временное измерение поведенческого мира, в котором важной характеристикой человека является его способность ставить отдаленные цели и добиваться их [5].

Согласно Нюттену, временная перспектива определяется объектами-детерминантами, локализованными во времени и регулирующими поведение человека. Возникающая цель у человека связана с определенной потребностью и соответственно они неотделимо локализируются в некоторой точке будущего и вносят временное измерение в динамику поведенческого акта. Вследствие этого, будущее – это «психологическое пространство», место строительства поведения и развития человека, в котором его потребности когнитивно перерабатываются в отдаленные цели и поведенческие проекты [5].

В подростковом возрасте одним из наиболее важных новообразований является изменение структуры временной перспективы, состоящее в том, что образ будущего, имеющий различную протяженность, начинает активно формироваться. В соответствии с этим будущее становится временной доминантой и приобретает первостепенное значение, так как согласно Нюттену, точка зрения которого была рассмотрена выше, именно способность успешно планировать, ставить, конструировать долгосрочные личные цели, а также работать над их осуществлением выступает важной характеристикой человека [5].

Но при этом в подростковом возрасте восприятие времени еще ограничено прошлым и настоящим, настоящее рассматривается как значимая мера реализации актуальных потребностей, а будущее представляется подростку пока буквальным продолжением настоящего [4; 6].

Немаловажную роль для подростка играет создание в процессе осознанного образа будущего модели успешного и перспективного планирования, которая базируется на ценностях, интересах и склонностях, непосредственно соотносящихся с требованиями окружающей действительности. Ключевой момент в данной модели заключается в разграничении мечты и плана будущей жизни подростка, который строится на осознании значимых потребностей личности в различных сферах жизни, уверенности в себе, своих возмож-

ностях, мотивированности на реализацию направлений развертывания жизненной линии в личном и профессиональном планах, умении соотносить цели и средства их достижения [1; 6].

Характерные особенности временной перспективы подростков: заметное ускорение субъективной скорости течения времени, связанное с умственным развитием и с изменением жизненной перспективы, стремление самостоятельно строить жизненные планы, формирование чувства времени, в норме достигающее своего «пика» развития к пятнадцати годам, чувства непрерывности жизни, позволяющее подросткам соотносить категории настоящего, прошлого и будущего, получать определенное представление о необходимом количестве времени для реализации жизненных планов. И в результате подростки научаются оценивать и распределять свое время [4].

Для подростков с детским церебральным параличом временная перспектива выступает в качестве одного из средств интеграции в социум, развития социальной активности личности и включает в себя формирование жизненного плана, способность самопроектировать себя в будущее, учет прошлого опыта в поведении и деятельности.

В связи с особенностями, имеющимися у таких подростков, у них можно отметить возникновение такого феномена, как «временная некомпетентность». Остановимся на данном понятии. На сегодняшний день в нашем обществе преобладают социально активные и полезные люди, отличительной особенностью которых является наличие социально значимых целей. Постановка подобных целей невозможна без учета прошлого опыта и возможностей настоящего. И именно подростки с детским церебральным параличом недостаточно осознают эту связь будущих событий с собственным прошлым и настоящим в связи, с чем появляется феномен «временной некомпетентности», оказывающий негативное влияние на уровень адаптированности личности, ведущий к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности и поведения [7].

По данным Дмитриевой Е.Н., временная перспектива подростков с детским церебральным параличом характеризуется рядом особенностей:

- демонстрация «нереалистичного оптимизма» при ярко выраженном негативном отношении к прошлому и общем позитивном отношении к будущему;
- у подростков с детским церебральным параличом нереалистичная и иллюзорная картина будущего времени, которая определяется ситуацией настоящего момента;
- неадекватная постановка дальних и общих целей, не соотносящаяся с наличными возможностями и ситуациями;
- недостаточно осмысленная связь между прошлым, настоящим и будущим [2].

Таким образом, резюмируя все вышесказанное можно сделать следующие выводы: и у здоровых подростков и у подростков с детским церебральным параличом формируется временная перспектива, в частности образ будущего. Но временная перспектива под-

ростков с детским церебральным параличом представлена в виде «временной некомпетентности». Модель перспективного планирования у таких подростков является несколько искаженной, потому что значимые потребности, выступающие в качестве одного из ее основных элементов для строения, осознаются, но не все могут быть удовлетворены в полной мере. Также следует отметить, что такая важная временная составляющая, как будущее характеризуется нереалистичностью и идет в разрезе с собственным прошлым и настоящим подростка. И в результате всего этого подростки с детским церебральным параличом не могут адекватно оценивать свои возможности для успешного планирования будущего и постановки отдаленных целей и соответственно рационально распределять свое время.

Список литературы

1. Бохан Т.Г., Непомнящая В.А. Психология развития и возрастная психология: учеб.-метод. пособие. - Томск.: Изд-во Том. ун-та, 2003. - 225 с.
2. Дмитриева Е.Н. Особенности временной перспективы детей и подростков с детским церебральным параличом: дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2006. – 211 с.
3. Жукова Е.В., Нестик Т.А. Управленческое видение и временная перспектива руководителей // Актуальные вопросы современной психологии. – Челябинск. – 2011. - С. 28-30.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2004. – 608 с.
6. Фотева, Л.А. Особенности временной перспективы старшеклассников / Л.А. Фотева // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.molprof.spb.ru/osobennosti-vremennoj-perspektivy-starsheklassnikov>.
7. Специальная психология [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.profilib.com/chtenie/30105/kollektiv-avtorov-spetsialnaya-psikhologiya-98.php>.

УДК 159.922.736.4

Климова М.О.

Челябинский государственный университет,
Челябинск

klimova.marina@list.ru

Особенности субъектной регуляции подростков с личностной беспомощностью

Представлены результаты исследования особенностей когнитивного, эмоционального и волевого контроля, входящих в структуру контроля поведения как субъектной регуляции у подростков с личностной беспомощностью. В ходе исследования выявлено, что уровень развития компонентов контроля поведения у беспомощных подростков невысок по сравнению с самостоятельными подростками.

Ключевые слова: субъектная регуляция, контроль поведения, личностная беспомощность.

Исследование выполнено при поддержке Фонда поддержки молодых ученых ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Концепция личностной беспомощности (Д. А. Циринг) базируется на понимании данного феномена как целостной характеристики личности,

представляющей собой единство определенных личностных особенностей, взаимосвязанных между собой и образующих симптомокомплекс, определяющий низкий уровень субъектности. Личностная беспомощность и самостоятельность представляют собой два полюса одного континуума: самостоятельность имеет противоположные характеристики и определяет высокий уровень субъектности (Д.А. Циринг) [3].

В рамках системно-субъектного подхода (Е. А. Сергиенко) личность рассматривается как стержневая структура субъекта, которая определяет направление его саморазвития, обуславливает особенности реализации функций субъекта (регулятивной, когнитивной, коммуникативной). В системе «личность – субъект» личность представляет собой некое командное, направляющее звено [2]. Исходя из данного положения, мы предполагаем, что личностная беспомощность, являясь структурным образованием личности, взаимосвязана с особенностями контроля поведения как регулятивной функцией субъекта. Данное теоретическое предположение задавало стратегию эмпирического исследования.

Задачей нашего исследования было выявление особенностей контроля поведения у подростков с признаками личностной беспомощности. Для диагностики личностной беспомощности использовалась методика диагностики личностной беспомощности у подростков М. О. Климовой, Д. А. Циринг [1]. Исследование контроля поведения включало в себя изучение 1) когнитивного контроля («Стиль саморегуляции поведения – 98, ССП – 98») В. И. Моросановой), 2) эмоционального контроля (опросник «Эмоциональный интеллект» (SREIT) Н. Шутте, в переводе А.В. Садовой) 3) волевого контроля («Шкала контроля за действием» Ю. Куля), включающего контроль за действием (КД), связанный с принятием решения, контроль за действием, связанный с реализацией, контроль за действием, связанный с ориентацией на неудачу.

Особенности контроля поведения как субъектной регуляции у подростков с личностной беспомощностью выявлялись методом сравнительного анализа путем сопоставления с контрастной группой, которая представлена самостоятельными подростками. Статистическим инструментом сравнения групп выступил U-критерий Манна-Уитни.

Показатели когнитивного контроля у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью имеют значимые различия как в отдельных параметрах, так и в общем уровне его сформированности. Уровень сформированности осознанного планирования деятельности у беспомощных подростков менее выражен ($p=0,010$). У них менее сформирована способность к планированию, их планы малореалистичны, поставленная цель редко бывает достигнута, планы часто могут смениться.

Процессы моделирования предстоящей деятельности сформированы у подростков с признаками личностной беспомощности также в меньшей степени ($p=0,000$). Они менее адекватно оценивают значимость внешних и внутренних условий деятельности, они более склонны к

фантазированию, их отношение к развитию ситуации и последствиям своих действий переменчиво.

Показатели по шкале «программирование» также значимо выше у самостоятельных подростков, чем у беспомощных ($p=0,015$). Подростки с признаками личностной беспомощности характеризуются неумением продумывать последовательность своих действий. Их поведение характеризуется импульсивностью, они менее способны самостоятельно разработать программу действий, склонны действовать путем проб и ошибок.

Подростки с беспомощностью менее критичны к себе при оценке результатов деятельности ($p=0,000$), они могут не замечать своих ошибок. Критерии успешности действий у них неустойчивы, что может приводить к резкому ухудшению результатов в случае увеличения объема работы, изменения состояния и возникновения внешних препятствий.

Показатели по шкале «гибкость» также имеют статистически значимые различия у подростков с признаками личностной беспомощности и самостоятельности ($p=0,000$). Подростки с признаками беспомощности чувствуют себя неуверенно в изменяющихся условиях. Им сложнее привыкнуть к смене обстановки, изменению образа жизни. В таких условиях они менее адекватно реагируют на ситуацию.

Закономерны и различия по шкале «самостоятельность» у подростков с признаками личностной беспомощности и самостоятельности ($p=0,033$). Испытуемые с признаками личностной беспомощности отличаются несамостоятельностью в организации и регуляции своей активности. Они более зависимы от мнения окружающих, часто некритично следуют чужим советам.

В целом, согласно результатам исследования, общий уровень когнитивной саморегуляции поведения у подростков с личностной беспомощностью ниже, чем у подростков с признаками самостоятельности ($p=0,000$).

Далее были проанализированы особенности эмоционального контроля поведения у подростков с личностной беспомощностью.

По показателю «оценка и выражение эмоций» значимых различий обнаружено не было ($p=0,307$). И в той и в другой подгруппе подростки обладают в равной степени сформированной способностью распознавать и осознавать свои чувства и чувства других людей, выражать свои эмоции адекватно существующим условиям и обстоятельствам.

По шкале «регулирование эмоций» обнаружены значимые различия ($p=0,015$). Подростки с личностной беспомощностью обладают менее сформированной способностью сознательно контролировать эмоциональные всплески, управлять своими и чужими эмоциями, сознательно привлекать или отвлекаться от эмоций в зависимости от оценки их значимости и полезности, чем самостоятельные подростки.

Использование эмоций при решении проблем хуже дается беспомощным подросткам ($p=0,032$). Они менее способны использовать эмоции для привлечения внимания к приоритетным задачам и со-

здания благоприятного фона реализуемой деятельности, что снижает эффективность деятельности.

Сравнительный анализ показателей волевого контроля также позволил установить различия в подгруппах самостоятельных и беспомощных подростков.

Результаты исследования показали, что подростки с личностной беспомощностью оказываются более ориентированными на состояние при контроле своего поведения, в то время как самостоятельные подростки ориентированы на действие.

Так, обнаружены различия по шкале «контроль за действием при неудаче» ($p=0,004$). В ситуации, когда велик риск недостижения цели, беспомощные подростки оказываются более сконцентрированными на собственном состоянии, думают о возможной неудаче, отвлекаясь от активных действий, направленных на достижение цели. При планировании и принятии решения о действии подростки с личностной беспомощностью опять же оказываются более ориентированы на состояние, в то время как самостоятельные испытуемые – на действие ($p=0,001$). Они дольше раздумывают над планом действий, не знают с чего начать, им сложнее сделать первый шаг. Контроль за действием при реализации также имеет значимые различия у подростков с признаками беспомощности и самостоятельности ($p=0,006$). Респонденты с признаками личностной беспомощности характеризуются ориентацией на состояние при реализации деятельности. Это может проявляться в том, что желаемое целевое состояние приобретает для субъекта слишком большую ценность, внимание субъекта оказывается прикованным к нему, в ущерб другим аспектам деятельности.

В целом, результаты сравнительного анализа позволяют утверждать, что контроль поведения как субъектная регуляция в меньшей степени сформирован у беспомощных подростков, чем у самостоятельных. Когнитивный контроль у подростков с личностной беспомощностью характеризуется менее сформированной способностью к планированию своих действий, осознанию и моделированию значимых условий реализации деятельности, таким подросткам сложнее разрабатывать программу действий и следовать ей, они менее адекватно оценивают собственные возможности, а в случае неудачи – ошибки, а также внешние условия реализации цели, при изменяющихся условиях они менее гибки, нуждаются во внешней поддержке, менее способны самостоятельно организовать свою деятельность. При эмоциональном контроле подростки с личностной беспомощностью хуже контролируют и регулируют свои эмоции, менее способны к их использованию для достижения цели. Волевой контроль характеризуется ориентацией на состояние.

Список литературы

1. Крылова М.О. Опыт разработки методики диагностики личностной беспомощности у подростков / М.О. Крылова // Дружининские чтения Сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. И.Б. Шуванова, В.П. Шувановой, С.А. Барановой, Ю.Э. Макаревой. 2016. С. 140-144.

2. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.

3. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М.: Академия, 2010. – 410 с.

УДК 159.923

**Красник В.С.,
Кадочникова И.В.**

Челябинский государственный университет,
Челябинск;
ФКУ «Исправительная колония № 1
ГУФСИН России по Челябинской области»,
Копейск, Челябинская область
irishchkadraga@mail.ru, krasnikvadim@rambler.ru

Формирование ригидности сотрудников уголовно-исполнительной системы (на примере отдела безопасности)

Статья посвящена проблеме развития у сотрудников уголовно-исполнительной системы под воздействием условий профессиональной деятельности такого негативного психического состояния, как ригидность (на примере отделов безопасности).

В ходе проведенного исследования установлено, что по мере увеличения стажа служебно-профессиональной деятельности у сотрудников отдела безопасности формируется и развивается во времени такое функциональное состояние, как ригидность, выступающая одной из форм профессиональных деструкций в эмоциональной сфере личности профессионала.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, профессиональное развитие, профессиональные деструкции, когнитивная ригидность, мотивационная ригидность, аффективная ригидность.

Основными задачами сотрудников отдела безопасности являются регулирование порядка и условий исполнения и отбывания наказаний; определение средств исправления осужденных, охрана их прав, свобод и законных интересов; обеспечение правопорядка и законности в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы, безопасности содержащихся в них осужденных, а также персонала, должностных лиц и граждан, находящихся на территориях этих учреждений. Сотрудники отдела безопасности отвечают главным образом за обеспечение режимных условий на территории исправительного учреждения, непосредственно функционируя при этом в среде спецконтингента [3]

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения личности профессионала и изменений в личности, которые происходят под влиянием негативных условий профессиональной деятельности [4] В данной статье поднимается проблема развития у сотрудника отдела безопасности под воздействием условий профессиональной деятельности такого негативного психического состояния, как ригидность, что является одним из проявлений профессиональных деструкций.

Ригидность, с точки зрения Н.Д. Левитова, - это недостаточная пластичность в психологической дея-

тельности и поведении, трудность переключения на что-то новое, сопротивление изменениям, своего рода непроницаемость [2]

Чем выше ригидность, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности самореализации, которые открываются во взаимодействии человека со средой, тем вероятнее появление поведенческих и других стереотипов в неадекватных для них условиях. У сотрудников, демонстрирующих повышенный уровень ригидности, резко снижаются личностные адаптационные ресурсы в постоянно изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

Наше исследование проводилось на базе исправительных учреждений ГУФСИН России по Челябинской области. В исследовании приняли участие 65 сотрудников отдела безопасности, мужчины в возрасте от 19-42 лет. Испытуемые распределялись по стажу служебно-профессиональной деятельности в следующие группы: имеющие стаж до трех лет в системе, от трех лет до семи, от семи лет и более.

Объектом нашего исследования являлась личность сотрудников УИС. Предметом – ригидность профессионала и динамика ее формирования.

Гипотеза нашего исследования заключалась в предположении, что по мере увеличения стажа профессиональной деятельности сотрудников УИС будут увеличиваться показатели ригидности личности.

Методами эмпирического исследования были выбраны: метод тестирования, как наиболее удобный для исследования достаточно большой выборки испытуемых, и метод математической статистики.

В качестве психодиагностического инструментария были выбраны следующие методики:

1. ММИЛ-методика многофакторного исследования личности в адаптации Ф.Б.Березина, содержащая 13 шкал и предназначенная для интегрального исследования основных характерологических особенностей личности.

2. КОТ (краткий ориентировочный тест)-относится к категории тестов общих умственных способностей, разрабатывающихся для быстрой предварительной оценки персонала.

3. ВСК-методика, направленная на оценку уровня волевого самоконтроля личности [1]

Полученные в результате исследования данные были подвергнуты статистическому анализу при помощи компьютерной программы SPSS v.17.0. (с использованием критерия для независимых выборок Н-Краскала-Уолеса).

Результаты нашего эмпирического исследования позволили следующие выводы: на первоначальных этапах службы молодые специалисты, имеющие трудовой стаж до трех лет в системе, не демонстрируют значимого увеличения уровня изучаемого феномена. Однако, по мере увеличения стажа служебной деятельности, отмечается планомерное повышение показателей 6-й шкалы ММИЛ – «паранойальности», или ригидности. У сотрудников, имеющих трудовой стаж более семи лет – дальнейшее повышение показателей указанной шкалы. Это подтверждается сравнением независимых выборок, где $p=0,000$ (сред. в группе – 66,74).

Н.Д. Левитов выделяет когнитивную, аффективную и мотивационную ригидность [2]

Когнитивная ригидность обнаруживается в трудностях перестройки восприятия и представлений в изменившейся ситуации. Аффективная ригидность выражается в косности аффективных (эмоциональных) откликов на изменяющиеся объекты эмоций. Мотивационная ригидность проявляется в тугоподвижной перестройке системы мотивов в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости и изменения характера поведения.

Об отсутствии когнитивной ригидности у сотрудников отдела безопасности позволяют утверждать результаты КОТа, где отмечено повышение по шкале «гибкость мыслительных процессов» ($p=0,002$; сред. в группе – 4,64), характеризующей сотрудника быстротой и оперативностью в восприятии нового опыта. Важным фактором успешности трудовой деятельности сотрудников отдела безопасности является необходимость «ламинировать» в профессиональных ситуациях при взаимодействии с осужденными, а также потребность в развитии навыков гибкости поведения. В ситуации взаимодействия со спецконтингентом сотрудник постоянно вовлекается в ситуации провокационного характера, в которых от умения и способности грамотно их разрешать зависит дальнейшая социально-правовая и личностная безопасность работника.

Ригидность в эмоциональной сфере предполагает застреманность аффекта, фиксацию на однообразных объектах, неизменность их эмоциональной значимости. Ригидность аффекта проявляется у сотрудников отдела безопасности в тенденции к повышенному самоутверждению, порождающему подозрительность, враждебность или презрительность по отношению к осужденным и окружающим, упрямство, а нередко и агрессивность.

Весомым подтверждением указанных тенденций является повышение по 4-й шкале – «психопатии», или импульсивности по мере увеличения стажа служебной деятельности в данном отделе ($p=0,001$; сред. в группе – 62,14). Если наблюдается сочетание по 4-й и 6-й шкалам, то можно утверждать о формировании тенденции к взрывным агрессивным реакциям.

Для импульсивно-агрессивных сотрудников характерно явно выраженное пренебрежение к социальным нормам и уставным требованиям, а также низкий уровень контроля своего поведения. Об этом свидетельствуют результаты, полученные благодаря методике ВСК по шкалам «самообладания» - $p=0,012$ (сред. в группе – 2,51) и по шкале «общий самоконтроль» - $p=0,001$ (сред. в группе – 2,04).

Особенности проявления мотивационной ригидности на данном этапе исследования мы не изучали.

Таким образом, наша гипотеза о том, что по мере увеличения стажа служебно-профессиональной деятельности у сотрудников отдела безопасности формируется и развивается во времени такое функциональное состояние, как ригидность, проявляемое в

эмоциональной сфере личности как одна из форм профессиональных деструкций.

Список литературы

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 241 с.
2. Левитов Н.Д. Психология труда: учебное пособие. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1963. – 352 с.
3. Организация работы практических психологов с персоналом уголовно-исполнительной системы: учеб. – методическое пособие / Под. общ. ред. д-ра юрид. наук, канд. психол. наук, проф. О.Г. Ковалева. – М.: ОПС, НИИ ФСИН России, 2005 – 207 с.
4. Ушатиков А.И. Психология деятельности личности и коллектива сотрудников органов, исполняющих наказание. – М.: Наука, 1989. – 301 с.

УДК 159.923

Куба Е.А.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

cuba82@mail.ru

Беспомощность: обзор психологических исследований

В статье делается обзор феномена беспомощности, о ее представлении в психологической литературе. Особое внимание уделяется пониманию беспомощности как состояния влияющего на поведение, восприятие мира, социума и себя. Анализируются идеи развития исследований данного феномена в психологии и смежных отраслях знаний.

Ключевые слова: состояние, беспомощность, личностная беспомощность, выученная беспомощность.

В интенсивно меняющемся обществе современный человек постоянно переживает положительные и негативные состояния, возникающие под воздействием множества устойчивых и ситуативных факторов [8, 347].

Категория «состояние» относится к базовым категориям психических явлений. В современной науке недостаточно разработанным остается понятийный аппарат, позволяющий описать данную категорию. Состояние отражает характеристики человека и ситуации, выделяется не весь мир, а часть, которая удовлетворяет сферу субъекта [14, 7].

Процесс формирования субъективных представлений о возникающих состояниях, связывается с ментальными репрезентациями. А.В. Брушлинский и Е.А. Сергиенко высказывают мысль, что понятие репрезентация означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое». Авторами выделяются внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни, в которых представлена сложившаяся у человека картина мира, социума и себя [11]. Актуализация в памяти состояния, переживаемого в прошлом, идентифицирует и регулирует актуальные состояния, а так же дает возможность прогнозировать состояния [1; 2; 15].

Достаточно, часто человек в процессе жизнедеятельности встречается с ситуациями, результат ко-

торых не поддается контролю. При наличии не контролируемых условий, начинает формироваться состояние, названное в психологии «приобретенная беспомощность» или «выученная беспомощность». В этом состоянии происходит блокировка деятельности, возникает чувство безысходности и как следствие, теряется возможность достигнуть успеха в любой выполняемой человеком деятельности.

Беспомощность более 50 лет активно изучается специалистами различных научных направлений, таких как психология, медицина, социология и другими.

Рассмотрим основные этапы исследования беспомощности в психологии и смежных науках.

И.П. Павлов (1951), в результате опытов проводимых в лаборатории с собаками, выявил зависимость между раздражением и торможением высшей нервной деятельности, описав процесс формирования экспериментальных неврозов у животных [12, 289-298].

М Селигман (1967) описал теорию выученной беспомощности, доказывающую факт влияния неконтролируемых ситуаций на поведение, продолжительность жизни [16].

М. Селигман и С.Майер рассматривали беспомощность, как психологическую категорию. Исследования заключались в проведении экспериментов над собаками, которые подвергались ударам электрического тока. Животные были помещены в такие условия, при которых они не могли избежать направленных на них электрических разрядов. Через время эксперимент повторили, но изменив условия в которых находились животные, теперь у животных появилась возможность избежать удары током, но вопреки животные, не использовали эту возможность. Они покорно сносили негативные воздействия, не предпринимая никаких попыток изменить поведение и сохранить себя. Спустя несколько лет, по аналогии с животными, ученые провели экспериментальные исследования с людьми, заменив удар электрическим током на шумовой раздражитель. При этом испытуемым было предложено решить ряд когнитивных задач. Данный эксперимент выявил, что испытуемые, которые не могли избежать мешавшего им шумового раздражителя, в меньшей степени успешно справлялись с поставленным заданием, в отличие от тех, кто мог этот шум прекратить (контролировать), а также от тех, кто шумовому воздействию не подвергался. Таким образом, зафиксировали явление беспомощности [17;22].

Д Хирото (1974), Дж. Гиргус, Б. Овермайер, П. Шульман рассматривали беспомощность с позиции когнитивного подхода. У человека, пережившего неподконтрольную ситуацию, не сумевшего повлиять на её положительный исход собственными действиями, формируется нарушение мотивационных, эмоциональных и когнитивных процессов.

Ю.Куль (1981) предложил трехфакторную теорию выученной беспомощности, которая отличалась от теории М. Селигмана смещением акцента на функциональную, а не мотивационную беспомощность человека. Беспомощность, рассмотренная Ю. Кулем, выступила примером функционального под-

хода в объяснении личностной феноменологии. Исходя из данного принципа, следствием неудач являются низкая мотивация и негативные представления о себе, которые могут способствовать формированию депрессии и беспомощности [7].

Беспомощность по Н.А. Батурина (2000) переключается с пониманием беспомощности предложенным М. Селигманом. Н.А. Батурина выделяет два вида беспомощности: ситуативную и личностную беспомощность. Ситуативная беспомощность рассматривается как состояние, формирующиеся у субъекта в результате воздействия негативной жизненной ситуации, личностная беспомощность – это стойкое качество субъекта, не зависящее от внешних событий. Ситуативная беспомощность актуализируется и усиливается в результате происходящих с субъектом негативных событий, по выходу из ситуации, состояние беспомощности нивелируется. Личностная же беспомощность формируется вследствие пессимистичного отношения к миру, социуму и себе [3, 21-22].

Дальнейшее рассмотрение состояния беспомощности ведется в рамках исследования беспомощности у животных: наиболее активные исследования проводятся на крысах и мышах.

Pryce C.R., Azzinnari D., Spinelli S., Seifritz E., Tegethoff M., Meinschmidt G. (2011) рассматривают состояние беспомощности в рамках клинической концепции направленной на улучшение антидепрессантной фармакотерапии [13].

Landgraf D., Long J, Der-Avakian A, Streets M, Welsh DK (2015) исследуют состояние беспомощности, как фактор возникновения депрессии у мышей [9].

В рамках исследования беспомощности в реальной жизни: беспомощность исследуется, как состояние «выученная беспомощность» и личностное свойство «личностная беспомощность» [17].

Е.В. Забелина (2009) дает следующее определение: «беспомощность – устойчивое образование, определяющее предрасположенность человека реагировать определённым способом на жизненные трудности, проявляющееся в поведении как неспособность к активным действиям в ситуации фрустрации, стресса...» [5, 58-62]

Д.А. Циринг (2009, 2010, 2013) рассматривает «личностную беспомощность, как системное качество субъекта, которое включает специфические личностные особенности, определяющие низкий уровень субъектности, проявляющийся в деятельности пассивностью и снижением успешности [18;19].

В результате дальнейших исследований под руководством Д.А. Циринг была предложено следующее понимание «беспомощность» – это одно из возможных последствий, в результате травматизации личности, в ходе неподконтрольных событий (на примере изучения детей 8-12 лет) [20, 90].

М.И. Еникеев (2006) в Психологическом энциклопедическом словаре дает следующее определение: «Выученная беспомощность – состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустранимых помех; имеет тенденцию к генерализации – распространению на смежные виды деятельности» [6, 560].

Н. Т. Магомедова (2006) рассматривает выученную беспомощность, в частности, пессимистический атрибутивный стиль, характерный для нее, как фактор снижения мотивации достижения [10].

И. В. Девятковская (2007) рассматривает феномен выученной беспомощности как проявление профессиональной деструкции в педагогической деятельности. Исследование, проведенное данным автором, показало, что выученная беспомощность как деструкция профессиональной направленности личности представляет собой состояние, выражающееся в нарушении мотивации деятельности, снижении профессиональной активности, разочаровании в профессии [4].

Современные исследования личностной беспомощности, как фактор способствующий более быстрому возникновению состояния беспомощности исследуется коллективом авторов под руководством Д.А. Циринг: Трушина И.А., Забелина Е.В. Честюнина Ю.В. – исследование беспомощности в рамках классического университета. Циринг Д.А., Пономарева И.В. (2013) – исследование влияние семьи на формирование беспомощности. Евстафеева Е.А. (2015) – рассмотрение беспомощности в рамках уголовно-исполнительной системы. Крылова М.О. (2016) – волевой компонент в структуре беспомощности и разработка инструментария диагностики беспомощности. Степаненко А.В. (2016) разработка модели психического у лиц с беспомощностью.

Проведенный обзор позволяет утверждать, что исследование беспомощности как фактора, негативно влияющего на состояние человека и общества, выступает актуальной проблемой в современной психологии. Проявляясь как состояние, беспомощность оказывает существенное влияние человека, проявляясь, в самых разнообразных сферах жизнедеятельности. Разработка вопросов диагностики состояния беспомощности позволит разрабатывать способы профилактики и коррекции.

Список литературы

1. Артищева, Л.В. Темпоральные особенности взаимосвязи образа психического состояния и когнитивных стилей личности: Автореф. ... канд. психол. наук. – Казань, 2014. – 23 с.
2. Artischeva, L.V. Structure of psychic states among people with different style preferences during information processing // *The Social Sciences*. – 2015. – V. 10, No 5. – P. 571–575.
3. Батулин, Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность // 52 научная конференция преподавателей: Материалы конференции преподавателей факультета психологии / Под ред. Н.А. Багурина-Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.-С. 21-22.
4. Девятковская, И. В. Психология выученной беспомощности личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э.Э.Сыманюк – Екатеринбург Уральский гос.пед.ун-т,2007. - 157.
5. Забелина, Е.В. Взаимосвязь беспомощности и коммуникативной активности в подростковом возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №32 (70): Аспирантские тетради. Ч.П. – СПб., 2008. – С.58-62.
6. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.; ТК Велби: Проспект, 2006 – 560 с.

7. Kuhl, J. Motivational and functional helplessness: The moderating effect of action vs. state orientation // *Journal Pers. Social Psychol.* 1981. Vol. 40. P. 155–170.

8. Леонова, А.Б. Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний человека // *Субъект и личность в психологии саморегуляции* / Под ред. В.И.Моросановой. – М.;Ставрополь: Из-во ПИ РАО, Сев-КавГТУ,2007. – С.345-369.

9. Landgraf, D, Long, J, Der-Avakian, A, Streets, M, Welsh, DK. Dissociation of learned helplessness and fear conditioning in mice: a mouse model of depression. *PLoS One*. 2015 Apr 30;10(4):e0125892. doi: 10.1371/ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4416012> (Дата обращения: 9.04.2017)

10. Магомедова, Т. // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. Ростов-на-Дону. — 2007. — Т. 2. — с. 317

11. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Под ред. А.В. Брушлинского, Е.А. Сергиенко. — М.: ИП РАН, 1998. — 320 с.

12. Павлов, И.П. Отношения между раздражением и торможением, размежевание между раздражением и торможением и экспериментальные неврозы у собак // Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности поведения животных: Сборник статей, докладов, лекций и речей, – М.: Наука, 1973.-С.289-298

13. Pryce, CR, Azzinnari, D, Spinelli, S, Seifritz, E, Tegethoff, M, Meinlschmidt, G Helplessness: a systematic translational review of theory and evidence for its relevance to understanding and treating depression. *Pharmacol Ther.* 2011 Dec; 132(3): P. -67.

14. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний // *Психол. журн.* – 2009. – Т.30,№2. С.5 - 18

15. Прохоров, А.О., Артищева, Л.В. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики // *Эксперимент. психология.* – 2012. – Т. 5, № 2. – С. 63–73

16. Ромек, В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // *Журнал практического психолога*, 3-4, 2000, с.218-235 [Электронный ресурс]. URL: http://romek.ru/sel_art.htm#.VjJs_pCNDnE (Дата обращения: 6.04.2017)

17. Seligman, M.E.P. Helplessness [Text]: On depression, development and death / M.E.P Seligman. –San Francisco: W.H. Freeman, 1975. – 250 p.

18. Циринг, Д.А. Феномен выученной и личностной беспомощности: Учебное пособие. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 236 с.

19. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности Автореф. на соискан. уч. ст. д-ра психол. наук.-Томск, 2010 – [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-psihologiya-lichnostnoy-bespomoschnosti> (Дата обращения: 9.04.2017)

20. Циринг Д.А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей //Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии Образования – 2008-№6 (54) – С. 85-91.

Теоретические подходы к изучению проблемы профессионального самоопределения личности

В статье рассматриваются основные взгляды исследователей на проблему профессионального самоопределения. В статье представлен анализ теорий профессионального развития зарубежных исследователей, таких как А. Маслоу, Э. Берн, А. Адлер, Д. Сьюпер, Ф. Парсонса, Д. Голланда, и исследователей отечественной науки, таких как Е. А. Климов, А. В. Мудрик, А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, Н. С. Пряжников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, теории профессионального развития личности.

В условиях современных экономических и социальных реалий самым важным вопросом в жизни подростков становится вопрос профессиональной ориентации, дальнейшего трудоустройства и занятости. Стержнем самоопределения молодежи в многообразии профессиональной сферы является профессиональное ориентирование как активный процесс установления индивидом своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации.

Профессиональное самоопределение – это уровень определения индивидом своих профессиональных умений и навыков, осознание личностью структуры своего профессионального мастерства и соответствия его тем нормам и требованиям, которые предъявляются к выбранной деятельности; процесс формирования ответственности за свой выбор, а также чувства переживания и удовлетворенности выбранной профессией. Профессиональное самоопределение является комбинированным многосоставным и многозадачным процессом поиска человеком смысла профессиональной деятельности, которую он избрал. Общепринято рассматривать профессиональное самоопределение в контексте общественной ориентации, социального и личностного развития индивида, с точки зрения формирования жизненных приоритетов и выявления полезности выполняемой деятельности.

Разберем несколько направлений, теорий профессионального развития личности, в которых рассматривается суть и детерминация профессионального самоопределения: достижений и выборов личности.

Американский исследователь А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития, где взял за основу самоактуализацию как желание человека совершенствоваться, проявлять, выражать себя в значимой для него деятельности. В данной концепции близки к понятию «самоопределение» такие как «самореализация», «самоактуализация» и «самоосуществление».

Вопросы профессионального самоопределения, выбора любимого дела, наряду с вопросами социальной жизни, любви и брака, изучались Адлером А., как одни из трех центральных вопросов в жизни человека. В его концепции чувство неудовле-

творности собой и стремление к самосовершенствованию, определяются общими, задающими поведение аспектами, влияющими на выбор профессии и во многом обуславливающими преимущественное развитие художественных, артистических, кулинарных качеств.

Американский психотерапевт Берн Э. разработал сценарную теорию, в которой он объясняет профессиональное самоопределение и профессиональное поведение тем сценарием, который образовался и сформировался в раннем детстве. В сценарной теории Берн делал вывод, что относительно небольшое количество личностей достигает полной независимости в жизни. На важнейших этапах которой (воспитание детей, брак, выбор профессии и построение карьеры, развод и даже способ смерти) индивиды подчиняются сценарию, т.е. программе поступательного развития, своего рода жизненному плану, сформированному в раннем детстве (до 6-летнего возраста) под влиянием родителей, что, в конечном итоге и определяет поведение человека.

По мнению другого исследователя – Сьюпера Д., персональные предпочтения в профессиональном плане, а так же типы карьер можно рассматривать как попытки индивида реализовать Я-концепцию. К примеру, в случае, когда человек считает себя общительной, активной, деловой и яркой личностью, и если он представляет юристов в том же ключе, то он, с высокой вероятностью, станет юристом. Другой пример: в случае, когда субъект представляет себе ученых как пассивных, необщительных, спокойных и умных, но только одна из этих профессиональных черт присуща его собственной Я-концепции, то в таком случае он будет избегать профессии ученого.

В 1909 г. Парсонс Ф. разработал психологическую теорию в русле подходов с позиций теории черт и факторов профессионального самоопределения.

Взгляд Голланда Д. на профессиональный выбор человека заключается в другом. Для Голланда процесс профессионального становления, развития ограничен, во-первых, самоопределением субъектом типа личности, к которому он относится, во-вторых, поиском профессиональной среды, соответствующей своему типу, в-третьих, определением одного из четырех уровней квалификации этой профессиональной области, что определяется развитостью интеллекта и уровнем самооценки.

Е. Л. Климов определил два основных уровня профессионального выбора:

- 1) Гностический (перестройка и адаптация сознания и самосознания);
- 2) Практический уровень (действительные изменения социального статуса личности).

Мудрик А. В. изучал профессиональное самоопределение в зависимости от жизненных перспектив человека и планирования будущего.

Леонтьев А. Н. рассматривает деятельность как взаимосвязанную систему, взаимодействующую с отношениями в обществе, подчеркивая при этом, что деятельность каждого отдельного взятого субъекта напрямую зависит от его места в этом обществе, от выпадающих на его долю факторов, от того, как деятельность индивида осуществляется в непо-

вторимых индивидуальных условиях. Он рассматривает процесс изменений в личности человека, происходящих с возрастом и профессионализацией, как периодическую смену этапов относительного соответствия и несоответствия мотивационно-потребностной и операционально-технической областей его профессионального поведения и деятельности в целом.

Согласно И. С. Кону, профессиональное самоопределение – «это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений». Таким образом, основой профессионального выбора являются действия субъекта по самопознанию (познание личностных склонностей, интересов, предпочтений, приоритетов, особенностей своего характера, темперамента и менталитета), процесс саморазвития (специальная выработка у себя тех умений и навыков, которые необходимы для успешного исполнения выбранной будущей профессиональной деятельности) и самооценивания (сравнение результатов самопознания с существующим представлением о требованиях в выбираемой профессии).

Пряжников Н.С., подводя итог проведенному анализу профессионального становления личности, выделил его основополагающие элементы:

1. Профессиональное самоопределение – это притязательное отношение субъекта к многообразию профессий и, в частности, к конкретной выбранной.

2. Стержень профессионального самоопределения – это обдуманый, взвешенный и осознанный выбор профессиональной деятельности индивидом с учетом своих качеств и возможностей, требований профессии, а так же социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение происходит на протяжении всей профессиональной жизни человека: личность постоянно рефлексивирует, анализирует свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессиональной деятельности.

4. Возрастающий интерес к профессиональному самоопределению человека подогревается различными событиями, к примеру: окончание общеобразовательной школы, специального учебного заведения, аттестация, повышение квалификации, смена местожительства, увольнение с работы и др.

5. Профессиональное самоопределение – это неотъемлемая характеристика социально-психологической зрелости человека, его потребности в реализации и актуализации своих навыков, умений и знаний.

Большое количество разных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения обуславливается не только многогранностью и сложностью данного вопроса, но и культурно-историческим аспектом, осуществление про-

фессионального самоопределения большинством людей, проживающих в определенной стране, а также гендерной, этнической, возрастной и другими неоднородностями населения конкретных регионов и стран. Эти факторы ощутимо осложняют выделение «самых лучших» концептуальных подходов и делает проблему профессионального самоопределения актуальной на сегодняшний день.

Большинство теорий профессионального развития несут следующую цель: определение направления профессионального самоопределения, установление карьерных планов, степень удовлетворенности от совершаемого профессионального труда, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на работе, эффективность образовательного поведения человека, стабильность или смена рабочего места, профессии.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
2. Берн Э. Гендерная психология. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 318 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 304 с.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997 – 37 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М., 2007. – 224 с.
7. Носкова О.Г. Психология труда: учеб пособие / под ред. Е. А. Климова. – Академия, 2007. – 384 с.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Инс-т практ. психол., 1997. – 304 с.

УДК 316.6

Лисова Е.Н.,

Аль Лами Али Абдулкадер

Воронежский государственный университет,

Воронеж

lisova.yekaterina@yandex.ru

Особенности восприятия общества осужденными за террористическую деятельность (на материале иракской выборки)

В статье раскрыты особенности восприятия иракскими осужденными за террористическую деятельность общества, что значимо в условиях роста террористической активности в данном регионе планеты и ее психологическими причинами. Цель исследования – раскрыть своеобразие и типы восприятия общества иракскими террористами. Обследована выборка из 200 человек с помощью проективной техники. Выделены два типа террористов в зависимости от специфики восприятия общества.

Ключевые слова: восприятие общества, террористы.

В общественной практике утвердилось представление о террористе как о личности, имеющей патологии. Между тем, исследования показывают, что серьезный психический дефект отличает незначительную часть террористов и даже иногда отмечается в том случае, если стараются не принимать во внимание социальные и личные причины, которые привели к участию в террористической деятельно-

сти [5]. Оставшиеся являются вполне нормальными людьми, если не считать их психологической ущербности, которая состоит в серьезном уроне, нанесенном семейным воспитанием, фрустрирующей потребности в любви и принятии и реализующейся в ненависти и циничности [2]. В особенности общественное мнение негативно реагирует на различные ситуации терактов с массовыми жертвами, при этом формируются представления о том: «как такое вообще возможно», «как они могли».

Все это вызывает вопросы, ответ на который может быть обнаружен лишь при изучении восприятия общества террористом. Некоторые научные данные по этому поводу мы находим в области психологии, социологии, политологии, где отмечается факт сужения всего мира и общества до рамок террористической группы в представлении террориста, с одной стороны, и негативные установки, представления о том, что он не принят, не понят социальным окружением, с другой стороны. В особенности неясность противопоставления обществу и его нормам мы обнаруживаем, если имеем дело с коллективистами, которые казалось бы должны вообще позитивно оценивать социальную структуру и единое общежитие в принципе.

На этом основании нами было предпринято исследование, направленное на изучение особенностей восприятия общества террористами из Ирака. Выбор данной категории испытуемых был обусловлен как остротой проблематики террористической активности в данном регионе, так и организационными возможностями обследования большого числа террористов в силу их массового нахождения в условиях отбывания уголовного наказания.

Прежде всего, определимся с тем, что мы имеем в виду под восприятием общества. Этот термин слабо реализуется в психологической теории и практике, выступая скорее социологической категорией. Однако общество как большая социальная группа и одновременно системный фактор развития личности, обретения ею нормативно заданных и отклоняющихся черт, в смысле «социального образа мира» имеет право на анализ [6].

В соответствии с представлениями Г.М. Андреевой о том, у личности всегда присутствует определенная система ожиданий и гипотез о реальности, общении и взаимодействии с людьми в ней и возможностях реализации себя как субъекта совместной деятельности [1]. При этом в своем внутреннем мире он несет отпечаток групповых и межгрупповых влияний как интегративно-дизинтегративных преобразований социальной реальности, постигая общественную сущность. В зависимости от уровня его образованности и культурной компетентности восприятие общества может иметь различный уровень абстракции, в определенной степени осознаваться субъектом, а также оцениваться. Проблемным такое восприятие может быть у исключенного из него субъекта и при наличии антисоциальных установок, как раз в наиболее полной мере отражающих неприятие общественной сути.

Поскольку воспринимает в данном случае субъект с определенной психологией, то образ общества у иракских террористов может иметь определенную специфику как у осуществляющих террористиче-

скую деятельность лиц, с одной стороны, и как принадлежащих к коллективистической культуре в ее иракском варианте, с другой.

Были обследованы 200 заключенных 2 иракских тюрем (центральной в г. Багдаде и «Сусе» в северной части страны), отбывающие наказание по статье за терроризм. Среди них присутствовали только мужчины 24-67 лет. Характеристика выборки дана в таблице 1.

Таблица 1
Сведения о составе обследованных террористов

Социально-демографическая характеристика	Процентное соотношение ее вариантов			
	Образование	69,5 – отсутствует (из них 64,5 умеют читать и писать)	17,5 – закончили школу	9,5 – студенты бакалавриата
Национальность	94 – арабы		4 – курды	2 – турки

На этапе сбора информации мы столкнулись с трудностями, заключающимися в том, что испытуемые отказывались работать с любым стимульным материалом, предполагающим формулирование собственной позиции. Они отвергли метод незаконченных предложений, рисуночные техники. В процессе взаимодействия с испытуемыми по поводу изображения общества нам удалось предложить им такой вариант диагностического обследования как выбор цвета карандашей, соответствующих их представлению об обществе.

Представим результаты ранжирования цветов при выборе стимула «Общество» (табл. 2). Они позволили обнаружить две подвыборки с разным цветовым выбором, которые, судя по всему, отличаются разными особенностями восприятия общества. Но в то же время в целом демонстрируют паразитное единообразие восприятия общества в целом. Оно заключается в рассмотрении его как плохого, темного и неправильного, наполненного яростью, злобой. Это может выражать противопоставление не только собственных идеологических позиций, но и нахождения в заключении. Приводит к подавлению агрессивных импульсов, которые накапливаясь требуют выхода, но сталкиваясь с ограничениями приводят к угнетенному восприятию собственной позиции в социуме. Общество отражается как источник страхов и собственной беспомощности.

Таблица 2
Результаты ранжирования цветов

Цвет	Подгруппа испытуемых № 1	Подгруппа испытуемых № 2
Красный	2	2
Оранжевый	5	5
Желтый	6	6
Зеленый	7	8
Голубой	8	7
Фиолетовый	4	3
Коричневый	3	4
Черный	1	1

Первый тип террористов встречается в 75,5% случаев. Он специфичен восприятием большой степени противодействия со стороны общества и невозможности изменить свою позицию в нем.

Второй тип террористов представлен реже в три раза (24,5%). Он характеризуется в сравнении с первым такими особенностями восприятия общества, которые связаны с его импульсивностью и напряженностью и дают сильное разочарование в нем.

Полученные результаты имеют значение для осуществления антитеррористической деятельности, ведь «принципиальное отличие современного терроризма от всех известных ранее форм и его проявлений – способность с помощью манипулирования общественным сознанием «превращать» сильного противника (общество, государство) в слабого и неспособного к противостоянию» [7]. Это позволяет проводить профилактику антитеррористической направленности молодежи путем выработки адекватного отношения к обществу и его устоям. При этом необходимо работать как с будущими специалистами в сфере антитеррористической деятельности, так и рядовыми гражданами [3].

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальное познание : проблемы и перспективы М., Воронеж, 1999. 416 с.
2. Клейменов И.М., Нуртазин А.Б. Психопатология террора // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 2. С. 84-85.
3. Лисова Е.Н., Аль Лами Али Абдулкадер. Формирование психологической культуры будущих психологов в области антитеррористической деятельности // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов. Вып. 6. Барановичи, 2016. С. 107-114.
4. Михалев Ю.А. Особенности современного терроризма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 25 (658). С. 186-194.
5. Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора: Сборник статей / под ред. М. М. Решетникова. СПб., 2004. 352 с.
6. Сайко Э.В. Образ мира как отношение и способ осуществления бытия / Э.В. Сайко // Мир психологии. 2003. №4. С. 3–9.
7. Стальмахов В.А. Терроризм как политическая проблема современного Российского государства: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Нижний Новгород, 2011.

УДК 159.922.763

Малюшина Ю.А.

Курганский государственный университет,
Курган
puma-juliya@yandex.ru

Психологические особенности личности несовершеннолетних правонарушителей по типологическим характеристикам

На основании психологического содержания мотивационной сферы личности и доминирующего криминального мотива в ее структуре выделяются непредсказуемый, компенсирующий, аффективный типы несовершеннолетних правонарушителей. «Непредсказуемый» тип отличается деформированной системой ценностей и правосознания, склонен к совершению преступления под влиянием внезапно возникшего эмоционального импульса или по-

требности. «Компенсирующий» тип характеризуется деформированной системой ценностей и правосознания, с преобладанием гедонистических чувств, гипертрофированной потребностью в материальных благах, отсутствие которых компенсируется путем совершения преступления. «Аффективный» тип, характеризуется деформированной системой ценностей и правосознания, с фрустрацией потребности в признании, хроническим состоянием дисфории, совершающий преступления под влиянием потребности в сильном эмоциональном переживании.

Ключевые слова: деструкция, мотивация, несовершеннолетние, правонарушители, преступление, профилактика, типология,

В настоящее время для эффективного взаимодействия специалистами с несовершеннолетними правонарушителями и выявления причин совершения преступлений, необходимо учитывать особенности развития личности несовершеннолетнего и принадлежность его к определенной типологии.

Существуют классификации несовершеннолетних правонарушителей, в основу которых положены разные основания: соотношение нравственных мотивов с непосредственно действующими примитивными потребностями, переживаниями; преобладание процесса возбуждения над торможением, импульсивность, антисоциальных наклонностей и нравственных стремлений [1]

Одной из основных задач расследования преступлений является определение мотивов криминального поведения несовершеннолетних. С позиции психологии необходимо выявить определенные психологические характеристики несовершеннолетних правонарушителей.

Нами было проведено исследование 540 несовершеннолетних правонарушителей. Первоначально выборка несовершеннолетних правонарушителей была разделена по составу преступлений на три группы: насильственные, корыстно-насильственные и корыстные. В результате анализа средних значений всех использованных методик были выделены профили мотивационной сферы личности несовершеннолетних правонарушителей этих групп, сложились их психологические портреты.

Для того чтобы выявить определенные типы несовершеннолетних правонарушителей нами был сделан кластерный анализ при помощи метода Уорда с использованием Евклидовых метрик на нестандартизованных данных. В качестве исходных данных использовался тот же набор 97 переменных, отражающих психологическое содержание мотивационной сферы личности

В результате было получено три кластера. В первый кластер вошли 150 человек, второй кластер - 172 человека, третий кластер вошли 218 человек. Мы выявили, что второй и третий кластеры оказались более тесно связаны между собой. Затем был проведен анализ попарных различий средних значений между кластерами по выделенным факторам с использованием критерия Стьюдента.

По фактору «Индивидуально-личностный» значимыми оказались различия между первым и третьим кластером ($t=3,42$, $p<0,01$), вторым и третьим кластером ($t=2,37$, $p<0,01$). По фактору «Эмоцио-

нальный» значимые различия наблюдаются между вторым и первым кластером ($t=3,72$, $p<0,001$). По фактору «Поведенческий» значимо различаются первый и третий кластер ($t=3,88$, $p<0,001$). По фактору «Поведенческий» значимыми оказались различия между первым и третьим кластером ($t=4,18$, $p<0,001$).

По фактору «Когнитивный» значимо различаются второй и третий кластер ($t=2,39$, $p<0,001$), первый и третий ($t=3,18$, $p<0,001$). Также были проанализированы кластеры по всем параметрам мотивационной сферы личности несовершеннолетнего правонарушителя.

Таким образом, после проведенного кластерного анализа, на основании полученных результатов были выделены типы несовершеннолетних правонарушителей по психологическому содержанию мотивационной сферы личности

1 тип «Непредсказуемый». Они могут совершить преступления под влиянием, как возникшей потребности, так и в результате возникающего эмоционального импульса. У подростков и юношей сформирована своя система ценностей, правосознание деструктивное. Доминирующие чувства: гедонические, астенические. Преобладающими мотивами являются: криминальный, вызванный агрессивными потребностями (агрессивный криминальный мотив); аморальный, т.е. порожденный гипертрофированными аморальными влечениями, связанные с криминальным риском. Мотивация представлена социальной полезностью, главный приоритет - жизнеобеспечение, творческая активность. В межличностных отношениях наблюдается отчужденность, конфликтность, агрессивность. Вырабатываются механизмы психологической защиты, как компенсация, гиперкомпенсация, отрицание, рационализация. Преобладают такие потребности как: асоциальная физическая агрессия, деструкция, негативизм по отношению к окружающим, асоциальная автономия, некоторые проявления доминирования, потребность в признании и самоутверждение за счет других людей, потребности в удовлетворении сексуальной потребности.

2 тип «Компенсующий». Характеристики личности следующие: стремление избегать ответственности, удовлетворения возникающих потребностей. В результате личностных особенностей, способствующих преодолению трудностей социализации, сопряженных с различными детерминантами у подростков может появляться компенсация. Для них характерно преобладание таких систем ценностей, как материальные блага, независимость, собственное мнение, активная деятельная жизнь, воля, признание, друзья. Доминирующие чувства: гедонические - чувства удовольствия, радости, наслаждения, меланхолические - состояние депрессии, тревоги. В индивидуально-личностном компоненте преобладают агрессивный криминальный мотив, аморальный мотив, а также мотив самоутверждения. В структуре мотивации личности преобладают общение, общественная активность, жизнеобеспечение, социальный статус. В межличностных отношениях наблюдаются проявления агрессивности, конфликт-

ность. В данной группе доминирует стратегия поиска, активная поведенческая стратегия, при которой человек для разрешения проблемы обращается за помощью к близким и родным, но так как у них изменена система ценностей, доминирует нигилизм, то они предпочитают решать свои проблемы используя других людей и предпринимая применяя определенные противоправные действия

3 тип «Аффективный». К данному типу можно отнести тех правонарушителей, у которых чувства достигают такой напряженности, что он антиципирует удовлетворение потребности или чувства, подчиняясь сильному импульсу к поступку, обещающему доставить это удовлетворение. Для них характерно преобладание таких систем ценностей, как независимость, здоровье, материальные блага, активная деятельная жизнь. Доминирующими являются эмоциональные проявления, преобладают астенические и гедонические чувства. В индивидуально-личностном компоненте преобладают аморальный, агрессивный криминальный, эмоциональный мотивы. В структуре мотивации преобладают общение, жизнеобеспечение и творческая активность. В межличностных отношениях доминируют конфликтность и отчужденность. Вырабатываются гиперкомпенсация, замещение и регрессия. Преобладают копинг-стратегии: поиск и избегание. были выявлены проявления конфликтности как следствия напряженных ситуаций, которые обуславливают нарастание негативных тенденций в становлении личности. Это может проявиться в неопределенности уровня притязаний, повышенной застенчивости и одновременно агрессивности, конфликтности, склонности принимать крайние позиции и точки зрения, что может спровоцировать определенного рода преступные действия.

Таким образом, можно отметить что у несовершеннолетних правонарушителей отмечается нарушенное развитие личности. Так как имеется деструктивное правосознание, деструктивные эмоциональные переживания, антиценности, измененные чувства, отношения; в поведенческом компоненте: неэффективные копинг-стратегии, неадекватные поведенческие реакции, деструктивные механизмы психологической защиты, конфликтный образ Я, неразвитость волевых процессов, акцентуации характера.

Выделение среди несовершеннолетних правонарушителей данных типов, отличающихся психологическим содержанием компонентов мотивационной структуры дают основания для индивидуального подхода при проведении консультационной работы, различных видов следственных мероприятий (допросов, очных ставок, опознания, осмотр места происшествия, обыска и т.д.), при проведении судебных заседаний, при разработке профилактических мероприятий по предупреждению рецидивов преступлений.

Список литературы

1. Овчарова Р.В, Малюшина Ю.А. Криминальная мотивация несовершеннолетних и ее коррекция. К., 2011.- 192 с

О возможности психологической диагностики деформаций правосознания антикоррупционной направленности у студентов

Развитие личности происходит на протяжении всего онтогенеза. Особое внимание уделяется обучению школьников и студентов. Если содержание понятия «правосознание школьников», деформации и способы их профилактики широко освещены в психологической и педагогической литературе [2; 3; 6], то правосознание студентов исследовано не в достаточной мере. При обучении в ВУЗе значительно снижается уровень психолого-педагогического воздействия, способствующего формированию правосознания.

Кроме того, личность включается в различные сферы деятельности, в том числе, совершенно новые для нее в связи с переходом из одного возрастного периода в другой (из подросткового возраста в юношеский). В контексте развития правосознания учащегося особую значимость имеет правосознание антикоррупционной направленности, чему нами и было уделено внимание. Однако перед изучением данного явления необходимо разработать надежный и валидный психодиагностический инструментарий, который на данный момент отсутствует.

Несмотря на то, что предлагаемая методика находится на стадии апробации, определено ее теоретическое обоснование, разработана структура и содержание. Конструктом данной методики являются деформации правосознания антикоррупционной направленности. Структура правосознания включает три основных компонента: познавательный, оценочный и регулятивный [5]. Познавательный компонент относится к когнитивной и интеллектуальной сферам психики человека, выражается в юридических знаниях и умениях (т.е. юридическая подготовка) и отражает степень осведомленности. Оценочный компонент относится к аффективной сфере психики, содержит в себе оценочные суждения и отношение к праву и его субъектам, что отражает степень солидарности человека. Последний компонент – регулятивный – относится к аффективно-волевой психической сфере, выражается в правовых установках, которые регулируют поведение личности. Данный компонент отражает степень устойчивости. Негативные искажения в каждом компоненте ведут к определенным деформациям правосознания. Так, искажение познавательного компонента является причиной правового инфантилизма (недостаточность правовых знаний), деформация оценочного компонента приводит к правовому нигилизму (игнорирование требований законодательства при отсутствии преступного умысла), деструкция регулятивного компонента – к перерождению правосознания (высокая степень общественной опасности при наличии преступной мотивации) [1; 4].

Методика состоит из 3 частей (субтестов), каждая из которых направлена на выявление той или

ной деформации правосознания антикоррупционной направленности:

1. Ситуации.

Первый субтест является проективным и направлен на изучение регулятивного компонента правосознания и выявления имеющихся установок испытуемого. Ему демонстрируется ряд картинок со сложной (стрессовой) ситуацией, одним из решений которой является совершение преступления коррупционной направленности. Помимо визуального ряда испытуемому предлагается описание происходящей ситуации и вопросы, ответы на которые позволят составить рассказ о действиях персонажей (потенциальных коррупционеров и коррумпированных), а также выявить имеющиеся у испытуемого установки.

Например: «Сотрудник ДПС остановил водителя за серьезное нарушение ПДД. Он сообщил ему об этом нарушении». Предлагаемые вопросы:

- 1) Что говорит водитель?
- 2) Что на это говорит сотрудник ДПС?
- 3) Что делает водитель, чтобы выйти из этой ситуации?
- 4) Как на это реагирует сотрудник ДПС?

Демонстрируемая картинка отображена на рисунке 1.



Рис. 1. Стимульный материал к субтесту «Ситуации»

2. Отношение к коррупции.

Данный субтест представляет собой опросник, который позволяет выявить характер отношения к коррупции (позитивный, нейтральный или негативный). Позитивное или нейтральное отношение к коррупции свидетельствуют о деформациях оценочного компонента правосознания студентов.

Утверждения, входящие в текст субтеста, определялись теоретическим (анализ научной литературы) и эмпирическим путем. С помощью анкеты на выборке студентов-психологов (N=87) различных курсов и направлений подготовки были выявлены положительные и отрицательные стороны коррупции. Анкета содержала два ключевых пункта: «Охарактеризуйте коррупцию с положительной стороны» и «Охарактеризуйте коррупцию с отрицательной стороны». Респонденту предлагается записать до 7 ответов на каждый пункт. По итогам анкетного опроса и анализа научной литературы были выявлены 20 характеристик коррупции, отражающих позитивное, нейтральное или негативное отношение к ней, которые предлагаются испытуемому для оценки с помощью метода прямого ранжирования.

Инструкция: «В предложенной таблице приведены различные значения понятия коррупции. Внимательно прочитайте каждое из них. Выберите то значение, которое наиболее соответствует пониманию коррупции в нашем обществе и присвойте ему ранг 1. После выберите еще одно значение, которое тоже соответствует общественному мнению, но в мень-

шей степени, чем предыдущее значение, и присвойте ему ранг 2. Таким образом проранжируйте приведенные в таблице значения коррупции от 1 до 20, где рангу 1 соответствует наиболее подходящее значение, а рангу 20 – наиболее неподходящее (несоответствующее)».

3. Осведомленность.

Последний субтест представляет собой тест знаний, который позволяет выявить осведомленность испытуемого относительно коррупции и, соответственно, наличие/отсутствие деформации познавательного компонента правосознания – правового инфантилизма.

Апробация данной методики позволит решить ряд психологических и педагогических задач в образовательном процессе высшей школы.

Список литературы

1. Баранов П.П. Актуальные проблемы теории правосознания, правовой культуры и правового воспитания. Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1999. 80 с.

2. Ермолаева С.А. Предупреждение деформаций правосознания учащихся // Право и образование. 2007. № 5. С. 53-61.

3. Катышева Е.Н. Преодоление деформаций правосознания подростков в обучении гуманитарным предметам // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 4. С. 181-186.

4. Моисеев А.В. Отношение к коррупции как особенность правосознания у студентов-психологов // Материалы студенческой научной конференции Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского 2016 года. Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2016. С. 189-191.

5. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии. М., 1981. С. 201-214.

6. Цыбикова Б.В. Школьная профилактика предупреждения деформаций правосознания несовершеннолетних // Ювенальная юстиция и проблемы защиты прав несовершеннолетних. Материалы межведомственной научно-практической конференции. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2008. С. 169-176.

УДК 159.946.3

Мороз Е.Ю.,
Лаптева Н.В.

Вятский государственный университет, Киров
elena-kultynova@yandex.ru

Проблема развития грамматического строя речи в онтогенезе

Процесс формирования фразовой речи у дошкольников отражает состояние всей когнитивной сферы и является одним из показателей гармоничного развития личности. Существует и обратная связь: без своевременного появления в речи ребенка связного высказывания дальнейшее развитие процесса мышления резко ограничивается. Целью исследования было изучить и систематизировать существующие на данный момент исследовательские подходы к проблеме развития грамматического строя речи в онтогенезе.

Ключевые слова: связная речь, коммуникация, грамматический строй языка, синтаксическая единица, грамматические отношения, грамматические формы, словоизменение и формоизменение.

Речь человека носит социальный характер, она не является врожденной способностью и её появле-

ние обуславливает необходимая социальная среда. Для своевременного формирования правильной речи необходима совокупность нескольких факторов, среди них благоприятное речевое окружение, возможность живого эмоционального общения, грамотно организованная система воспитания и обучения с самого раннего возраста.

Речь в онтогенезе подчиняется определенным закономерностям, которые являются общими для всех детей. «Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка, общая стратегия усвоения языковых правил является для всех единой: сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила» [6, 12].

Речь тесно связана с умственным и физическим развитием ребенка и отражает общий уровень развития. Различные нарушения когнитивной сферы оказывают влияние на формирование всех компонентов речи. Существует и обратная связь: для развития познавательной сферы и реализации коммуникативных потребностей ребенка ему необходимо овладеть связной речью. В её основе лежит грамматическая система родного языка.

Чтобы овладеть связной речью ребенок должен научиться различать части речи, усвоить приемы словоизменения и правила сочетания слов, что представляет на определенном возрастном этапе довольно сложную задачу.

Грамматический строй языка – это свод устоявшихся в языке правил, согласно которым слова объединяются и сочетаются между собой, образуя фразы, этим правилам подчиняются все носители языка. Просто стоящие рядом слова еще не являются предложением, чтобы они превратились в синтаксическую единицу, необходимо установить смысловую связь между действующими лицами и предметами, с которыми эти лица взаимодействуют, и грамотно эту связь оформить.

Синтаксис, таким образом, это те знания или способность человека, которые делают возможным использование средств языка для построения связного высказывания. Эти знания извлекаются ребенком непосредственно из речи окружающих, причем на том возрастном этапе, когда он становится способным к этому, точно так же, как и появление фразовой речи в антропогенезе стало возможным при определенном уровне развития причинно-следственного мышления. Оно лежит в основе овладения такой сложной деятельности как программирование высказывания [3, 44].

Описанию становления грамматического строя речи посвятили свои труды многие лингвисты, наиболее значимыми остаются труды А. Н. Гвоздева, Д. Б. Эльконина, А. М. Шахнаровича, Т. Н. Ушаковой и др. Условные нормативы речевого развития ребенка, которые выделил Александр Николаевич Гвоздев, являются отправной точкой для специалистов дошкольного образования по сей день. Гвоздев выделил три периода формирования грамматическо-

го строя речи ребенка, опираясь на развитие морфологической и синтаксической системы языка.

В период от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. в речи ребенка появляются однословные предложения, например: «Дай!», «Ди!», «Кука», которые употребляются всегда в одной и той же форме.

Ведущим видом деятельности ребенка в этом возрасте является общение и взаимодействие со взрослыми, а речевые возможности малыша очень ограничены, и использование однословных высказываний выражает стремление ребенка к коммуникации в самых разнообразных ситуациях. Произнесенное им существительное может обозначать предмет, его свойства или указывать на действия, производимые с этим предметом.

Поскольку речь ребенка в этот период всегда ситуативна, то есть несет информацию о том, что происходит здесь и сейчас, близкие обычно без труда расшифровывают вложенный в высказывание смысл, чему способствуют дополнительно мимика, жесты и окружающие предметы.

«Очевидность ситуации позволяет обходиться скудным запасом языковых средств. Кроме того, круг намерений ребенка еще достаточно ограничен и, как правило, очевиден для взрослого («дай мне вот это»), «иди ко мне», «возьми меня на руки», «хочу гулять» и т. п.). Всё это помогает взрослому правильно расшифровывать детские высказывания» [6, 210].

Ребенок активно знакомится с окружающим миром и основным видом деятельности ребенка становятся манипуляции с разнообразными предметами, а появление в речи глаголов повелительного наклонения: «Дай», «Покажи», «Положи», «Иди» отражает актуальные на данный момент потребности малыша. Чем шире будет круг предметов, которыми ребенок оперирует под чутким наблюдением взрослого, тем больше понятий он усвоит, чем разнообразнее его деятельность – тем богаче глагольный словарь.

Поскольку ребенок на втором году жизни еще не умеет сопоставлять и обобщать предметы, на начальном периоде становления речи номинативная функция слова используется узко и конкретно: словом «киса» ребенок называет только эту конкретную кошку и т. д.

Ближе к двум годам (1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.) в обиходе ребенка появляются высказывания из двух слов.

Ребенок соединяет в одном высказывании первоначально два, затем три слова и таким образом в речи малыша появляется фраза. «Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения («дай», «ниси», «пать»))» [2, 238].

В этот период ребенок воспринимает лишь общий смысл слова, не вычлняя различия между семантикой его грамматических форм (так в словах «коту», «котом», «кота» и т. д. – ребенок выделяет лишь общую часть «кот»). Формируя высказывание, ребенок еще не имеет возможности выбирать и использовать правильные грамматические формы и использует одну и ту же словоформу в самых разных словосочетаниях: «Мама Катя пать» (Мама укладывает Катю спать).

Однако уже очень скоро на фоне значительного увеличения лексического запаса происходит резкий скачок в области морфологического оформления фразы.

«За весьма короткий период (всего за два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических позиций. Теперь предложение может удлиняться, порядок слов изменяться, и это уже не создает путаницы, так как есть средства морфологической маркировки» [6, 87].

На втором этапе развития связной речи, который протекает от 2 до 3-х лет, произнесенное ребенком слово начинает приобретать уже слишком широкое значение: так киской, по примеру, приведенному В. И. Гвоздевым, ребенок может называть всё похожее по ощущениям на киску, мягкое и пушистое. Это языковое явление называется сверхгенерализацией, оно может относиться не только к названиям предметов, но и их признакам, действиям.

Как отмечает Е. Ф. Архипова, сначала появляется дифференциация имен существительных в именительном падеже единственного и множественного числа и появляются окончания «-ы», «-и» (произносятся как «-и» по причине смягчения согласных). Постепенно происходит введение в активную речь винительного, родительного и предложного падежей (без предлога). Первыми глагольными формами в речи ребенка становятся повелительное наклонение 2-го лица ед. ч. («спи», «иди») и формы 3-го лица ед. ч. настоящего времени («спит», «сидит»), возвратные и невозвратные глаголы. Прилагательные появляются в речи к двум годам, употребляются в именительном падеже и без согласования с существительными.

Первые соединения слов, которые появляются в речи детей в этот период еще не являются полноценными фразами, они не строятся по законам синтаксиса, слова не связаны между собой особыми установленными в языке правилами, скорее они связаны семантически и имеют смысловой признак действия. Эти предложения воспринимаются детьми как единые конструкции, несущие определенное значение, и ассоциируются с определенным словом или действием: «Дай куку», «Надо пить» и т. д.

В речи двухлетнего ребенка может наблюдаться значительное количество аграмматизмов, что является абсолютно нормальным для этого возрастного периода. Однако отсутствие правильного граммати-

ческого оформления высказывания к трем годам уже может свидетельствовать о нарушении нормального речевого развития.

Период от 2 до 2,6 лет характеризуется появлением флексий. Ребенок уже способен замечать особенности употребления различных форм одного и того же слова и пытается использовать их в речевых ситуациях, происходит формирование первых навыков словоизменения.

Усвоить всю сложную систему словоизменения и формоизменения, существующую в родном языке, ребенку не под силу. Первоначально усваиваются формы, наиболее значимые семантически и часто употребляемые в окружении.

«В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А. Н. Гвоздев называет «главенствующим» [2, 240]. Часто используемые варианты флексий одних и тех же грамматических форм слова выступают как продуктивные и на определенный период заменяют остальные (например, у сущ. мн. ч. Р. п. главенствующим становится окончание «-ов» и заменяет остальные, менее продуктивные флексии в речи ребенка: «ножков», «мишков» и т. п.).

С 2-3 лет ребенок усваивает и начинает использовать в речи союзы, наряду с простыми предложениями появляются сложные. Предложение увеличивается до 5 – 8 слов. «Наличие сложных предложений свидетельствует об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями» [1, 165].

Появившиеся и закрепившиеся в речи навыки словоизменения позволяют ребенку вводить в структуру фразы новый элемент – предлог. Употребление простых предлогов («в», «на», «у», «с») к этому возрасту обычно не вызывает затруднений, так же как и употребление союзов. Словарь ребенка достигает достаточного объема, усваиваются многие грамматические категории, структура предложения усложняется, но морфологическая система языка еще не развита окончательно. Постигнув некоторые правила словоизменения и словообразования, малыш сам становится творцом и модулирует новые слова на основе имеющихся знаний, не зря детей в этом возрасте называют «гениальными лингвистами».

В течение III периода – с 3 до 7 лет происходит дальнейшее усвоение и систематизация морфологической системы языка. Фразовая речь активно развивается на фоне резкого увеличения объема словаря и упрочения способности к освоению и дифференциации правил грамматики. Конструкции предложений усложняются, появляются придаточные.

Для того, чтобы успешно оперировать системой словоизменения у ребенка должны сформироваться элементарные пространственные, временные, количественные понятия. Многие суффиксы несут количественное значение (рука – ручка, ручище), приставки связаны с понятием пространства (пришел, ушел, отошел, вышел). Трудные для понимания суффиксы глагола несут значение времени: сейчас, раньше, потом.

Как видно, развитие речи ребенка с возрастом все более и более тесно смыкается с развитием мышления. Если его первые речевые попытки во многом подражательны, то последующие – результат осмысления действительности и способов выражения мысли в речи. [6, стр. 104].

К концу дошкольного периода ребенку необходимо познать и усвоить основы сложной системы грамматических отношений на речевом уровне, что является показателем готовности к изучению грамматических закономерностей русского языка.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей, М.: АСТ: Астрель, 2007.
3. Визель Т.Г., Секачев М.В. Основы нейропсихологии: учебник. – М., 2014. – 264 с.
4. Воробева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – Москва, 2016.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. – М., 1989. – 223 с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 159.923.3

Неретина Т.Г.

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск
neretinat@mail.ru

Психолого-педагогические аспекты понятия «нормальная личность»

В данной статье проанализированы различные подходы к пониманию понятия «норма личности». Актуальность проблемы содержания понятия «нормальная личность» обусловлена неоднозначностью и многоаспектностью подходов к определению данного понятия. Статья носит аналитический характер и содержит описание существующих в науке критериев нормальности личности, которые соотнесены с особенностями развития проблемных людей, а также условий душевного здоровья человека.

Ключевые слова: нормальный человек, критерии нормальности личности, дети с ОВЗ.

В настоящее время, как в науке, так и в жизни, все острее и неоднозначнее рассматривается вопрос о критериях «нормальности» личности. Какого человека мы вправе считать нормальным, когда мы сами «есть нормальные люди», когда человек переступает грань нормальности и ненормальности, где, когда и кем определены четкие признаки нормального человека, и в каких случаях мы вправе говорить: «Это ненормальный человек...».

Проблема нормы интересует педагогов, психологов, дефектологов, философов, психиатров, невропатологов, художников, литературоведов. Так или иначе, проблема нормальности пронизывает науку, искусство, религию, другие сферы жизни людей. С проблемой нормы связаны такие проблемы, как милосердие и уровень развития медицины; сострада-

ние и уровень развития образования; родительские переживания и компетентность специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК); унижение и несовершенство нынешних законов, по которым живет современное общество.

Если рассматривать вопрос «нормы» с научной точки зрения, то корни проблемы следует искать как в общебиологических закономерностях психического развития человека, так и в этико-философских нормах. Проблема нормы, по существу, междисциплинарная проблема, которую невозможно раскрыть с учетом лишь чисто биологического, либо узко психологического или же только нормативного аспекта.

В истории дефектологии известен факт, что однажды известный итальянский профессор Ч. Ломброзо получил от редакции одной американской газеты телеграмму с вопросом: «Что такое нормальный человек?» Отправители с нетерпением ждали ответа. Однако им пришлось разочароваться, так как вместо напыщенного превознесения биосоциологических благодеяний, знаменитый ученый ответил им приблизительно в такой форме: «...это есть человек, обладающий хорошим аппетитом, хороший работник, эгоист, практичный, терпеливый, обращающий внимание на всякую силу, ... домашнее животное». Опираясь на эту точку зрения, мы могли отнести к «нормальным» практически всех субъектов общества, однако в настоящее время взгляд на эту проблему иной [3].

Общество предъявляет к своим гражданам определенные социальные требования (социальная норма), и если вы им сегодня не соответствуете, то вас легко отнесут к категории «особых» людей или людей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ), к слабоодаренным, к инвалидам, калекам или дегенератам, к психически больным или социально непригодным, этот список можно было бы продолжить, так как, по мнению некоторых исследователей, в нашем мире невозможно быть нормальным. По статистике лишь 4-5 % людей можно отнести к относительно нормальным членам общества, а у остальных 95-96 %, есть некоторые либо незначительные, либо необратимые проблемы.

Традиционно понятие нормы, с научной точки зрения, рассматривается в трех значениях: норма статистическая, функциональная и идеальная, однако многие исследователи и авторы не отрицают и иное понимание нормы.

1. Статистическая норма - средняя величина, наиболее часто встречающееся значение. Она имеет свои плюсы и минусы: эта норма определяет популяцию с точки зрения ее изменчивости, ее можно легко высчитать, по ее показателям «нормальных» людей больше, не всегда является отклонением то, что находится вне границы нормы (рост, вес и т.п.).

2. Функциональная норма - качества, показатели человека, обеспечивающие его субъективное удовлетворение и адекватную самореализацию, учет собственных возможностей, способностей, опыта - в данном случае под нормой понимается круг потенциальных возможностей человека, это понятие является исходным в работе с аномальными детьми;

именно это понимание нормы дает нам право назвать нормальным умственно отсталого с рождения ребенка, человека с врожденными ампутациями, аутичного ребенка («ушедшего» в мир собственных переживаний), человека с врожденным тотальным нарушением зрения и слуха и т.п.

3. Идеальная норма - оптимальный способ существования личности в идеальных социальных условиях. Такое понимание нормы – это совершенство, идеал, образец, норма - бесконечный процесс самореализации личности, (возможно отсутствие идеала, его противоречивость). С позиции данного понимания нормы, нормальных людей нет, т.к. достижение идеала приводит к реальности, и появляются новые цели и идеалы.

Из вышесказанного, хочется сделать вывод, что в целом норма человека не зависит от наличия или отсутствия у него полноценного зрения, слуха, правильной речи, функционирования опорно-двигательного аппарата. Но, как правило, норма личности непосредственно связана с психическим развитием человека, со способностью личности контролировать и управлять своими эмоциями и поведением. В данном аспекте есть существенное различие между нормальными и ненормальными проявлениями личности: психические отклонения у «нормального» ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко избавиться, если захочет, при соответствующем усилии. Психически иные дети и взрослые не могут этого сделать, они не в состоянии проявить волевое усилие. Таким образом, норма личности – это развивающаяся способность человека контролировать и управлять своими эмоциями и поведением, проявлять волевое усилие и сохранять спокойствие.

Э. Сыржиштева приводит десять основных критериев нормальности личности, которые И. Кулка (1993г.) соотносит с особенностями развития проблемных людей, а Л. Пожар описывает в своей книге.

1. Субъективная удовлетворенность (удовлетворение своих потребностей через действительность и удовлетворенность от действительности).

2. Идентичность (осознание себя идентичным человеческому обществу).

3. Автономность (независимость, самостоятельность).

4. Адекватное восприятие реальности (даже при нарушении анализаторной сферы: компенсация со стороны здоровых органов).

5. Адекватное самопознание, саморазвитие, самооценка.

6. Интегральность, то есть целостность, равновесие между личностью и окружением.

7. Сильная толерантность к фрустрации («терпение» к «обману», сильным отрицательным переживаниям - отсутствие реакции на неблагоприятный фактор).

8. Резистентность (устойчивость) по отношению к стрессу, повышенная устойчивость к стрессам.

9. Приемлемая социальная адаптация (приспособление к общественной жизни: профессия, семья, друзья.)

10. Оптимальное самоутверждение через само-раскрытие и самопознание [6].

Самым существенным критерием душевного здоровья (Л. Пожар, 1996г.) выделяется интеграция личности и ее динамичное равновесие. Условия душевного здоровья представляются нам в трех областях:

1. Норма в отношении к самому себе: человек доволен собой, живет в согласии с самим собой, обладает самоуважением, имеет адекватное представление о своих возможностях и способностях, адекватно воспринимает свои недостатки, регулирует своими чувствами, умеет воспринимать себя с чувством юмора.

2. Норма в отношении к другим людям: человек чувствует себя комфортно в общении, испытывает любовь, доверие, уважает расовые, культурные и прочие особенности других людей; принимает людей какими они есть, неагрессивен в общении, чувствует себя членом коллектива, группы, может управлять ею; дружелюбен, уверен в себе.

3. Норма в отношении к жизни: человек способен выполнять требования жизни, формировать свое окружение, приспосабливаться к нему, планировать жизнь, не бояться будущего, ставить, реальные цели, принимать решения, решать все жизненные задачи [6].

По А. Маслоу, психологически здоровый человек должен обладать особыми признаками:

1. Эффективное восприятие реальности и комфортные взаимоотношения с действительностью (субъективная удовлетворенность).

2. Принятие себя, других и природы (три уровня отношений: я, др. человек, окруж. мир).

3. Спонтанность, простота, естественность.

4. Служение делу.

5. Умение быть одному и решать самому проблемы.

6. Умение быть независимым от влияния среды, обладать волей и активностью.

7. Сохранять свежий взгляд на вещи, обладать творческим мышлением.

8. Умение глубоко чувствовать и переживать проблему.

9. Демократичность, особые межличностные отношения.

10. Умение отличать средства от цели, добро от зла [2].

Рассматривая человека с позиции интеллектуальных (разумных, познавательных, мыслительных), физических (соматических, физиологических) и психических (душевных и духовных) составляющих, можно выделить норму: физического, интеллектуального и психического развития.

Анализирую проблему содержания понятия «норма», мы отметили, что данное понятие соотносится с понятиями «здоровье» и «возраст». Бесспорно, эти понятия имеют сущностные различия, но есть и точка содержательного пересечения: все три понятия характеризуют психофизическое состояние человека на данный момент времени.

Нам близка позиция Т.Ф. Ореховой, которая описала показатели, по которым можно оценить

свое здоровье в соматическом, психологическом и интеллектуальном отношении: 1) на уровне тела – энергичности организма, которая измеряется уровнем работоспособности (как у здорового, так и у «нормального» человека – высокий уровень работоспособности, который он умеет при необходимости восстанавливать – отдых, витамины, питание, массаж, гидропроцедуры, спорт, природа, баня, секс); 2) на уровне психики - душевное равновесие или внутренняя психо- эмоциональная уравновешенность (в норме человек должен уметь поддерживать и, как можно быстрее, возвращаться в состояние спокойствия); 3) интеллектуальное здоровье – наличие конструктивно-позитивного мышления – человек умеет разбираться в полученных результатах и понимает, куда тратить ему силы, а куда нет (в норме – у человека должно быть развито абстрактно-логическое мышление) [4].

Необходимо отметить, что при более подробном анализе всех указанных критериев нормального развития личности, выявлено, что они далеко неоднозначны и неабсолютны, поэтому, с одной стороны, у каждого человека существует собственная индивидуальная норма, относительно которой он может отклоняться; а с другой стороны, существует некая общепринятая (возрастная, социальная) норма в развитии человека, относительно которой каждый ребенок (человек) имеет свой индивидуальный уровень развития.

Б.С. Братуся под нормальным развитием понимает такое изменение личности, которое ведет к обретению родовой сущности. Б.С. Братусь предлагает следующие условия и одновременно критерии нормального развития: отношение к другому человеку как самоценности, как существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек», способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; способность к самопроектированию будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни [1].

Соответственно критериями аномального, отклоняющегося развития автор считает: отношение к человеку как к средству, как к конечной, заранее определенной вещи; эгоцентризм и неспособность к самоотдаче и любви; причинно обусловленный, подчиняющийся внешним обстоятельствам характер жизнедеятельности; отсутствие или слабая выраженность потребности в позитивной свободе; неспособность к свободному волепроявлению, проектированию своего будущего; неверие в свои возможности; отсутствующая или крайне слабая ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; отсутствие стремления к обретению сквозного общего смысла своей жизни.

Но хотелось бы остановиться еще и на другом содержательном аспекте понятия «нормальный человек». В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам более полноценной жизнедея-

тельности, а также социальной реабилитации людей с нарушениями в развитии и детей с ОВЗ.

Если человек не имеет в ближайшем окружении людей с особыми потребностями, то он и не задумывается о другой стороне жизни. В нашем городе и в нашей области существует достаточно много качественных специальных коррекционных специальных учреждений как образовательных, так и социальных, в которых находится, на наш взгляд, огромное количество детей и взрослых, как родительских, так и отказных. С ними работают специалисты, педагоги с большой буквы, которые, перешагнув грань страха, брезгливости, неприязни и жалости, посвящают таким людям и детям свой профессиональный труд, свою трудовую жизнь, делят с ними радости и печали, жалеют и радуются, заменяя им собою, порой целую жизнь.

Особо радует, что быт и жизнеобеспечение людей с ограниченными возможностями здоровья, которые находятся, как правило, в специальных социальных учреждениях для детей и взрослых, в настоящее время становится все лучше и лучше. Практика показывает, что за небольшой срок произошли значительные изменения как «стен», так и их «содержания». Есть надежда, что со временем будут меняться в лучшую сторону и законы, касающихся детей и взрослых с ОВЗ, несмотря ни на что: ни на переходное состояние нашего общества, ни на отсутствие безопасности, ни на большое количество стрессов, ни на явную невротизацию и психопатизацию населения страны.

Говоря об особых людях, о детях с ОВЗ, мы имеем в виду таких взрослых и детей, как умственно отсталых (с нарушением интеллекта разной степени тяжести), слабослышащих и незрячих, слабослышащих и не слышащих, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с психическими заболеваниями; как правило, в основном это люди со своей особой индивидуальной (функциональной) нормой, но считающиеся в нашем обществе «не совсем нормальными» или признаны инвалидами [3].

Таким образом, анализ понятия «нормальная личность» дает нам основание задуматься и ответить для себя на вопрос: «какого человека Вы считаете нормальным и, какова Ваша «нормальность».

Список литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997. – С. 430.
3. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб.-метод. комплекс. - М.: ФЛИНТА, 2010. – 376 с.
4. Орехова Т.Ф., Доцоев Л.Я., Кружилина Т.В. О значении сознания для здоровья человека: педагогический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. - № 2. - С. 122-133.
5. Орехова Т.Ф. Понятие «здоровьетворяющее образование» как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. - № 7. - С. 60.
6. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 128 с.

УДК 159.9.018

Нечепуренко Д.В.,
Смолина Т.В.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Средняя общеобразовательная школа № 14, Челябинск
dsyan@yandex.ru

Международные тесты по оценке образовательных достижений учащихся как отражение представлений о нормальном развитии личности

Личность – это человек как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие с внешним миром, включая других людей, и со своим внутренним миром [2]. Особенно обратим внимание на компонент определения «с внешним миром». Сегодня внешний мир в связи с развитием экономики (бизнеса), техники, появлением интернета, укреплением международного сотрудничества во многих сферах расширился как никогда. Эта тенденция длится не одно десятилетие и продолжает усиливаться. Если и не на практическом уровне, то на ментальном каждый современный человек понимает насколько близко страны взаимодействуют друг с другом. Так, например, английский язык давно стал вторым языком для общения граждан практически всех стран мира.

Исходя из существующих сегодня определений, что такое «личность» мы не можем в узком смысле сказать, что, когда человек рождается, то рождается личность, считается, что рождается биологическое существо. Существует много определений, что такое личность, но нам представляется ясным, что невозможно назвать полноценной личностью человека, который не обучался грамоте, письму и так далее, не получал образование. Вспомним примеры реальных «маугли» – детей, выросших с животными. Чем такой человек отличается от нормального человека? Тем, что не умеет говорить, общаться по-человечески, не знаком со многими видами деятельности, в том числе познавательной. Без соответствующего воспитания и образования человек может не научиться даже прямо ходить (дети-маугли передвигаются на четвереньках, спят на полу, даже при наличии кровати). Более того, своевременное образование просто жизненно необходимо любому человеку, так как, например, способность научиться языку может быть упущена. Наукой доказано, что овладеть языком можно только до определенного возраста (в среднем до двух лет). Если ребенок не овладел речью в этом возрасте, то в дальнейшем не сможет научиться говорить несмотря ни на какие методики. То есть получение образования развивает личность. Через образование личность может себя проявлять. Поэтому нормальная личность – это образованный человек.

Сегодня образовательные возможности проверяются международными тестами, составляются рейтинги стран на основе показателей качества полученного образования обучающихся школ, вузов. Поэтому в научных целях необходимо познакомить-

ся с требованиями, предъявляемыми международным сообществом к личности. Международные образовательные тесты сегодня – актуальная тема для обсуждения в сфере образования, в том числе в России. Некоторые страны ближнего зарубежья начали изменять свои образовательные стандарты, методики, меняя их на международные, поскольку они оказываются эффективнее и практичнее. Об этом мы уже писали в статье «Соответствие уровня школьной подготовки по английскому языку в России международным стандартам» [4].

Общезвестно, что в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся Programme for International Student Assessment (PISA) лидерство удерживают азиатские страны. Но исследований, объясняющих российским ученым, учителям причину этого, особенности методики преподавания предметов практически не проводится. Многие учителя даже не знают о существовании PISA.

В данной статье мы анализируем один из международных экзаменов, сравнивая его требования с российскими. К слову, в нашей стране уже есть ряд исследований, сопоставляющих требования ЕГЭ и международных экзаменов по английскому языку [5]. Это дает представление о том, каким должен быть человек в современном международном понимании (или хотя бы в понимании научного сообщества развитых стран), современный образованный человек, способный получать послешкольное образование.

Мы считаем международные методики оценки качества образования действительно эффективными, содержащими задания, делающие акцент на разные стороны образовательной деятельности. По этим заданиям можно оценить не только знания по проверяемому предмету, но, косвенно, например, по типу упражнений, информационному материалу заданий судить о различных компетенциях личности, что субъект должен знать для того, чтобы успешно выполнить то или иное задание. По типам упражнений можно судить о психологических, физических параметрах личности. Поэтому, чтобы оставаться в ногу со временем, чтобы не отставать научно и технически необходимо своевременно анализировать международные тесты оценки качества образования и на основе выявленных несоответствий редактировать собственные методы обучения и воспитания обучающихся для формирования компетентной, конкурентоспособной личности.

Какие же выводы уже сделаны учеными исходя из результатов PISA прошлых лет? Уровень российских школьников средний, причем даже по грамотности чтения. Исследования специалистов показали, что чем старше школьники, тем хуже результаты. Вопрос заключается в том, что либо международные тесты проверяют другие навыки, которые не слишком развиты у российских школьников, либо, действительно, старшие школьники сами слабые? Вероятнее, первое. В разных странах встречаются различные методы, способы, системы обучения, достигаются отличные от национальных предметные результаты, другое содержание образовательных стан-

дартов, другой подбор материала, хотя бы потому, что каждая страна, в первую очередь, изучает свою культуру и историю. Необходимо изучать особенности методики, содержание образовательной деятельности других стран, активнее и смелее решать проблемы национальной системы образования [1, 3, 6].

Образовательные организации развитых стран (университеты, колледжи) для приема абитуриентов используют международные тесты, не принимая результаты национальных экзаменов приезжих студентов (США, Канада, страны Европы и Азии). Такой тест необходимо пройти и желающим устроиться на работу в зарубежные кампании.

Посмотрим на требования иностранных вузов, колледжей, к студентам из других, зачастую развивающихся стран. Для этого мы обратимся к международному экзамену по английскому языку Test of English as a Foreign Language (Тест на знание английского языка как иностранного). Действительно, трудно себе представить идеального современного человека, не владеющего иностранным языком на приемлемом уровне. Перед абитуриентом не ставится задача набрать именно максимальный балл, но ему необходимо набрать определенное количество баллов, демонстрирующих владение иностранным языком на достаточном уровне. Нам интересно посмотреть на методику экзамена, типы упражнений. Это информация окажется ценной, поскольку деятельность обучающегося по любому предмету всегда выходит за теоретические рамки собственно предмета, и ему приходится демонстрировать и другие личностные качества.

Немного истории. Тест был разработан еще в 1963 году в Центре прикладной лингвистики Стэнфордского университета (3 место в рейтинге лучших университетов мира в 2017 году по рейтингу QS World University Rankings).

Структура, рассматриваемого теста следующая. «Четырехчасовой тест состоит из четырех разделов, каждый из них тестирует один из основных языковых навыков (в то время как некоторые задачи требуют интеграции нескольких навыков)...» [7]. Сначала идет этап «Listening» («Аудирование»), на который так же, как и на другие этапы уделяется определенное количество времени. То есть, задания нужно выполнять достаточно быстро, никто не будет дожидаться ваших ответов, как не будет времени и в реальной ситуации долго подбирать ответ, не обладая соответствующими навыками или знаниями. Задание, действительно, близко к реальности. При встрече с иностранцем на первое место, конечно, выходит умение слушать, точнее услышать знакомые слова, а уж затем, по мере компетентности, их перевести и ответить собеседнику. Однако российский обучающийся больше привык работать с бумажным текстом учебника. А текст статичен, не исчезает, как речь живого человека. Текст учебника также не редуцируется как разговорная речь, не имеет специфического иностранного акцента. Стоит согласиться с ценностью такого задания. С точки зрения развития коммуникативности, которой традиционно не хватало школьному курсу русского

языка, также было бы полезным использовать различные упражнения, связанные с устной речью.

Следующий этап «Structure and Written Expression» («Структура и письменное выражение») – задания на дополнение предложений и на поиск ошибок. Задание, очевидно, требует знаний по грамматике языка. Обучение грамматике на уроках английского языка в российских школах – их самое слабое место. Основная форма работы в российских школах – чтение и перевод текстов, заучивание наизусть. Задание можно отнести к упражнению на развитие речи, но доля таких заданий в процентном соотношении очень мала даже в учебниках по русскому языку.

Следующий этап – «Reading Comprehension» («Грамотность чтения»). Тестируемому необходимо ответить на вопросы по тексту. Казалось бы, чего проще? Но в тупик могут поставить сами формулировки вопросов, которые встречаются в иностранных тестах. То есть это не банальный выбор ответа «да» или «нет». К примеру, нужно суметь ответить на весьма тонкий вопрос о том, соответствует ли содержание текста вопросу?

Далее этап «Writing» – написание эссе на заданную тему определенного объема. Можно ли сказать что это задание не такое сложное для российского обучающегося. И да, и нет. Во-первых, требуется написать эссе, а не привычное сочинение. Сочинения на уроках английского языка в российских школах – редкость. Во-вторых, в задании четко указывается объем (количество слов). В целом, нельзя сказать, что российские обучающиеся сильны в умении писать сочинения и эссе. В заграничных школах, очевидно, другие планируемые предметные результаты: в 7 лет на литературном чтении в Великобритании учащиеся с помощью учителя пишут сказки, во Франции распространено такое задание для студентов, как дописать текст в стиле того или иного известного писателя.

Как известно, образование участвует в формировании личности. Получая образование, личность приобретает знания, накопленные обществом. Важно, чтобы эти знания были международного уровня.

Список литературы

1. Бондарь Е.Е. Проблемы преемственности в формировании коммуникативных универсальных действий при переходе из начальной школы на вторую ступень обучения. Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 26. С. 37–39.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997, С. 38–46.
3. Ильина А.В. Организация мониторинга образовательной системы учреждения как условие обеспечения качества образования. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 55.
4. Нечепуренко Д.В. Соответствие уровня школьной подготовки по английскому языку в России международным стандартам. В сборнике: Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Челябинской области; Государственное бюджетное учреждение дополнительного професси-

онального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». 2016. С. 90–94.

5. Скрипаленко М.М., Сергеева, М.В. Общие типологические черты ЕГЭ по английскому языку и экзаменов на получение международных языковых сертификатов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obschie-tipologicheskie-cherty-ege-po-angliyskomu-yazyku-i-ekzamenov-na-poluchenie-mezhdunarodnyh-yazykovyh-sertifikatov> (дата обращения: 29.03.2017).

6. Скрипова Н.Е., Корнилова Л.В. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 1 (6). С. 107–112.

7. TOEFL. Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/TOEFL#.D0.93.D0.B4.D0.B5_.D1.81.D0.B4.D0.B0.D1.82.D1.8C_TOEFL_.D0.B2_.D0.A0.D0.BE.D1.81.D1.81.D0.B8.D0.B8 (дата обращения: 29.03.2017).

УДК 159.942.2

Панькин В.С.,
Честюнина Ю.В.

Челябинский государственный университет
Челябинск
chestyunina@list.ru

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и интернет-зависимого поведения у мужчин-геймеров

Ресурсы сети Интернет в современной трудовой деятельности применяются практически повсеместно. Одной из задач управления персоналом в этих условиях является обеспечение рационального использования данных ресурсов сотрудниками. В ряде случаев сотрудники ставят игровые ценности выше профессиональных приоритетов. Такое поведение может свидетельствовать о наличии зависимости от компьютерных он-лайн игр, которая в свою очередь является разновидностью Интернет-зависимости. Интернет-зависимость, в свою очередь, рассматривается как феномен чрезмерной, болезненной увлеченности теми технологиями и продуктами применения этих технологий, что предоставляет сеть Интернет [1;2]. Таким образом, проблема Интернет-зависимого поведения приобретает практическую актуальность для современных организаций.

В последнее время ряд специалистов (А. Родионова, Н. Козлова В. Малыгин, А. Антоненко, Е. Вовченко, А. Искандирова и др.) обратили внимание на взаимосвязь Интернет-зависимого поведения, к симптомам которого согласно О. Макушиной [1] и «Руководству по аддиктологии» [2] следует отнести универсальные для большинства зависимостей признаки (симптомы отмены и компульсивность поведения; рост толерантности; рост сложностей, связанных с управлением собственным временем; появление внутриличностных и межличностных затруднений, не фиксировавшихся до возникновения зависимости) и эмоционального интеллекта. В исследовании эмоционального интеллекта выделяются несколько ведущих теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Д. Майе-

ра, П. Сэловея, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории, является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей [3].

Следует отметить, что большинство исследований, направленных на изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта проводятся на материале подросткового возраста, так Н. Козлова, изучая взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети, исследует пять понятий: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей [4]. В. Малыгин, А. Антоненко, Е. Вовченко, А. Искандирова в работе «Особенности эмоционального и социального интеллекта среди Интернет-зависимых подростков» изучали и описывали особенности эмоционального и социального интеллекта, а так же психологические особенности подростков, склонных к Интернет-зависимому поведению [5].

В своем исследовании мы конкретизировали выборку: 32 мужчины в возрасте 25-35 лет, с высшим образованием, наличием семьи (супруга и/или детей), демонстрирующих высокий показатель Интернет-зависимого поведения согласно тесту К. Янг и опроснику «CIAS» С. Чена, являющихся активными участниками игр категории MMORPG. Для диагностики эмоционального интеллекта применялась методика Н. Холла (адаптация Е. Ильина).

С целью исследования специфики взаимосвязи эмоционального интеллекта и Интернет-зависимого поведения был проведен корреляционный анализ г-Пирсона, результаты которого свидетельствуют о наличии обратной пропорциональной связи между общим уровнем эмоционального интеллекта и уровнем Интернет-зависимости (коэффициент корреляции Пирсона для теста К. Янг -0,848, для опросника CIAS -0,799 на уровне значимости $p=0,01$). При этом, достаточно сильная обратная пропорциональная связь наблюдается между уровнем Интернет-зависимости и такими компонентами эмоционального интеллекта как «распознавание и управление эмоциями других людей» ($r=-0,654$; $p=0,01$), «самотивация» ($r=-0,589$; $p=0,01$), и «эмоциональная осведомленность» ($r=-0,588$; $p=0,01$). Таким образом, представленные выше данные, дают основание сделать вывод о том, что зависимость от компьютерных он-лайн игр протекает на фоне снижения эмоционального интеллекта. Правомочно также предположить, что снижение эмоционального интеллекта может стать почвой для возникновения подобной зависимости, а на поздних ее стадиях будет в ряде случаев способствовать дальнейшему снижению эмоционального интеллекта.

Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта у молодых мужчин-геймеров позволяет уточнить, о каких внутриличностных проблемах может

идти речь и как эти проблемы могут переходить в затруднения межличностного характера. Во-первых, для зависимых будет характерен дефицит навыков и умений в воздействии на эмоции других людей. Во-вторых, зависимые будут демонстрировать слабую способность к управлению собственным поведением через контроль эмоций. Допустимо предположить, что представители исследуемой группы будут демонстрировать проявления эмоций неадекватные ситуациям, в которые они попадают (например, неуместный юмор, вспышки раздражительности, гнева). Мы также предполагаем, что зависимые не способны планировать свои эмоциональные реакции на значимые события, могут быть слишком аффективны в проявлении своих эмоций. В-третьих, снижение эмоциональной осведомленности о своем собственном эмоциональном состоянии будет сопровождаться снижением адаптационного потенциала зависимого от компьютерных он-лайн игр.

Обнаруженные в исследовании закономерности, позволяют предположить, что в качестве мер профилактики и снижения уровня Интернет-зависимости будут эффективны такие мероприятия по повышению «эмоциональной культуры» зависимых как тренинги по управлению эмоциями (с акцентом на умение распознавать эмоции других), а также активное вовлечение зависимых в проекты с большим количеством участников, что позволит зависимым расширить собственную библиотеку эмоций, эмоциональных реакций, повышая общий уровень эмоционального интеллекта и устраняя почву для дальнейшего усиления Интернет-зависимости.

Таким образом, результаты исследования позволяют сформировать общий эмоционально-психологический портрет зависимого от он-лайн игр мужчины в возрасте 25-35 лет. Он обладает средним в целом эмоциональным интеллектом, обладает относительно высокой эмоциональной отходчивостью и навыками эмпатии. Несмотря на это молодой мужчина-геймер слабо осознает собственные эмоции, проявляет сниженную самомотивацию и слабый навык воздействия на эмоциональное состояние других людей.

Список литературы:

1. Макушина О.П. Психология зависимости. - Воронеж, 2007. - 79 с.
2. Руководство по аддиктологии / под ред. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. - 768 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29-36.
4. Козлова Н.С., Черная Е.Е. Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 39-42.
5. Малыгин В.Л., Антоненко А.А., Вовченко Е.И., Искандирова А.Б. Особенности эмоционального и социального интеллекта среди Интернет-зависимых подростков. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 5. <http://medpsy.ru>

Исследование взаимосвязи религиозной активности личности и ее адаптационных возможностей

В статье рассматривается вопрос об адаптационной роли религии. Она заключается в создании общей для всех верующих картины мира, в установлении системы ценностей и норм поведения, в определении жизненных целей и устремлений. С помощью психодиагностических и математико-статистических методов выявлены адаптационные возможности и стратегии поведения личности в зависимости от типа религиозной активности. Наилучшим образом адаптационный потенциал проявляется у старообрядцев, затем у атеистов, менее всего адаптированы верующие православные христиане. Существуют регистрируемые различия в духовно-нравственной сфере личности верующих христиан разного толка (ортодоксов, старообрядцев) и атеистов. Особенности духовно – нравственной сферы личности старообрядцев наилучшим образом соотносятся с их адаптационными возможностями. Существуют гендерные и возрастные различия между верующими людьми как в духовно-нравственной сфере, так и в религиозной активности и адаптационных возможностях. Социальный статус, семейное положение, образование и другие социокультурные факторы взаимодействуют с параметрами духовно-нравственной сферы личности верующих людей.

Ключевые слова: религиозность личности, религиозная активность, адаптационные возможности личности.

Введение. В современном динамичном мире, человеку сложно ощутить собственную стабильность без устойчивой адаптированности к окружающей среде. При изучении вопросов адаптации важную роль играет аспект соотношения адаптации и активности личности. Одной из таких форм активности является религиозная активность, поскольку люди все чаще пытаются найти успокоение и решение своих проблем в приобретении религиозного опыта [1-4]. При этом религиозность рассматривается как осознание человеком принадлежности к религии, формирующее определенное мироощущение и способы взаимодействия с миром [7].

Адаптационная направленность религиозной ориентации состоит в создании дополнительных, нередко единственно возможных внутренних условий для включения духовных резервов самосохранения и самораскрытия личности. Это особенно важно в связи с кризисом духовности нашего времени, главным признаком которого считается отчуждение человека от самого себя, от своих чувств, желаний и мыслей. Потеря смысла жизни как основной опоры для саморазвития и самосовершенствования подрывает психическое и соматическое здоровье человека [6].

Целью проведенного исследования явилось выяснение вопросов о том, каким образом религиозная активность способствует повышению адаптационных возможностей личности, как это происходит, влияет ли на этот процесс тип религиоз-

ной ориентации, как он связан с возрастом, полом и социальным статусом?

Характеристика выборки. В исследовании принимали участие три группы испытуемых: верующие христиане, преимущественно православные, проживающие на территории г. Кургана и области; старообрядцы поморского согласия, причисляющие себя к Древлеправославной Поморской церкви, проживающие в г. Кургане и Санкт-Петербурге. В качестве контрольной группы представлены атеисты (на вопрос, верующий ли Вы человек отвечали категоричным «нет»), либо «условные» атеисты (отвечающие на вопрос о вере «не знаю»). В каждой из выборок были соблюдены возрастные критерии. Всего в исследовании приняло участие 143 человека.

Методы исследования: опросник «Структура индивидуальной религиозности» (Щербатых, 1995); анкета «Религиозные ориентации» (Вичев, 1978; Богдановская, 2002); методика изучения религиозной активности (МИРА) (Смирнов, 2000); биографический опросник (BIV) (Бетшер, Янгер, Лишер, 2000); биографическая анкета (Груздев, Посохова, 2005); тест «Инспирит» (Kass, Friedman, Lesser-man, Zuttermeister, Venson, 1991); методика определения этической системы (Лефевра, 1990); опросник «Адаптивность» (Маклакова, Чермянина, Маклаков, 2001 [5,6].

Анализ результатов исследования.

Особенности духовно-нравственной сферы личности, религиозной активности и адаптационные возможности верующих христиан (старообрядцы и православные) и атеистов .

Старообрядцы и православные христиане. Глубоко верующим людям в равной степени свойственны стенические и предрелигиозные переживания, внутренние и внешние религиозные мотивации. Однако астенические переживания между православными и старообрядцами различны, у старообрядцев чувства часто выступают мотивирующим фактором на пути духовного становления личности; религиозным действиям они придают большее значение, чем православные; показатель религиозно-естественнонаучного мировоззрения позволяет судить о том, что старообрядцы воспринимают религиозные символы (Душа, Бог, Рай, Ад) как реально существующие объекты. Суммарный показатель уровня религиозной активности у старообрядцев выше (средние значения 220,89), однако он достаточно высок и у православных (212,95).

В структуре индивидуальной религиозности старообрядцы проявляют меньший интерес к загадочным и таинственным явлениям, магии и внешним признакам религиозности. Более значима для них вера в творца, и высшую силу; у них выше религиозное самосознание, отношение к религии как образцу моральных норм, вера для них – поддержка и утешение в повседневной жизни.

Отношение к религии как философской концепции у старообрядцев выше, скорее всего они чаще задают себе вопросы об истоках своих верований, культовых обрядов, т.е более осознанно принимают

себя членами именно этого, ортодоксального направления христианства.

Адаптационный потенциал верующих людей по ряду параметров мало чем различается. Православные люди и старообрядцы отрицательно относятся к проявлениям аддиктивного поведения, у них мала предрасположенность к психосоматическим заболеваниям, они больше склонны к интроверсии, у них ниже уровень социальной активности. Если посмотреть показатели шкал адаптивности, выраженные в стенах, то можно заметить что показатели верующих людей находятся на границе 4 - 6 стенов, что само по себе говорит о том, что верующие люди являются активными членами социума.

У верующих людей наблюдается тенденция к принятию в жизни первой этической системы по модели Лефевра, т.е. они дают негативную оценку соединению добра и зла. Первая этическая система придает больший смысл стремлению личности к компромиссу в принятии решения.

Адаптационного потенциал. Люди старообрядческого направления более уверены в себе, они удовлетворены своей семейной жизнью, работой, менее напряжены в социальных контактах, у них складываются более гармоничные отношения с родителями. Старообрядцы более психически устойчивы, у них выше показатель моральной нормативности, более выражены базовые духовные переживания. Общий личностный адаптационный потенциал старообрядцев выше, однако они ведут менее активный образ жизни, чем православные христиане. Реже посещают спектакли, концерты, выезжают на отдых за город и т.д.

Для атеистов и верующих христиан в одинаковой степени присущ целый ряд параметров:

- атеисты более общительны, импульсивны и социально активны. Люди верующие более замкнуты на себе, хотя у этой выборке показатель по стенам находится на среднем уровне;

- для атеистов характерны неудовлетворенность семейной ситуацией, недостаточная уверенность в себе, социальное положение, стиль семейного воспитания, общая психическая неустойчивость, социальная активность, склонность к психосоматическим заболеваниям и выбор той или иной этической системы в принятии решения.

- атеисты чаще прибегают к услугам магии, верят в привороты, сглаз, приметы и др. Люди верующие меньше верят в мистические культовые действия;

- атеисты более склонны к внешним проявлениям религиозности. Они считают, что ношение крестика, наличие икон и др. является обязательным атрибутом веры; показатели по данной шкале у верующих людей ниже, вероятнее всего, в понятие веры и религиозности он вкладывают другое, более емкое значение, чем внешние ее проявления;

- у верующих людей уровень адаптации в вопросах морали выше, чем у атеистов, хотя и у этой выборке он находится на среднем уровне, не опускаясь до критически низких показателей;

- у верующих людей выражено разнообразие личного религиозного опыта, человек ощущает сла-

бость, несовершенство, стыд перед Высшим, в тоже время вера дает человеку прилив сил, восторг и вдохновение. Верующие люди не просто знают или предполагают, что Бог есть, но и чувствуют Его в своей жизни. Ищут в вере поддержку и утешение. Атеисты наоборот, склонны к внешним проявлениям религиозности, поверхностному интересу к религии, не духовным, а иным ценностям. Неверующие люди склонны объяснять непонятные явления с точки зрения науки;

- верующие люди высоко оценивают свои религиозные убеждения (средние значения = 9,07 по 10-ти бальной шкале), атеисты в своей самооценке склонны к нижним показателям шкалы (среднее значение 3,69);

- наблюдаются различия в аддиктивном поведении (отношение к алкоголю, наркотикам, курению), верующие практически полностью исключают эти проявления из своей жизни (средний показатель 0,314), атеисты - допускают (средние значения на уровне 1,425 при максимальном показателе по данному параметру 3,0). В целом можно сказать о том, что религии присуща адаптационная роль.

Сравнительный анализ уровня адаптивности и религиозной активности христиан (старообрядцы и православные). С целью выявления особенностей взаимосвязи уровня адаптивности и религиозной активности личности был проведен корреляционный анализ в группах верующих (православных и старообрядцев).

Уровень образования. Регистрируются слабые и умеренные положительные корреляционные связи в вопросах отношения к магии, внешним признакам религиозности, загадочным и таинственным явлениям. Чем выше у верующего уровень образования, тем менее значимыми становятся псевдонаучные знания, а внешние атрибуты религиозности приобретают внутреннее содержание.

Чем ниже уровень образования, тем меньше люди воспринимают религию как образец моральных норм.

Социальный статус. Слабые корреляционные связи регистрируются: по ряду шкал религиозной активности и их суммарному показателю, поиску в религии поддержки в трудных жизненных ситуациях, самооценке религиозных убеждений. Причем, со снижением социального статуса, человек становится более активен по выше перечисленным параметрам. Обратная тенденция наблюдается по шкале «Интерес к псевдонаукам», с увеличением социального статуса, человек чаще начинает интересоваться загадочными и таинственными явлениями.

Умеренная положительная корреляция зарегистрирована по шкале отношения к религии. Чем выше человек по социальному статусу в обществе, тем чаще он обращается к магии.

Удовлетворенность работой. Удовлетворенность работой, как один из компонентов успешной адаптации, нашла свое соотношение в слабой корреляционной связи с астеническими переживаниями верующих, чем ниже уровень удовлетворенности работой, тем выше переживания.

Состояние здоровья. Состояние здоровья и духовно-нравственная сфера личности находятся в слабой корреляционной связи. При ухудшении состояния здоровья, верующий чаще обращается к помощи Высших сил.

Показатель аддиктивности поведения (курение, употребление спиртных напитков, наркотиков) соотносится с духовно-нравственной сферой человека средними и умеренными корреляционными связями. Чем меньше у человека проявления аддиктивности в поведении, тем он религиозно более активен, верит в Творца и Высшую силу, создавшую мир; человек внутренне религиозен и высоко оценивает собственные религиозные убеждения. Умеренная корреляционная связь наблюдается в соотношении интереса к загадочным явлениям, чем выше показатель аддиктивности, тем выше интерес к таинственному.

Индекс выраженности базовых духовных переживаний людей в условиях стресса, регистрирует различный уровень корреляционных связей с духовно-нравственной сферой.

Сильная связь, с показателями $r = 0,74$ и выше, отмечена по шкалам религиозной активности. Чем выше стрессовая ситуация, тем больше вера в Создателя, надежда, поддержка и утешение в религии, соответственно выше оценка собственных религиозных убеждений.

Средняя корреляционная связь регистрируется с показателями структуры индивидуальной религиозности. При высоких показателях индекса духовных переживаний, верующий испытывает внутреннюю потребность в религиозном веровании, и тем ниже у него интерес к «псевдознаниям» и признакам внешней религиозности.

Коммуникативные способности человека соотносятся с астеническими переживаниями (слабая отрицательная корреляционная связь). Духовное становление личности требует внутреннего диалога, уединения с самим собой.

Моральная нормативность как свойство адаптации, нашла соотношение в слабых корреляционных связях с духовно-нравственной сферой личности верующих. Чем выше нравственный потенциал, тем выше религиозная активность и ниже интерес к проявлениям магии и оккультизму.

Половозрастные особенности духовно-нравственной сферы личности, религиозной активности и адаптационных возможностей верующих христиан. С целью выявления половозрастных отличительных особенностей верующих христиан (православных и старообрядцев) по исследуемым параметрам был проведен сравнительный и корреляционный анализ.

Обнаружены половозрастные различия в религиозной активности личности. У женщин, по сравнению с мужчинами, более выражены религиозные переживания, а так же у них более выражены стенические религиозные переживания. В группе женщин, по сравнению с мужчинами, более выражено религиозное, а не естественнонаучное мировоззрение. Для группы женщин, по сравнению с мужчинами, более характерен мотив обращения к Богу - осознание греха, раскаяние, духовные и

телесные страдания, потребность найти поддержку и утешение; при этом личностный смысл веры заключается в отпущении грехов.

Для группы мужчин, по сравнению с женщинами, характерно, что осознание греха и раскаяние является важным, но менее значимым мотивом религиозной активности.

Для мужчин, находящихся во второй возрастной группе (от 31 года до 55 лет) более характерны, по сравнению с другими возрастными группами, стенические религиозные переживания. У людей этого возраста, по сравнению с респондентами зрелого возраста, вообще более выражены религиозные переживания, а также для них более характерно религиозное мировоззрение. Для людей, находящихся в первой возрастной группе от 15 до 30 лет, по сравнению с другими возрастными группами, менее свойственно выполнять религиозные действия, такие как молитва, посещение храма и др. Для первой возрастной группы, более значим, чем для второй мотив религиозной активности - благодарное отношение за счастье и стремление сохранить состояние, когда все в жизни очень хорошо; стремление заручиться успехом в предстоящем деле; более значимым личностным смыслом веры, по сравнению с другими возрастными является - душевный покой, надежда на нормальную земную жизнь. Для позднезрелого возраста менее значим, чем для респондентов других возрастных групп такой мотив религиозной активности как потребность найти поддержку и утешение в телесных и душевных страданиях.

Для верующих женщин более свойственно, по сравнению с мужчинами, искать помощи в Вере, при переживании социальных страхов и стрессовых ситуаций. Наиболее ярко это различие проявляется в группах

православных христиан. Женщинам чаще помогает справиться со стрессом на эмоциональном уровне - посещение храма, а мужчинам - беседа со священником.

Для верующих первой возрастной группы более свойственно, по сравнению с верующими других возрастов, искать помощи в совладании с негативными переживаниями в Вере, надеяться на то, что Бог даст спокойствие, и душевные силы преодолеть социальные страхи и стрессы. В этой возрастной категории большее значение, чем в других возрастных группах придается посещению храма, при этом меньшее значение - чтению религиозной литературы; на когнитивном уровне для них важна исповедь; на уровне поведения важно посещение храма, и менее важно - соблюдение правил поведения. Верующие, в старшей возрастной группе, при переживании стрессовых ситуаций большее значение, чем в других возрастных группах придают соблюдению правил поведения, а меньшее значение - посещению храма, что в равной степени относится как к православным христианам, так и старообрядцам.

При проведении корреляционного анализа получены следующие половозрастные соотношения

между уровнем адаптивности и духовно-нравственной сферой.

Половые различия. В зависимости от пола существует слабая корреляционная связь с религиозными переживаниями. У женщин они выше, чем у мужчин. Умеренная корреляционная связь наблюдается в вопросах отношения к магии и по шкале стенических переживаний. Взаимозависимость положительная, таким образом, у женщин эти связи выше, чем у мужчин.

Возрастные различия. Регистрируется слабая корреляционная связь с астеническими переживаниями человека, поисками в религии поддержки и утешения, в отношении к религии как образцу моральных норм. Чем человек старше, тем более склонен к переживанию чувств такого порядка.

Регистрируется умеренная отрицательная корреляционная связь по шкале отношения к магии. Верующие возрастной группы от 15 до 30 лет более склонны к магическим обрядам, чем люди старшего поколения.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Начала христианской психологии. М.: Наука, 1995. 236 с.
2. Грановская Р.М. Психология веры. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
3. Мень А.В. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни. - М.: Форум-Инфра, 2016. 376 с.
4. Романин А.Н. Практическая психология философии и религии. - М.: КноРус, 2016. 376 с.
5. Смирнов Д.О. Методика изучения религиозной активности // Психологический журнал, 2002. №1 (9). С.138-154.
6. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. С. 419-505.
7. Чумаков М. В. Введение в психологию религии. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 1997. 21 с.

159.923.3

Петрич А.В.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
anastasiia.petrich@gmail.com

Проблема личностной беспомощности в контексте представлений об особенностях функционирования семьи как системы

В статье представлена попытка теоретического осмысления проблемы личностной беспомощности в контексте функционирования семьи как системы. Основываясь на теоретическом анализе проблемы, дается представление о личностной беспомощности, как симптомокомплексе, как совокупности личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, депрессивностью, тревожностью и определенными поведенческими особенностями.

Обосновывается необходимость понимания семьи как системы, обладающей определенной структурой и свойствами, характеризующейся воспроизведением уровня дифференциации личностной беспомощности и самостоятельности в последующих поколениях.

Ключевые слова: системный подход; личностная беспомощность; самостоятельность; семья как система.

В отечественной психологии, прежде всего благодаря работам С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова и др., сложилось убеждение, что человеческое бытие не есть нечто гомогенное. Ему присущи многоплановость, многоуровневость и многослойность. Б.Ф. Ломов, в частности, отмечал, что социальная система, служащая основанием социальных качеств индивида, является сложным образованием, которое включает множество подсистем разного уровня. «Конкретный человек - компонент целого ряда таких подсистем. Так, он одновременно выступает как член семьи, ... как гражданин государства, как участник тех или иных социальных институтов и процессов...» [3, с. 33-34].

Учитывая данное положение, а также проанализировав ряд исследований по проблеме личностной беспомощности и об особенностях функционирования семьи в современном обществе, мы обратились к проблеме личностной беспомощности в контексте представлений об особенностях функционирования семьи как системы.

Начнем с того, что понятие личностной беспомощности впервые было сформулировано Д.А. Циринг в 2010 г. Этот феномен определяется как «качество субъекта, которое включает в себя единство специфических личностных особенностей, формирующихся в процессе взаимодействия внутренних условий с внешними, обусловленное низкой способностью преобразования действительности, сопряженное со сложностью постановки цели и её достижением и управлением жизненными событиями» [7, с. 187].

Личностная беспомощность, будучи характеристикой, которая определяет особенности жизнедеятельности субъекта во всех областях (поведение, деятельность, взаимоотношения с окружающими), выражается в таких качествах, как «пассивность субъекта, его неспособность справляться со сложностями, препятствиями, его чрезмерная зависимость от окружающих» [7, с. 189]. Под личностной беспомощностью понимается симптомокомплекс, где отдельные компоненты составляют некое единое целое во всей взаимосвязи своих элементов, представляя собой «совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, депрессивностью, тревожностью и определенными поведенческими особенностями» [7, с. 187].

Что касается системы, то она представляет собой множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [2].

В основе системного подхода, как направления методологии научного познания, лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, В.Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин, поздний Л. Берталанфи) [1].

С точки зрения системного подхода, семья рассматривается как система, обладающая определённой структурой и свойствами. Семейная система,

как известно, функционирует под воздействием двух законов: закона гомеостаза и закона развития. Закон гомеостаза представляет собой стремление системы к сохранению определенного состояния, к стабильности. Одновременно с этим законом действует закон развития, который в свою очередь гласит, что любая система стремится к тому, чтобы пройти полный жизненный цикл.

Следует также отметить, что в исследовании семьи в контексте системного подхода предполагается особый, специфический способ восприятия объективной реальности, отличный от представления о детерминированности мира, то есть линейная следственно-причинная логика заменяется на круговую, в которой главным является вопрос – «Зачем?» [4]. Таким образом, системное мышление, необходимое для понимания семьи, для анализа ее жизни и функционирования, для конкретной работы с семьей, концентрируется в первую очередь на определении цели поведения людей, в частности, членов семьи, а не на его причинах [5].

Исходя из вышесказанного, представляется логичным сделать вывод о том, что при наличии в семье хотя бы одного члена с личностной беспомощностью, семья как система будет определенным образом реагировать на данную ситуацию. В середине 70-х гг. прошлого века, научно-исследовательский институт семьи, созданный в 1967 г. М.С. Палаццоли, провел ряд исследований, основанных на анализе работы, проведенной с семьями, вовлеченными в шизофреническое взаимодействие. Цитируя Д. Хейли, авторы работы «Парадокс и контрпарадокс», подчеркивают тот факт, что в таких семьях наблюдается специфическая форма сопротивления, при которой ни один из членов семьи не хочет признавать ни влияния других членов семьи на свое поведение, ни собственного воздействия на их поведение. Из этого учеными сначала была выдвинута, а впоследствии и доказана гипотеза о том, что семья, включающая больного шизофренией является естественной группой, внутренне регулируемой симметрией, которую все члены семьи совместными усилиями скрывают [5].

В этой связи есть смысл вновь обратиться к точке зрения Д.А. Циринг, которая рассматривает семью как систему, характеризующуюся воспроизведением уровня дифференциации в последующих поколениях. Автор подчеркивает, что «в семьях, где родители имеют высокий уровень дифференциации, вырастают самостоятельные дети. В тех семьях, где родители отличаются низким уровнем дифференциации, чаще вырастают беспомощные дети, так как личностная беспомощность является одним из возможных проявлений низкой дифференцированности личности. Уровень дифференциации производится всей системой взаимодействий родителей и детей...» [7, с. 281].

Выше уже было сказано, что механизм работы семейной системы имеет круговую, а не линейную последовательность, то есть теоретически можно сделать вывод о том, что беспомощный человек, будучи порождением семьи с низким уровнем дифференциации родителей, сам будет оказывать влия-

ние на семейную систему, которая функционирует под влиянием закона гомеостаза. Согласно системному подходу, разработанному Мюрреем Боуэном [6], личность и межличностные отношения в семье являются взаимообусловленными, то есть создают постоянно воспроизводящийся гомеостатический цикл. В соответствии с этим законом личностная беспомощность не только обусловлена определенными психологическими особенностями семьи, но и в свою очередь продолжает оказывать свое влияние на семью и всех ее членов.

Анализ исследований, имеющихся на сегодняшний день, позволяет говорить о том, что, проблема влияния личностной беспомощности на семейную систему в настоящий момент остается практически неизученной. И если, исходя из полученных исследователями данных, выводы о влиянии семьи на формирование личностной беспомощности уже имеются, то какие-либо выводы об особенностях функционирования семьи, в которой уже есть члены с личностной беспомощностью, могут быть сделаны лишь теоретически с опорой на имеющиеся данные и нуждаются в экспериментальном подтверждении.

Результаты таких исследований, как мы полагаем, позволят, во-первых, проводить целенаправленную профилактическую работу с семейными парами по снижению вероятности наследования детьми моделей поведения родителей с личностной беспомощностью; во-вторых, помогут понять механизмы и особенности внутрисемейных отношений, где партнеры имеют различный уровень дифференциации, и, следовательно, позволят уточнить, цели, задачи, формы, способы и методы консультативной и коррекционной работы с семьями, в-третьих, разработать более совершенные техники психологического воздействия на семью как систему.

Как видим, даже в первом приближении, проблема личностной беспомощности обретает особую значимость при рассмотрении ее в контексте представлений об особенностях функционирования семьи как системы.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход // Новая философская энциклопедия. М., 2010.
2. Большой энциклопедический словарь. М., 2008.
3. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М., 2003.
4. Монахова, А. Ю. Системный подход в семейном консультировании: методические указания. М., 2004.
5. Палаццоли М.С., Босколо Л., Чеккин Дж., Прата Дж. Парадокс и контрпарадокс: Новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие. М., 2002.
6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. Сборник статей. М., 2008
7. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности. Исследование уровней субъектности. М., 2010

Психолого-педагогические аспекты развития личности: специфическое восприятие значимого

Статья посвящена исследованию психолого-педагогических аспектов развития личности. Целью является обоснование специфического восприятия значимого в качестве одного из оснований развития личности, понимание эмоций и переживаний как регулятора восприятия и вслед за ним всех без исключения познавательных процессов личности. Установлена корреляционная связь между точностью восприятия в состоянии спокойного бодрствования, нервно-психической устойчивостью и стилем саморегуляции; точность восприятия у спортсменов в состоянии психоэмоционального возбуждения выше, чем у не-спортсменов. Обосновывается необходимость создания специально организованной системы обучения психоэмоциональной саморегуляции, обеспечивающей повышение точности восприятия, эффективность функционирования психических процессов и развитие личности в целом.

Ключевые слова: развитие личности, познавательные процессы, точность восприятия, переживания, психоэмоциональное возбуждение, тип саморегуляции, обучение.

Традиционно в психологии личности разделяют развитие психических процессов и формирование личности. Вместе с тем, С.Л. Рубинштейн указывал на детерминацию развития психических познавательных процессов особенностями развития личности. Поскольку психические процессы реализует личность, они определяются личностью [8; 95], «... мы смело можем назвать концепцию «Основ общей психологии» С.Л. Рубинштейна (по крайней мере, в ее замысле) личностно-ориентированной ...» [1;52].

Понятие личности в психологии определяется неоднозначно. В своем анализе теоретических подходов к определению личности В.П. Зинченко (2016) отмечал, что трактовка того, что именно представляет собой «ядро» личности в психологии, является вариативной: «... иерархия мотивов (А.Н. Леонтьев), переживания и аффекты (Л.С. Выготский и А.В. Запорожец), жизненная позиция, мотивирующие представления (Л.И. Божович), смысловые образования (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др.), творчество (В.В. Давыдов) ... свободный ум (А.С. Пушкин) или самостоянье человека (он же). ... Может быть сама личность является ядром всего перечисленного и многого не перечисленного? ... была сильно преувеличена роль деятельности в становлении личности ... была явно недооценена роль переживаний, на которой настаивали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец. ... наш опыт, сознание и та же личность невозможны вне переживаний» [там же; 57].

Тема переживаний или эмоциональность занимает значимое место в экзистенциальном анализе и включена в ядро личности. В экзистенциально-аналитической теории эмоций эмоциональность понимается «... как специфическое восприятие значимого для жизни» [3; 26] или «как восприятие ве-

щей (переживаний, мыслей и т.п.) с точки зрения их важности и значимости для жизни человека, связанное с динамическим импульсом к приближению или, напротив, отталкиванию» [там же; 28]. Эмоция как бы продавливает переживаемые или пережитые события, накладывая тем самым на них печать значимости. Пережитых событий много, значимые - те, которые «связывают» личностные смыслы в осознаваемый экзистенциальный контент. «Чувства экзистенциально важны. ... Значимость чувств заключается в их влиянии на базовую установку человека по отношению к жизни» [там же; 29].

Понимание эмоций и переживаний как регулятора восприятия и вслед за ним всех без исключения познавательных процессов, «носителем» которых является личность, задает специфически «человеческий» вектор исследованию темы развития личности и ее адаптации к социокультурному окружению. Специфика связана со степенью совпадения или баланса восприятия личностного значимого и социального опыта, норм, ценностей.

Эмоции, по мнению А. Лэнгле (2015) стимулируют «витальность», благодаря этому они «маркируют» экзистенциальный опыт. Фиксируется эмоционально, то есть отмеченный как значимый, опыт, а не сама эмоция [9]. Эмоция выступает в качестве некоего в том числе операционно-технического маркера. Ученый разделяет чувства «... на чувствование (fühlen) и интуитивное чувствование (чутье) (spüren). Первое связано с жизнью человека и необходимо для обнаружения ценностей, второе с аутентичностью и этикой» [там же; 26]; в любом случае, различать эти переживания необходимо для того, чтобы «... прийти к осознанию собственных чувств и поведения, достичь согласованности с собой и с жизнью в целом ... достижению жизни с «внутренним согласием» ... Понятие «внутреннее согласие» ... связано с понятием «эмоциональность» ... внутреннее согласие переживается как чувство и представляет собой решение, основанное на соотношении внешних условий, которым дается оценка, с собственным отношением к ним. В результате ... появляется переживание того, что я внутренне одобряю и собственное поведение, и свой способ обходиться с реальностью» [там же; 27]. Иными словами, восприятие собственной позиции как внутреннего согласия с миром можно полагать эффективным основанием, развивающим личность и наоборот.

Установлено, что качество жизни или экзистенциальность, в терминах А. Лэнгле, связаны скорее с психическим здоровьем, чем с эмоциональностью (уровень эмоционального стресса отрицательно коррелирует со способностью достичь уровня жизни с «качеством жизни») [там же; 34]. Восприятие мира как негативного, нервное истощение, длительные или интенсивные негативные эмоциональные переживания ведут к ухудшению качества жизни и пагубно сказываются на развитии личности. «Гигиена» эмоциональных переживаний (фиксация на конструктивных взаимоотношениях с миром), осознание, контроль и саморегуляция человеком собственных эмоций и чувств ведет к оздоровлению психики. Понятно, что усвоение конструктивного мышле-

ния, переживаний и паттернов поведения предполагает разработку системы специально организованного обучения, в ходе которого будет организована практика в когнитивно ориентированном успешном поведении и деятельности, а не наоборот, упражнениях в эмоциональных «когнициях», переживаниях ради переживаний.

С целью установления особенностей функционирования перцептивной сферы и влияния на ее продуктивность психоэмоционального состояния нами было осуществлено исследование точности восприятия, нервно-психической устойчивости и стиля саморегуляции личности. В исследовании приняли участие 65 испытуемых, юношей и девушек в возрасте от 17 до 22-х лет, студентов психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета. Работа была выполнена в 2015 году, в ней приняли участие студентки 4 курса, направление подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование А.Н. Игнатова и А.В. Селезнева. Исследование точности восприятия осуществлялось с помощью воспроизведения заданного экспериментатором образца (путем нажатия на клавиши прибора поочередно правой и левой рукой), также были применены опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и анкета В.Ю. Рыбникова «Прогноз – 2». Измерение точности восприятия осуществлялось дважды: в состоянии спокойного бодрствования и состоянии психоэмоционального возбуждения, которое достигалось выполнением интенсивной физической нагрузки.

В ходе исследования была установлена прямая корреляционная связь между этими явлениями (0,6). Причем, точность восприятия в состоянии спокойного бодрствования была значительно выше, чем точность восприятия в состоянии психоэмоционального возбуждения [4], [5]. Как выяснилось в ходе исследования, состояние психоэмоционального возбуждения влияет на функциональную асимметрию полушарий, значительно ухудшая точность работы ведущего полушария и, соответственно, руки. Компаративное соотнесение аналогичных результатов в группах испытуемых-спортсменов и не-спортсменов показало, что развитие координации движений у спортсменов развивает устойчивость их сознания, и в состоянии психоэмоционального напряжения после физических нагрузок, наоборот, повышает их точность восприятия и результативность [6]. Таким образом, систематические занятия спортом и личностная заинтересованность спортсменов в результатах, а не эмоциональных переживаниях, как бы ведут за собой развитие познавательных процессов и личности.

Как отмечает М.М. Решетников (2015), по данным Всемирной Организации Здравоохранения до 40% пациентов, которые обращаются к врачам общей практики, нуждаются не в медицинской помощи, а в психотерапии [7; 10]. То есть, 40% людей (на самом деле, их, конечно, больше) не справляются с собственными переживаниями, по-видимому, длительно (имеются психосоматические расстройства, в противоположном случае они бы не обращались к врачу) и при этом не идентифицируют их как след-

ствие собственной необученности произвольной психоэмоциональной регуляции не только своего поведения и деятельности, но и переживаний и чувств. Это, как это общеизвестно, ведет к снижению интеллектуального уровня, эмоциональному уплощению, «задержке и искажению» развития личности.

В связи с ростом числа людей, имеющих психоэмоциональные проблемы, на современном этапе развития психологии имеется тенденция к интеграции прежде всего психолого-педагогических и медицинских подходов формирования и сохранения здоровья и развития личности, «... необходимость сбалансированного воздействия образовательных и оздоровительных программ при формировании безопасного и здоровьесберегающего поведения, ... образовательная среда ... должна способствовать формированию ... успешности учебной деятельности, ... сбалансированного воздействия образовательных и оздоровительных программ при формировании безопасного и здоровьесберегающего поведения ...» [2; 42-43]. Развитие психоэмоциональной саморегуляции ведет к повышению точности восприятия и психических процессов в целом и, будучи включенными в систему специально организованного обучения, способствуют эффективному развитию личности.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Блуждание в трех соснах, или тоска по личности (из личного архива В.П. Зинченко). [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2016. № 3(23). С.49-58. URL: www.http://pdf/npj-no23-2016/npj_no23_2016_049-058.pdf
2. Казин Э.М., Свиридова И.А., Федоров А.И., Шерер Т.И. Оценка здоровья на основе интеграции психолого-педагогических и медико-физиологических подходов [Электронный ресурс] // Валеология. 2016. № 2. С. 40-43. URL: [www.http://journal.valeo.sfedu.ru](http://journal.valeo.sfedu.ru).
3. Лэнгле А. А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 26–38. Doi: 10.11621/npj.2015.0104
4. Полякова И.В., Игнатова А.Н. Психологические особенности взаимосвязи точности восприятия и стиля саморегуляции поведения // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность: материалы международной научной конференции (1 марта 2016 года) / отв. Ред. Н.Б. Итунина; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. Вып.2. С. 70-78.
5. Полякова И.В., Селезнева А.В. Психологические особенности взаимосвязи сенсорно-перцептивной сферы и нервно-психической устойчивости личности // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность: материалы международной научной конференции (1 марта 2016 года) / отв. Ред. Н.Б. Итунина; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. Вып.2. С. 78-85.
6. Полякова И.В. Психологические аспекты физической активности: точность восприятия // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: Материалы XV Юбилейной Всероссийской с международным участием научной конференции / Под ред. С.И. Логинова, Н.В. Пешковой. Сургут: Дефис, 2016. С. 251-253.

7. Решетников М.М. Психическое здоровье населения – современные тенденции и старые проблемы [Электронный ресурс]. // Национальный психологический журнал. 2015. № 1. С. 9-15. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-zdorovie-naseleniya-sovremennye-tendentsii-i-starye-problemy#ixzz4aLkXN9JB>

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. - Т.2. – Москва: Педагогика, 1989. 297 с.

9. Langle A. Emotion und Existenz // A. Langle (Ed.) Emotion und Existenz. – Vienna: Facultas University-Press, 2003. Pp. 27-42.

УДК 159.922.736.4

Пономарева И.В.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
ivp-csu@yandex.ru

Стратегии копинг-поведения в стрессовых ситуациях у подростков с личностной беспомощностью, воспитывающихся в условиях интерната

Эффективное реагирование и совладание с жизненными трудностями выступает одним из условий нормального функционирования субъекта и достижения им психологической безопасности, состояния благополучия. Совладающее поведение рассматривается как один из уровней механизмов защитного поведения, опосредованный особенностями организации индивидуальности [1]. В качестве личностных характеристик, опосредующих особенности организации психики и поведения может выступать личностная беспомощность – как системная характеристика субъекта, сопряженная с низким уровнем субъектности [2]. Личностная беспомощность проявляется в неспособности субъекта преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, принимать волевые решения по устранению угроз благополучия и психологической безопасности. В концепции личностной беспомощности рассматривается и противоположная по своему психологическому содержанию характеристика – самостоятельность, которая сопряжена с высоким уровнем субъектности. Доказано, что решающая роль в формировании копинг-стратегий, равно как, и личностной беспомощности принадлежит семейным факторам [3]. В связи с этим теоретический и практический интерес представляют дети, воспитывающиеся вне семьи, тем, кому предстоит адаптация к самостоятельной жизни вне стен государственного учреждения.

Данная статья представляет исследование, целью которого является выявление копинг-стратегий поведения в стрессовых ситуациях у подростков с личностной беспомощностью, воспитывающихся в условиях интерната.

В исследовании приняло участие 72 подростка, воспитывающихся в МБОУ школа-интернат №13 г. Челябинска. Методы исследования: методика М. О. Крыловой, Д. А. Циринг «Опросник личностной беспомощности для подростков»; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», адаптированная Т. Л. Крюковой. Результаты диагностики личностной беспомощности у подростков позволили

выявить подростков с самостоятельностью (n=20) и подростков с личностной беспомощностью (n=23). Также были определены стили совладающего поведения (таблица 1), после чего проведен сравнительный анализ посредством однофакторного дисперсионного анализа, который позволил выявить различия в стилях совладания у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью.

Таблица 1

Средние значения копинг-стратегий у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью, воспитывающихся в условиях интерната

Кластер	Копинг				
	Проблемно ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Копинг, ориентированный на избегание	Отвлечение	Социальное отвлечение
Подростки с личностной беспомощностью (N=23)	48,48	47,61	47	22,2	15,35
Подростки с самостоятельностью (N=20)	61,85	36,25	50,45	20,6	19,45

Далее проведенный дисперсионный анализ позволил говорить о различиях в использовании копинг-стратегий у подростков с личностной беспомощностью и самостоятельностью, воспитывающихся в условиях интерната (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа

Показатель	t	Уровень значимости
Проблемно ориентированный копинг	-4,92	0,001
Эмоционально ориентированный копинг	3,72	0,001
Копинг, ориентированный на избегание	-1,22	0,23
Отвлечение	41	0,293
Социальное отвлечение	-3,01	0,004

Обнаружены различия между подростками с самостоятельностью и личностной беспомощностью в использовании проблемно-ориентированного копинга (t=-4,92, p=0,001). Подростки с самостоятельностью наиболее часто в стрессовых ситуациях используют проблемно-ориентированный копинг, им свойственна активная стратегия поведения, направленная на решение задач, на поиск возможных способов эффективного решения проблемы. Обнаружены различия в стиле совладания эмоционально-ориентированный копинг (t=3,72, p=0,001). Подростки с самостоятельностью используют эмоционально-ориентированный копинг реже, чем подростки с личностной беспомощностью. У подростков с личностной беспомощностью в трудных жизненных обстоятельствах совладание со стрессом

направлено на редукцию эмоционального напряжения. Совладание не сопровождается конкретными действиями, а проявляется в виде попыток не думать о проблеме, вовлечением других в свои переживания. Обнаружены различия в стиле совладания - социальное отвлечение ($t=-3,01$, $p=0,004$). Социальное отвлечение характерно для подростков с самостоятельностью, которые применяют социальное отвлечение для эффективного решения проблемы, обращаясь за помощью и поддержкой к окружающей среде.

Таким образом, определены особенности регуляции поведения в трудных жизненных ситуациях у подростка с личностной беспомощностью, воспитывающихся в условиях интерната, которые заключаются в использовании ими эмоционально-ориентированного копинга. Полученные данные будут полезны психологам, осуществляющим профессиональную деятельность с детьми, воспитывающимися в условиях интерната.

Список литературы

1. Сергиенко, Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд. ИП РАН, 2008.
2. Циринг, Д.А. Психологические функции личностной беспомощности / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева // Вестник Томского государственного университета. 2012. №357. С. 173-175.
3. Циринг, Д. А. Средовая природа личностной беспомощности / Д. А. Циринг, И.В. Пономарева, М. В. Овчинников, К. Ю. Эвнина // Вестник Томского государственного университета. 2014. №389. С. 217-220

УДК 159.9.075

Е.В. Разгоняева

Бийский технологический институт
Алтайского государственного университета
им. И.И. Ползунова, Бийск, Алтайский край
rev@bti.secna.ru

Психологические зависимости современных студентов

В статье рассматривается такой вид зависимости, который относят в нехимическим. Показано, что именно такие зависимости в настоящее время все больше окрашивают поведение людей. Представлены результаты исследования различных видов зависимостей, в том числе интернет-зависимость, и степень их выраженности у современных студентов.

Ключевые слова: зависимость (аддикция), зависимое (аддиктивное) поведение, аддикт, студенты, интернет-зависимость.

Употребляя слово «зависимость», мы обычно подразумеваем алкоголь или наркотики. Однако, те же нейронные связи, которые формируют у нас «вредные привычки», вызывают у нас такие же стойкие нехимические зависимости – зависимости психологического плана. Лишь с 80-х гг. XX века их стали рассматривать в науке. В настоящее время зависимости или аддикции (от англ. addiction – зависимость) изучают не только отдельные науки – медицина, социология, психология, но и новая, возникшая на рубеже XX–XXI вв. наука – аддиктология или наука о зависимостях. Сегодня эта наука

сосредотачивает свои исследования не только вокруг ставших уже привычными зависимостей – наркотическая, алкогольная, табачная, компьютерная, игровая, трудовая, пищевая, любовная, сексуальная, но и таких, которые являются пока новыми, а порой и экзотическими – шопинг, мобильная, селфи-зависимость, дисморфофобия (зависимость от пластических операций), танорексия (зависимость от загара), зависимость от экстремальных видов спорта и др.

Толковый словарь русского языка определяет зависимость как «подчинённость другим (другому) при отсутствии самостоятельности, свободы» [3]. Таким образом, зависимость – это, прежде всего, несвобода. Несвобода от людей, предметов, событий, веществ и пр. Современный мир предоставляет человеку огромные возможности для удовлетворения разнообразных потребностей: различные товары и продукты питания, развитый сервис, высокоскоростной интернет, мобильная связь, интерактивное телевидение, спортклубы и фитнес-залы, продажи в рассрочку и пр. Человек быстро привыкает к их присутствию и самым коварным последствием их использования является формирование зависимости от них.

Зависимое поведение выражается в уходе от реальности посредством изменения своего психического состояния, обеспечивающего мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Человек «уходит» от реальности, которая его не устраивает, а, как отмечает Ц.П. Короленко, «неудовлетворяющая реальность – это в каком-то смысле всегда внутренняя реальность, так как и в случаях, когда речь идет о внешней «средовой» реальности, последняя воспринимается, осознается или производит эффект на подсознание, приводя к возникновению того или иного, вызывающего дискомфорт внутреннего психического состояния, от которого возникает желание избавиться» [2, с. 8].

Зависимое поведение, чаще всего рассматривается как одна из форм отклоняющегося, чаще аутодеструктивного поведения, так как связана со злоупотреблением чем-то или кем-то и, чаще всего, приводит к неблагоприятным последствиям медицинского, психологического или социального характера. Оно препятствует личностному и профессиональному росту, нарушает связи и взаимоотношения между людьми. Зависимый человек лишен свободы в своих поступках, решениях, становится неспособным управлять своей собственной жизнью. Однако, сложность такого явления, как зависимость, заключается в том, что оно многолико. Бывает, что личностные привязанности, страстные увлечения, привычки могут формировать стойкую почву для творческого, профессионального, душевного развития и самосовершенствования, способствовать становлению прочных межличностных отношений. Все это создавать иллюзию благоприятного влияния зависимости на жизнь и деятельность человека.

Степень зависимости может быть различной – от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, приводящей к физиологической или психологической патологии. Все люди испытывают «нормальную» зависимость от таких жизненно важных объектов, как воздух,

вода, еда. Маленький ребенок испытывает зависимость от родителей – внимание, забота ласка, уход для него жизненно необходимы. С расширением социальных связей человек приобретает все больше зависимостей: большинство людей питают привязанность к родителям, друзьям, супругам. Склонность к чрезмерной зависимости, напротив, порождает проблемные отношения, или зависимое поведение. Зависимое поведение не обязательно приводит к заболеванию или смерти, но закономерно вызывает личностные изменения и социальную дезадаптацию.

Несмотря на кажущиеся внешние различия, зависимые формы поведения имеют принципиально схожие психологические механизмы. Змановская Е.В. [1] выделяет следующие общие признаки аддиктивного поведения:

- проявляется в устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния;
- представляет собой непрерывный процесс формирования и развития;
- длительность и характер протекания стадий зависят от особенностей объекта и индивидуальных особенностей аддикта.

Традиционно зависимости подразделяют на три вида:

- химические – вызываются определенным веществом: алкоголизм, наркомания, курение (табакокурение, пристрастие к кальяну);
- биохимические – пищевые: анорексия, булимия (неудержимое обжорство).
- нехимические – связаны с каким-либо живым или неживым объектом: игромания, компьютерная зависимость, телемания, мобильная зависимость, интернет-зависимость, шопоголизм, трудовоголизм, спортивная аддикция, зависимость от отношений.

В настоящее время все больше людей начинают втягиваться в нехимические зависимости. Именно изучению этого вида зависимостей посвящено наше исследование. Выборку составили 100 студентов, обучающихся в Бийском технологическом институте (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова» (БТИ АлтГТУ) – 55 девушек и 45 юношей различных направлений подготовки и специальностей. Средний возраст – 19,5 лет.

На начальном этапе, мы попытались выяснить, какие виды зависимостей, по мнению, молодых людей, наиболее распространены в настоящее время. В качестве таковых студенты назвали в первую очередь те, которые связаны с компьютером и современными информационными технологиями: от интернета, от гаджетов, от общения в социальных сетях, от компьютерных игр, от селфи. Каждую из перечисленных зависимостей, как весьма распространенную у других, назвали свыше 50% испытуемых. Оценивая их выраженность у себя, 76% студентов указали, что в их жизни проявляется зависимость от интернета и 72% – от гаджетов (в первую очередь, смартфонов). Весьма распространенными у других людей юноши и девушки называют химические зависимости – алкогольную (84%), табачную

(72%) и наркотическую (51%), а для своего поведения – нет (менее 10%).

Для изучения склонности к различным видам зависимостей нами использовалась методика Г.В. Лозовой [5], которая направлена на изучение склонности индивида к 13 видам зависимостей (алкогольная, телевизионная, любовная, игровая, сексуальная, пищевая, религиозная, трудовая, лекарственная, компьютерная, табачная, от здорового образа жизни, наркотическая), а также позволяет определить общую склонность к зависимостям.

Согласно методике можно выделить три условные нормы: 5-11 баллов – низкая, 12-18 – средняя, 19-25 высокая степень склонности к зависимостям. Результаты диагностики являются ориентировочными и показывают общую склонность к той или иной зависимости, не являясь основанием для постановки диагноза.

Студенты имеют как высокие, так и низкие значения склонности к различным зависимостям. Наиболее выраженными у студентов являются склонности к зависимостям: любовной (среднее значение – 13,3), пищевой (среднее значение – 13) и от здорового образа жизни (среднее значение – 12,8).

Анализ полученных результатов показывает, что общая склонность к зависимостям у исследуемой выборки – 12,6, что соответствует средней степени зависимости. Высокая степень зависимости отмечается только в индивидуальных результатах (всего таких испытуемых оказалось 4).

Если принять во внимание, что зависимости, которые есть у человека, в обычной жизни подразделяет на полезные и вредные (пагубные привычки), то зависимости от отношений (любовная зависимость) и от здорового образа жизни можно рассматривать как полезные. Благодаря им формируются представления об образе жизни, стандартах поведения и отношений в социуме, в том числе с сексуальными партнерами. Ориентация на социальные связи, поиск себя, своего места в жизни и обществе, создание семьи – это все, что характеризует юношеский этап развития человека, и указанные зависимости оказывают влияние на удовлетворение потребностей данного возраста.

Беспокойство вызывает степень зависимости от еды. Возникает такая привычка чаще в момент раздражения, неудовлетворенности, неудачи или скуки. Во время «заедания» неприятных ситуаций происходит фиксация на приятных вкусовых ощущениях и вытеснение в подсознание материала, имеющего психологически неприятное содержание. Такой способ ухода от реальности может оказаться достаточно эффективным способом контроля своего настроения, провоцируя, таким образом, быстрое формирование зависимости. Пищевая зависимость – особый способ зависимости, поскольку с одной стороны – это психологическая зависимость, а с другой – происходит «игра» на удовлетворении голода. По мере того, как еда начинает использоваться уже не как средство утоления голода, а как средство психологического ухода от проблем, происходит определенное влияние на драйв удовлетворения голода с искусственным его стимулированием. Этот процесс носит психофизиологический характер, потому что

передающий человек входит в зону другого обменного баланса. Процесс осложняется тем, что на каком-то этапе переедания наряду с психологическими механизмами использования еды как средства ухода начинают реализовываться физиологические механизмы, и человек начинает стремиться к еде потому, что ему хочется есть [2]. И такая ситуация с молодыми людьми не может не тревожить, так как сформированное в юношеском возрасте пищевое поведение сложно будет изменить в будущем.

Несмотря на то, что по результатам диагностики, степень склонности к компьютерной зависимости оказалась выражена на низком уровне (хотя сами студенты ее воспринимают как самую значительную в своем поведении), мы решили подробнее изучить этот вид аддикции.

На просьбу указать, каков опыт работы за компьютером, оказалось, что студенты имеют разный «стаж» – от 4 до 15 лет (среднее значение 8,5 лет). Мотивы, по которым юноши и девушки чаще всего обращаются к интернету – познавательный (78%), самореализации и развития (70%) и коммуникативный (60%).

Для изучения степени зависимости студентов от интернета мы воспользовались методикой «Диагностика интернет-зависимости» [6]. Обработка данных показала следующие результаты:

– 45% студентов являются обычными пользователями интернета, не страдающими зависимостью от глобальной сети;

– 51% опрошенных юношей и девушек много времени проводят в интернете, но они еще в силах себя контролировать;

– 4% юношей (представители этого пола составили данную группу) являются зависимыми от сети: интернет оказывает влияние на их жизнь, является причиной некоторых проблем.

Группу зависимых студентов составили юноши, обучающиеся в области информационно-измерительной техники, информационных систем и технологий. Полученный результат показывает, что именно профессиональная направленность этих молодых людей формирует у них одну из актуальных на сегодняшний день зависимостей – зависимость от интернета.

Обычно группа зависимых от интернета студентов немногочисленна (это подтверждают исследования разных авторов, в том числе и наши предыдущие [4]). Полученные в данном исследовании результаты не могут служить основанием для постановки диагноза, но они должны заставить задуматься, а может быть, и обратиться за консультацией к специалисту, поскольку привыкание к интернету и его возможностям развивается стремительно быстро и является разрушительным для личности.

Как показало проведенное исследование, поведение достаточно большого количества студентов (как юношей, так и девушек) окрашивают различные нехимические аддикции. Особенно часто они связаны с интернетом. И это не только увлечение компьютерными играми или социальными сетями (что стало уже привычным), но и, меняющиеся под влиянием информационных технологий, традиционные зависимости: шопинг – покупки в интернет-

магазинах, игромания – онлайн-игры, виртуальные казино, трудоголизм – зависимость от работы в интернете, любовная аддикция – зависимость от общения на сайтах знакомств, сексуальная зависимость – посещение порносайтов и пр. Зависимостей много, они разнообразны, постоянно появляются новые, но все они объединены тем, что негативно влияют на личность человека, нарушая его гармоничное развитие, межличностные связи и коммуникации, подменяют реальную полноценную жизнь виртуальной.

Список литературы

1. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. М., 2004.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, 2001.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М., 1992. – URL: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt
4. Разгоняева Е.В., Дегальцева Е.А. Особенности восприятия интернета студентами технического вуза // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'14: сборник научных трудов № 6 (14). – Горно-Алтайск, 2014. С. 240 – 242.
5. Тест на зависимость. Методика диагностики склонности к 13 видам зависимости (Лозовая Г.В.) – URL: <http://psycabi.net/testy/485>
6. Тест на интернет-зависимость (Кулаков С.А., 2004). – URL: <http://agrott.68edu.ru/besopas/7.pdf>

УДК 159.922.6

Сиврикова Н.В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
rev@bti.secn.ru

Нормативные кризисы развития как периоды изменений ценностно-смысловых ориентаций личности

Статья посвящена актуальному для психотерапии и психологического консультирования вопросу – анализу нормативных кризисов развития в зрелом возрасте. Представлен взгляд на особенности динамики ценностно-смысловых ориентаций личности в кризисах развития, опирающийся на концепцию нормативных кризисов, предложенную Е.Л. Солдатовой и результаты отечественных эмпирических исследований. Автор приходит к выводу о том, что каждый из нормативных кризисов развития связан с переосмыслением своей жизни, выстраиванием новой системы ценностей, т.е. является сензитивным периодом для изменения ценностно-смысловых ориентаций личности.

Ключевые слова: нормативные кризисы развития, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, кризис перехода к взрослости, кризис 30 лет, кризис середины жизни.

В настоящее время в психологии утвердилось мнение, что изучение внутреннего мира взрослой личности возможно и необходимо только в контексте анализа возрастной динамики ее жизненных смыслов и ценностей (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова, Х. Томэ и др.).

Согласно Ш. Бюллер [5], личность при построении жизненного пути руководствуется индивидуальной концепцией смысла жизни, которая, в свою очередь, является результатом длительного процес-

са самоопределения. При этом отмечается, что развитие личности и ее самоопределение является непрерывным процессом, в котором изменения внутреннего мира и социальной ситуации сопровождаются возрастными переходами. Каждый возрастной этап характеризуется возрастными особенностями мотивационной и ценностно-смысловой сферы, имеет свои задачи развития, психологические новообразования. В силу гетерохронности и неравномерности развития выделяются сензитивные периоды в формировании ценностно-смысловой сферы личности. В зрелые годы жизни к таким периодам относятся нормативные кризисы развития.

К.В. Карпинский считает, что все нормативные кризисы взрослости можно считать смыслобразными. Анализируя понимание смыслобразности кризиса с позиций представителей возрастного подхода, автор отмечает, что кризис «генерируется собственной активностью зрелой личности, направленной на рефлексию и переоценку жизненных ценностей» [4, С. 7]. О.А. Овсянник убеждена, что разрешение нормативных кризисов развития происходит через нахождение новых жизненных смыслов, определением путей их реализации [7].

Другими словами, преобразование ценностно-смысловой сферы подчиняется универсальным закономерностям, присущим процессу развития личности. Переломный момент в переходе смысла жизни в новое качество детерминируется качественно-количественными изменениями в структуре ценностей и смыслов личности, приуроченными к определенным возрастам.

Для описания механизмов трансформации ценностно-смысловых ориентаций личности в нормативных кризисах развития взрослого человека, мы обратились к концепции Е.Л. Солдатовой [13]. Ее ключевыми моментами являются следующие: а) возрастные кризисы развития взрослых являются закономерным и нормативным явлением онтогенеза; б) во время кризиса интериоризируются задачи следующего за кризисом возраста, происходит изменение структуры личности, прежде всего ценностей и смыслов; в) нормативный кризис является пространством для последовательного изменения статусов эго-идентичности, по которым можно судить о готовности личности к переходу на следующий возрастной этап.

Именно в концепции эго-идентичности в нормативных кризисах взрослости дифференцируются представления о новообразовании возраста и новообразовании кризиса. Возрастные задачи следующего этапа актуализируют в нормативном кризисе определенные свойства личности, которые составляют возрастные новообразования. Возрастные новообразования отражаются в структуре эго-идентичности как новообразовании нормативного кризиса [13].

Рассмотрим кризисные и возрастные новообразования периодов взрослости. Первый кризис взрослости лежит на границе между юношеским возрастом и молодостью (ранней зрелостью). Мы обозначаем его как кризис 20-ти лет [11]. Возрастными новообразованиями юношеского возраста являются

профессионализация, создание семьи, разотождествление с родительской семьей, становление мировоззрения, духовности.

Кризисное новообразование заключается в достижении эмоциональной зрелости. К основным характеристикам образа возраста ранней зрелости относятся активность в усвоении знаний, создание семьи, импульсивность и др. Психологический смысл кризиса 20 лет заключается в формировании эмоциональной зрелости, как предпосылки для достижения зрелости личности. Обретение этой зрелости требует отказа от юношеского максимализма. Именно столкновение сформированных ранее (в детстве) экспектаций, которые лежали в основе выбора профессии, выбора супруга, самоопределения молодых людей, с реальностью (работы, супружеской жизни, материнства или отцовства) порождают кризисные явления.

Можно сказать, что в этот период юношеские мечты сталкиваются с реальностью, происходит осознание жизненных ограничений. Несоответствие ожиданий и реальности приводят к разочарованию и необходимости переоценки сформировавшихся идеалов и ценностей, которая позволяет человеку определить для себя приоритеты и наладить свою жизнь. Изменения в системе ценностей и смыслов в кризисе 20-ти лет подтверждены результатами эмпирических исследований [11, 12].

Вторым кризисом с которым встречается взрослый человек является кризис тридцати лет, лежащий на границе между молодостью и зрелостью. К возрастным новообразованиям молодости можно отнести: принятие себя в настоящем, осознание ценности «быть собой», саморазвитие. Кризисными новообразованиями можно считать: осознанную систему ценностей и сформированную индивидуальную структуру эго-идентичности. К основным характеристикам образа возраста средней зрелости можно отнести: продуктивность, расцвет, пик активности, созидание нового, профессиональное развитие, рождение детей, новаторство, накопление опыта и созидательных сил.

Психологический смысл кризиса тридцати лет заключается в переосмыслении тех целей и жизненных планов, которые были поставлены в период начинаний (в юности) и построение на основе этого переосмысления новых более жизнеспособных и реальных планов. Ю.Н. Дмитриева в своем исследовании определила характерные для педагогов, находящихся в кризисе 30 лет, особенности смыслобразных ориентаций. Она считает, что в кризисе человек находится в ситуации, когда цели, стоящие перед ним до возрастного кризиса, либо уже достигнуты, либо потеряли значимость. Им присуща неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, переживания из-за того, что как им кажется, они ничего не достигли в жизни. Люди в кризисе 30 лет мало верят в свои силы контролировать события собственной жизни. Они убеждены в том, что их жизнь неподвластна контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее [2].

Е.А. Ипполитова установила, что наиболее приоритетными жизненными сферами для 30-ти-летних

женщин являются «счастливая семейная жизнь», «любовь», «психическое и физическое здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей». Неценными для тридцатилетних женщин являются «красота природы и искусства», «познание» [9]. Е.Л. Солдатова указывает на то, что в острой фазе кризиса 30 лет значимость ценностей креативности, достижения и сферы увлечений повышается. Вместе с тем, уровень творческой направленности личности, которая отражает особенности энергичной личности, ориентированной на созидание, творение, доверяющей себе в этот период снижается [13].

Следующий кризис, который возникает в ходе онтогенеза – это кризис сорока лет. Возрастными новообразованиями средней зрелости принято считать: укрепление достижений в профессии, в супружеских и родительских отношениях, в гражданской и духовной позиции, обращение к себе, осознание системы основных жизненных ценностей, переопределение новых целей. Кризисным новообразованием являются: самодостаточность или сила эго. К основным характеристикам образа возраста поздней зрелости автор относит: опыт, поддержание прогресса за счет стабильности, удержание достигнутых высот, воспитание детей, поддержка молодого поколения, обращение к Богу, обретение духовности, передача опыта [13].

Психологический смысл кризиса сорока лет состоит в том, что человек осознавая тот факт, что впереди у него осталось столько же лет, сколько и позади начинает оценивать свою жизнь, чтобы понять такой ли жизни он хочет. Именно поэтому данный кризис в литературе обозначается еще и термином «кризис середины жизни». Причины кризиса видятся в психофизиологических изменениях, происходящих у людей к 40-45 годам, в реакциях на сокращение жизненной и личностной перспективы и возможностей жизненных изменений [1]. Человек, чувствуя давление возраста, обращается к переосмыслению своей жизни, пытается не упустить последний шанс сделать ее лучше. В период кризиса середины жизни, с одной стороны, происходит переоценка прошлого и неудовлетворенность настоящим, с другой стороны, появляются новые возможности последовать за личными мечтами и выбрать новое направление приложению собственных усилий [14]. Создаются оптимальные условия для изменений структуры ценностей и смыслов человека.

Затрагивая структуру личности целиком, этот кризис носит выраженный экзистенциальный характер. Кризис описывается в литературе как потеря чувства нового, ощущение отставания от жизни и понижения уровня профессионализма, чувство нетождественности себе, необходимость понижения самооценки, переживание истощения своих возможностей. Возникают состояния подавленности, апатии, снижения интереса к жизни, однообразия и скуки, усталости [1, 6].

Интересны взгляды на кризис середины жизни, описанные в работах Е.Е. Сапоговой [13]. Так она отмечает, что если человек во многом живет ориентацией на будущее, ожиданием настоящей жизни,

которая начнется, как только... (вырастут дети, закончится обучение и т.д.), то к середине жизни в большей степени ставятся цели, касающиеся именно настоящего (текущего) времени личности, ее самореализации и отдачи здесь и теперь. Именно поэтому многие, вступая в середину жизни, стремятся начать жизнь сначала, найти новые пути и средства самоактуализации. Личности становится жаль быстро уходящего времени своей жизни, ей не хочется тратить его попусту, она более рационально подходит к его планированию, распределению, к постановке перспективных задач [10].

П. К. Олеш обратил внимание на ценностные основания кризиса середины жизни. Он построил модель, в которой выделяются три аспекта данного кризиса. Во-первых, в нем отражается конфликт между различными ценностями, что снижает на определенное время возможность реализации жизненных планов. Во-вторых, происходят изменения в понимании смысла жизни, глубина кризиса определяется недостатком целей и неясной концепцией планов на вторую половину жизни. В-третьих, нежелание решать стоящие перед человеком проблемы приводит к простому «копированию» поведения, он склонен избегать проблемы или реагировать отрицательными эмоциями, что усугубляет кризис [8].

Результаты исследования И.А. Ральниковой и Е.А. Ипполитовой показали, что период кризиса середины жизни характеризуется спецификой ценностно-смысловой, эмоциональной и когнитивной сфер личности. Данная специфика проявляется в нарушении процессов целеполагания, низкой осмысленности будущего, представлениях о неуправляемости жизни, эмоциональным состоянием неудовлетворенности, тревоги и одиночества, которое сопровождается повышенным уровнем ригидности мышления, выраженной в неприятии нового и необходимости изменений самого себя [9].

Л.В. Дыкина [3] и А.А. Костенко [5] считают, что основной особенностью переживания кризиса середины жизни мужчинами является снижение их самооценки и рост неуверенности в себе. В отличие от мужчин, у женщин основной особенностью кризиса среднего возраста является ролевой конфликт и ролевое напряжение. Однако, методология проводимых авторами исследований не позволяет нам рассматривать их результаты, как достоверные.

Последним в концепции Е.Л. Солдатовой рассматривается кризис перехода к пенсионному возрасту (возрасту мудрости). Среди новообразований предшествующего возрастного этапа можно назвать: укрепление достижений во всех сферах жизни, способность к заботе о своих достижениях. Новообразованием кризиса возраста мудрости является осознанность жизненного пути, которая включает в себя представление личности о непрерывности развития, ответственности за выбор своего жизненного пути, своих способностях и возможностях осознанного влияния на свою жизнь. И хотя осознанность жизненного пути присутствует в каждом возрасте и является одной из центральных характеристик эгоидентичности личности, в пожилом возрасте происходит выход на более масштабный – исторический –

уровень осознанности своего жизненного пути и формируется эго-интеграция – чувство завершенности на кульминационном отрезке жизненного цикла [13]. Характеристиками образа пенсионного возраста являются: сохранение активности, мудрость, хранение опыта, солидность, степенность, забота о здоровье, пассивность, снижение возможностей, смирение с изменениями.

Психологическое содержание кризиса перехода к мудрости (входа на пенсию) заключается в глубоком анализе пожилым человеком прожитой жизни и выходом на качественно более высокий уровень осознанности жизненного пути. Именно этот новый уровень осмысленности жизни приводит к возможности достижения эго-интеграции.

Таким образом, можно отметить, что каждый из нормативных кризисов развития связан с переосмыслением своей жизни, выстраиванием новой системы ценностей, т.е. является сензитивным периодом для изменения ценностно-смысловых ориентаций личности. Согласно многим авторам, благоприятное разрешение кризиса обычно происходит через признание ограничений и необходимостей в различных сферах жизнедеятельности, трезвую оценку своих возможностей, и как результат – ожидания от жизни становятся реалистичными, в большей степени соответствуют желаниям самого человека, происходят изменения в смысловой сфере личности, расставляются новые приоритеты. Человек «выходит» из кризиса готовым к новой социальной ситуации развития, к обновленным отношениям с миром и обществом [4].

В кризисе перехода к молодости происходит корректировка ценностей и смыслов в соответствии с реальной практикой взрослой жизни, с осознанием жизненных ограничений. В кризисе тридцати лет происходят изменения в ценностно-смысловой сфере связанные с поиском собственного индивидуального смысла жизни. В кризисе сорока лет ценностно-смысловые ориентации подвергаются изменением под давлением времени и основываются на оценке прожитого отрезка жизни. Во время кризиса перехода к возрасту мудрости на первый план выходит осознанность жизненного пути как один из структурных компонентов эго-идентичности, понимание ценности прожитой жизни как таковой.

Список литературы

1. Головей Л.А., Манукян В.Р., Петраш М.Д. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов в развитии взрослого человека // Акмеология. 2009. № 4 (32). С. 31-39.
2. Дмитриева Ю.Н. Особенности стратегий поведения педагогов при переживании возрастного кризиса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 39-42.
3. Дыкина Л.В. Исследование гендерных различий людей, переживающих кризис среднего возраста // «Тенденции развития науки» материалы XXXIII Международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и полити-

ческим наукам. – Горловка: ФЛП «Пантюх Юрий Федорович», 2013.– С. 118-126.

4. Карпинский К.В. Опросник смысложизненного кризиса: монография. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 108 с.

5. Костенко К.В. Субъективная картина жизненного пути и удовлетворенность жизнью в позднем возрасте (на материале проживающих в домах-интернатах): дис. ... канд. психол. наук. - Краснодар, 2005. - 153 с.

6. Манукян В.Р. Нормативные кризисы развития в период взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 39-45.

7. Овсяник О.А. Кризис среднего возраста как детерминанта профессиональноличностного кризиса // Современная наука. 2014. № 2. С. 21-23.

8. Олеш П. К. Эмпирическая модель кризиса середины жизни у мужчин // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: сб. научных тр. Вып. 2. Минск, 2000. С. 95-100

9. Ральникова И.А., Ипполитова Е.А. Деформация субъективной картины жизненного пути как фактор возрастного кризиса // Известия Алтайского государственного университета.– 2007. – № 2.– С. 18-22.

10. Сапогова Е.Е. Взгляд на взрослость изнутри: психологический дивертисмент [Электронный документ] / Режим доступа: <http://institut.smysl.ru/article/sapogova.php> (дата обращения 15.01.17)

11. Сиврикова Н. В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности в возрастных кризисах взрослости // В мире научных открытий.- 2012.- №11.4(35).- С.234-249

12. Сиврикова Н.В. Особенности смысложизненных ориентаций в нормативных кризисах взрослых людей // «Ways of solving crisis phenomena in pedagogics, psychology and linguistics» materials digest of the xxxi international research and practice conference and the iii stage of the championship in pedagogical and psychological sciences, the ii stage of the championship in philological sciences. (london, august 31 - september 06, 2012).- Лондон, Iashe, 2012. – с. 147-150

13. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 267с.

14. Строгая Ю.В., Белановская О.В. Проблема кризисов зрелого возраста // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 333-339.

УДК 159.923.2

Сизова Я.Н.,
Пономарева И.В.

Челябинский государственный университет,
Челябинск

sizova159@yandex.ru

Ретроспективный анализ феномена психологической беспомощности

В исторически сложившихся психологических теориях рассматривается психологическая беспомощность человека, механизмы её формирования, проявления в поведении, в том числе при совладании с трудной жизненной ситуацией.

Представители психоаналитического подхода рассматривают беспомощность в онтогенезе личности (К. Абрахам, А. Адлер, В. Райх, З. Фрейд, К. Хорни и другие). З. Фрейд связывает происхождение религии с беспомощностью человека перед внутренними инстинктивными силами и окружающими его силами природы. Так, длительная биоло-

гическая и социальная беспомощность младенца пробуждает потребность в защите. Эту потребность помогает удовлетворить изначально мать, затем отец. Осознание уже взрослым человеком, что «та же беспомощность продолжается в течение всей жизни, вызывает веру в существование какого-то, теперь уже более могущественного отца» [9]. Так, в религии З. Фрейд видит «арсенал представлений, порожденных потребностью сделать человеческую беспомощность легче переносимой» [9].

З. Фрейд отмечает, что, оказавшись в трудной ситуации, человек должен признаться себе в своей беспомощности, «в своей ничтожной малости внутри мирового целого», так как знание, «что ты предоставлен своим собственным силам, само по себе уже чего-то стоит» [9]. Психологическая беспомощность инициирует у человека поиск ресурсов для существования в условиях действия неподконтрольных сил и совладания с трудной ситуацией. В Райх, описывая невротические черты характера, отмечает, что страх перед жизнью, беспомощность, привязанность к родителям, проникнутая чувством вины, оставляют след в характере человека на всю жизнь, определяя особенности преодоления жизненных трудностей [7].

К. Абрахам, ученик З. Фрейда, изучая патологии, связанные с ранними сексуальными нарушениями, отмечает, что «существуют невротики, которые избегают принятия какой-либо инициативы. В повседневной жизни они желают, чтобы добрый отец или заботливая мать были всегда рядом и устраняли любые трудности на их пути» [1]. По его мнению, невротик, демонстрируя беспомощность, ожидает, что работа будет облегчена или выполнена за них.

Создатель системы индивидуальной психологии А. Адлер описывает постулат о комплексе неполноценности и потребности компенсировать чувство неполноценности. Согласно А. Адлеру, личностное развитие есть результат стремления компенсировать чувство неполноценности. Это стремление, являясь движущей силой развития личности, возникает в детском возрасте. Согласно А. Адлеру, ребенок, чувствуя себя маленьким и беспомощным в мире взрослых, адаптируется к окружающей среде с помощью стремления к превосходству. В становлении беспомощности играют роль отсутствие родительской проницательности в отношении ребенка, невнимание к нему или чрезмерное баловство. Избалованные дети теряют уверенность в своих способностях и, демонстрируя беспомощность, манипулируют своими родителями и ближайшим окружением. У заброшенных родителями детей нет уверенности в своей способности приносить пользу и завоевывать признание и уважение окружающих. Они при возникновении сложной ситуации опускают руки, демонстрируя тем самым беспомощность. А. Адлер отмечал, что психологическая беспомощность является результатом недостаточного развития социального интереса [2].

К. Хорни, одна из ключевых фигур неопрейдизма, указывала на жизненную значимость удовлетворения потребности у детей в безопасности и защите ввиду их беспомощности и пол-

ной зависимости от взрослых людей. «В семьях, где не создана вокруг ребёнка атмосфера любви и заботы, он не чувствует себя в безопасности, становится недоверчивым, у него формируются установки страха, подозрительности и опасений за себя, враждебность к родителям, трансформирующиеся в базальную тревогу» [10].

Депривация или нарушенные отношения между ребенком и родителем в раннем возрасте рассматриваются рядом авторов как факторы, способствующие формированию беспомощности (Д. Боулби, Д. Винникот, Дж. Кристал, Дж. МакДугалл, М. Малер, Р. Шпиц). А. Грин, анализируя истоки депрессивных расстройств личности, обнаружил, что в основе стойкой депрессии и психологической беспомощности пациента лежит «комплекс мёртвой матери» [3].

Таким образом, представители психоаналитического подхода, рассматривая беспомощность в онтогенезе личности, отмечают, что нарушение взаимоотношений в семье и травматический опыт ребенка являются основой для формирования психологической беспомощности.

В свете гуманистического подхода феномен психологической беспомощности выступает как барьер к самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс и другие). По мнению К. Роджерса, причиной беспомощности является противоречие между Я-концепцией и опытом. Несоответствие между ожиданиями индивида и его реальными отношениями с людьми, а также неподконтрольность событий, вызывают тревогу, ощущение угрозы и чувство беспомощности [по 10]. В концепции иерархии потребностей А. Маслоу удовлетворение потребностей самоуважения порождает чувство уверенности в себе, фрустрация этих потребностей, в свою очередь, приводит к чувству неполноценности, бессмысленности, слабости, пассивности и зависимости. Негативное восприятие самого себя вызывает чувство пустоты и беспомощности при столкновении с жизненными требованиями [4].

Обращение к экзистенциальному подходу позволит рассмотреть феномен психологической беспомощности с точки зрения удовлетворения основной потребности человека – поиска смысла жизни. Р. Мэй отождествляет понятия «беспомощность» и «бессилие», отмечая, что «значительную часть человеческой жизни можно рассматривать как конфликт между силой, с одной стороны, и бессилием – с другой» [5]. Под силой Р. Мэй понимает способность человека эффективно влиять на других, обрести чувство собственной значимости в отношениях с другими людьми. Беспомощность, в свою очередь, обусловлена такими личностными особенностями как несостоятельность в принятии решений, недостаток смелости, слабая воля, пассивность, устойчивые ригидные установки. Р. Мэй считает, что преодолению сложной жизненной ситуации будет способствовать обретение смысла существования, ощущение личной ответственности за происходящее, осознание жизни, как активного процесса. Отчаяние, чувство обреченности, пассивное принятие

своей беспомощности напротив значительно снижает способность человека что-либо изменить.

В представлении В. Франкла, человек ищет и находит смысл в силу своего природного стремления к смыслу, «осуществляя смысл, человек реализует сам себя» [8]. В. Франкл отмечает, что мы испытываем необходимость в поиске смысла и саморазвитии в ситуации безнадежности, беспомощности и неопределенности. В то же время, психологическая беспомощность, проявляемая в пассивности, может привести к утрате смысла жизни, фрустрации экзистенциальных потребностей. Так, активность личности в ситуации жизненных трудностей обеспечивает становление смысла существования. Ощущение внутренней свободы и личное решение о сохранении собственного достоинства обуславливают существование в трудных жизненных условиях, которые человек не в состоянии избежать или изменить. «Внутренняя свобода, которую нельзя отнять, является тем, что придает жизни смысл и целеустремленность» [8]. Обращение к Богу как к высшей ценности позволяет людям ощущать такую свободу. Приобретенная религиозность в этом случае помогает справляться человеку с трудными ситуациями в дальнейшей жизни. Представители экзистенциализма (Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй, В. Франкл и другие) отмечают важность изучения вопросов индивидуальной ответственности, нравственности, поиска и осознания смысла жизни, подчёркивая, что дефицит этих качеств делает личность уязвимой к беспомощности на разных этапах онтогенеза.

Таким образом, анализ классических теорий психологии свидетельствует о многоаспектности изучаемого феномена – психологической беспомощности. Исследователи в своих теориях анализируют истоки возникновения беспомощности, её значение в становлении личности и особенности проявления в поведении.

Системное описание феномена выученной беспомощности было представлено учёными Университета Пенсильвании (С. Майер, Дж. Овермайер, М. Селигман). С. Майер и М. Селигман сумели сделать наблюдение, которое подтвердило гипотезу, что беспомощность формируется посредством опыта влияния неподконтрольных событий. Также авторы отмечают, что ожидание будущего неконтролируемого результата распространяется и на новые ситуации [по 6].

Эксперименты Д. Хирото на обучение поведению избегания показали, что выученная беспомощность у человека формируется по тому же принципу, что и у животных. Решение ряда вопросов о личностной уязвимости к возникновению беспомощности, генерализации на другие жизненные ситуации привело к пересмотру теории выученной беспомощности с позиций теоретико-атрибутивного подхода. Данный подход предполагает изучение индивидуальных причинных атрибуций реальных негативных событий. Определение причин, происходящих в жизни человека событий, оказывает влияние на ожидания относительно будущих ситуаций [по 6].

Одним из направлений преобразованной теории беспомощности является исследование связи между атрибутивным стилем и депрессией (Л. Абрамсон, К. Вон Бэйер, Г. Металски, М. Селигман, А. Семмел). Атрибутивный стиль используется авторами при описании индивидуальных особенностей атрибуций и определяется, как устойчивая манера объяснять причины происходящего. Учёные на основании результатов эмпирических исследований доказали, что пессимистический стиль объяснений способствует хроническому ожиданию неудачи и является одной из причин возникновения состояния беспомощности и депрессии [по 11].

Идеи, отражённые в теории выученной беспомощности, получили более полное обоснование в рамках теории безнадежности. Идея безнадежности заключается в беспомощном ожидании нежелательного исхода, то есть безнадежность включает в себя ощущение беспомощности и ожидание негативного результата. Безнадежность рассматривается как причина начала и сохранения депрессивной симптоматики. Согласно данной теории, пессимистический стиль атрибуций и негативные жизненные события являются причиной для развития безнадежности, что, в свою очередь, приводит к депрессии [по 11].

Таким образом, выученная беспомощность рассматривается как состояние, возникающее в качестве реакции на травмирующие события. Существенные изменения в рамках теории выученной беспомощности привели к расширению и углублению представлений о данном явлении и открыли возможность практического применения психологических знаний для помощи людям, находящимся в состоянии беспомощности.

Список литературы

1. Абрахам К., Гловер Э., Ференци Ш. Классические психоаналитические труды. М., 2009.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 2011.
3. Грин А. Мертвая мать // Французская психоаналитическая школа. СПб., 2005. С. 333-361.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2011.
5. Мэй Р. Сила и невинность: в поисках истоков насилия. М., 2012.
6. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. Челябинск, 2014.
7. Райх В. Анализ характера. М., 2000.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
9. Фрейд З. Будущее одной иллюзии: О сновидениях «Я» и «Оно». По ту сторону принципа удовольствия. М., 2011.
10. Хьелл Л. Теории личности. СПб., 1997.
11. Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 329. С. 214-218.

**Развитие временной перспективы
личности в старшем школьном возрасте**

В статье приводится теоретическое обобщение по проблеме развития временной перспективы личности в старшем школьном возрасте. Рассматривается особенность ее развития в контексте жизненного пути личности при постановке целей планирования в результате синхронизации смыслов прошлого, настоящего и будущего человека.

Ключевые слова: временная перспектива, цели планирования, жизненный план, временная установка, временная ориентация.

По мнению ученых, временная перспектива личности - наиболее общее понятие для терминов, связанных с психологическим временем. Данное понятие различными представителями психологического знания определяется по-разному [5].

Проблема временной перспективы личности рассматривается в работах таких ученых, как М. К. Мамардашвили, К. Ясперса, Л. И. Божович, К. Левина, Н. Н. Толстых, А. А. Абульхановой – Славской, М. Р. Гинзбурга, И. В. Дубровиной [2].

Понятие «временная перспектива» было введено в психологию К. Левиным. Согласно его концепции, временная перспектива - это существующая в настоящий момент целостность видения психологического прошлого и будущего, включая психологическое настоящее [5]. Также данный термин использовала в своих работах А. А. Абульханова – Славская [2]. Она указывает на то, что жизненная перспектива - это не только жизненные цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности жизни [6].

В качестве характеристики времени сознания можно привести понятие «горизонт бытия». Оно отражает характеристики психологического времени в биографическом масштабе: временная перспектива, временной кругозор, временная ориентация личности.

Значимой теорией, в которой раскрывается понятие «временная перспектива», является «концепция времени личности в масштабах ее жизни», созданная А. А. Кроником [2].

По мнению К. Левина, такие факторы, как смыслы, возраст, ценности, воплощаются в понятии «временное поле» личности. Данное понятие подчеркивает временной характер сознания человека. Временное поле личности определяется как система личностно значимого прошлого, настоящего и будущего, взаимосвязь которых складывается в картину жизненного пути [10].

Развитие временной перспективы имеет свою специфику, которая выражается в некоторых особенностях. Одна из них заключается в том, что наиболее благоприятным периодом для изучения данного явления является старший школьный воз-

раст. В это время появляется необходимость в постановке целей, построении личной и профессиональной перспективы, и в их последующем согласовании с дополнительными планами [9].

По мнению А. С. Макаренко, вопрос о совмещении ближней и дальней перспективы деятельности, которая происходит при развитии «временной перспективы», наиболее актуален в старшем школьном возрасте. Так, под ближней перспективой автор понимает сегодняшнюю и завтрашнюю деятельность человека, включая ее составную часть – цель. Дальняя перспектива – долгосрочные жизненные планы, личностные и общественные [8].

Синхронизация смыслов прошлого, настоящего и будущего происходит в уточнении и перепроверке при развитии «временной перспективы» как настоящей деятельности человека, так и его будущей деятельности, выраженной в построении долгосрочных жизненных планов и постановке целей планирования [11].

Соответственно, жизненный план представляет собой некоторое обобщение и укрепление таких целей, является следствием интеграции и иерархизации мотивационной сферы личности вокруг ее ценностно-смыслового ядра, подчиняющего себе жизненные стремления человека. Также жизненный план выступает как итог конкретизации и дифференциации целей и мотивов. Из образа мечты подростка он переходит в более или менее реалистичный план деятельности.

Ключевым отличием жизненного плана от мечты является его активность. Жизненный план – это всегда план деятельности, того, что можно осуществить, в то время как мечты часто расплывчаты, полны романтизированного представления о своем будущем [1].

Как отмечают Е. И. Головаха, А. А. Кроник, проблемы построения жизненных планов у старшеклассников могут быть связаны с отсутствием позитивного образа будущего, который является фундаментом для построения жизненных планов [3].

Исследование «временной перспективы» позволяет выявить те личностные черты, которые влияют на социализацию, определяют саморазвитие личности подростков и юношей, а также способствуют появлению более или менее конкретного образа «Я», очерчивают «временную перспективу» старших школьников, значительное место в которой занимает построение личностных планов.

По мнению Л. И. Божович, М. Р. Гинзбурга, суть личностного самоопределения выражается через его основные характеристики: потребность в формировании некой смысловой системы при осуществлении самоопределения, связь самоопределения с ценностями, устремленность в будущее, взаимосвязь с выбором профессии [4].

По мнению Ж. Ньютона, «временная перспектива» является аналогией пространственной перспективы времени и обладает следующими свойствами: протяженность, глубина, насыщенность, структурированность, реалистичность [7].

Осмысление глубины времени зависит от уровня развития индивида, содержания его духовного мира

[5]. Она соотносится с тремя различными аспектами психологического времени: собственно временной перспективой, временной установкой и временной ориентацией. Под временной установкой понимают позитивную или негативную настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему, будущему. Временная ориентация определяется как доминирующая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего [2].

Значимым в изучении «временной перспективы» является то, что ориентация людей на настоящее представляет не исключительную направленность на данный момент, а более заботу о своем прошлом и будущем. Таким образом как бы устанавливается некоторый «порядок» во временных периодах жизни человека. Здесь важно устанавливать причинность, которая объединяет эти периоды. Она выражается в концепции детерминизма [5].

Отметим, что исследования «временной перспективы», проводившееся А. К. Акименко, показало, что у старших школьников, относящихся к уровню дезадаптации, наблюдается расхождение в представлениях своего прошлого и будущего, можно сказать, что такие юноши и девушки живут «одним днем». Они в меньшей степени, по сравнению с представителями более высоких уровней, ориентированы на собственное будущее, а также у них отмечается бедность и фрагментарность «Я-образа» в прошлом, настоящем и будущем [2].

Список литературы

1. Авдуевская Е. П. Проблемы юношеского самоопределения в практике школьной психологической службы. – М.: Наука, 1994. – С.183 – 191.
2. Акименко А. К. Представления о прошлом настоящем и будущем в системе социально – психологической адаптации личности // Нов. сер. Акмеология образования, 2014. - №2 (10). – С. 131 – 141.
3. Белановская О. В. Временная перспектива жизненных планов в юношестве. – М.: Наука, 1995. – С. 37 – 176.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Наука, 1968. – С. 293 – 317.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 127 С.
6. Гинзбург М.Р. Жизненные планы как проявление личностного самоопределения старшеклассников. – Киев: Наукова Думка, 1988. – С. 14–138.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Знание, 2004. – С. 599.
8. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. – Киев: Наукова Думка, 2000. – 143 С.
9. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. - СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
10. Толстых Н. В. Роль временной перспективы в развитии личности и индивидуальности в юношеском возрасте // Научные основы прикладной психологии: тезисы докладов, 1988. – №5. – С. 151 – 152.
11. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: «Кузбассвузиздат», 2000. – 204 С.

УДК 159.942.32

Скутин А. В.,
Ефименко Т.С.

Уральский государственный университет
физической культуры, Челябинск
Южно-Уральский государственный
медицинский университет, Челябинск
Andrey.sckutin@yandex.ru

О смехе с позиций нравственности (обзор литературы)

Логическая, моральная, этическая стороны проблематики смешного начали осмысляться лишь в средние века нашей эры и в настоящее время человечество подошло к более тщательному изучению процессов сопровождающих юмор и смех.

До сих пор многие учёные, психологи и писатели, философы и путешественники-исследователи открывают в этом обширном явлении всё новые и ранее непознанные грани.

В обсуждении повествуется о широких исследованиях смеха известными отечественными и зарубежными учёными, литераторами и исследователями-путешественниками. Приведены градации юмора и смеха. Оценены разные направленности и тональности смеха, оценены проявления смеха между различными культурами и народами.

Ключевые слова: смех, юмор, исследования, учёные, литераторы, путешественники, исследователи.

Введение. Известно, что смех, комизм и юмор существуют так долго, как и само человечество. Однако логическая, моральная, этическая стороны этой проблематики начали осмысляться лишь в средние века нашей эры и в настоящее время человечество подошло к более тщательному изучению процессов сопровождающих юмор и смех.

Следует также отметить, что до сих пор многие учёные, психологи и писатели, философы и путешественники-исследователи открывают в этом обширном явлении всё новые и ранее непознанные грани.

Обсуждение. Один из известных немецких классиков комического [7], пишет: «Смешное испокон века не желало укладываться в определения философов, – если только не против своей воли, – просто потому, что чувство смешного принимает столько разных образов, сколько есть на свете всякой невидали; среди всех чувств у него одного – неисчерпаемый материал, равный числу кривых линий». Далее автор ссылается на суждение великого Аристотеля о смешном: «всё смешное возникает из безвредной несурезицы», и вступает с ним в идейный спор: – «но ведь всякая несурезица отнюдь не комична у животных и у безумных, и не комичны величайшие нелепости, творимые целыми народами, например, камчадалами, – у них бог Кулка принимает свои собственные замёрзшие испражнения за богиню красоты, пока те ещё не оттаяли». Любопытно, что повествование о комическом и смешном, юморе и иронии, остроумии, у писателя имеет свои подразделения. Приведём кратко его, заслуживающую особого внимания, рубрификацию: 1. Определение смешного. 2. Теория возвышенного. 3. Исследование смешного. 4. Источник удовольствия

от смешного. 5. Понятие юмора. 6. Юмористическая целокупность. 7. Ничтожащая, или бесконечная, идея юмора. 8. Юмористическая субъективность. 9. Чувственный мир юмора. 10. О юморе эпическом, драматическом и лирическом. 11. Ирония, нешуточность её видимости. 12. Материал иронии. 13. Комическое в драме. 14. Шут. 15. Комическое в лирике, или каприз и бурлеск. 16. Об остроумии. 17. Остроумие, пронизательность, глубокомыслие. 18. Необразное остроумие. 19. Краткость речи. 20. Остроумный круг. 21. Тонкость. 22. Образное остроумие, его источник. 23. Две ветви образного остроумия. 24. Аллегория. 25. Игра слов. 26. Мера остроумия. 27. Потребность в учёном остроумии.

Как видно из приведённой выше рубрикации, знаменитый учёный и писатель раскрывает всё или почти всё известное на то время (XVII в.) о юморе и о смешном. Немецкий классик ссылается на труды великих комедиантов, философов, писателей, известных тогда. Он размышляет о смешном у этих авторов – «У Стерна больше юмора, чем остроумия и иронии, у Свифта больше иронии, чем юмора, у Шекспира – остроумие и юмор, но меньше иронии в узком смысле слова».

Он продолжает – «Шутка не знает иной цели помимо своего существования. Поэтический цвет её крапивы не жжёт, и едва ли почувствуешь удары её розог, цветущих и проросших листьями... люди сначала смеялись, а потом появились комики... все народы начинали с комедии – потому не противоречит то, что комедия была на первых порах подражанием действиям, потом стала повторением и мимикой духовного и лишь совсем поздно – подражанием и поэзией». Автор приводит уникальный случай «переизбытка веселья», когда «человек, уже не владел телесным эпилогом духовной игры, как случилось то с греком Филемоном, который был к тому же комическим поэтом, которому пошёл притом сотый год и который, в довершение всего, умер от смеха при виде всего лишь жрущего финики осла».

Писатель делает интересное умозаключение о том, что «...большая и лучшая часть остроумных изречений принадлежит духовным лицам и актёрам».

В эпоху христианского средневековья именно чёрное духовенство было излюбленным чёрным яблоком сатирических мишеней (пример у Боккаччо в произведении «Декамерон»). Автор делает простое, но одновременно величественное умозаключение – «Всё серьёзное – для всех; юмор существует для немногих, и вот почему: он требует духа поэтического, духа вольно и философски воспитанного, который принесёт с собой не пустоорожний вкус, а высший взгляд на мир».

Размышляя о природе комического, известный советский писатель [4], пишет – «... смех, как ртуть. Он легко ускользает из-под рук теоретика. В этом трудность, но не безнадёжность исследования природы комического». Автор продолжает – «В истории эстетической мысли комическое характеризуется как результат контраста, «разлада», противоречия: безобразного – прекрасному (Аристотель), ничтожного – возвышенному (Кант),

нелепого – рассудительному (Жан-Поль, Шопенгауэр), бесконечной предопределённости – бесконечному произволу (Шеллинг), образа – идее (Фишер), автоматического – живому (Бергсон), неценного – притязающему на ценность (Фолькельт), необходимого – свободному (Аст, Шютце), ничтожного – великому (Липс), ложного, мнимого основательного – значительному, прочному и истинному (Гегель), внутренней пустоты – внешности, притязающей на значительность (Чернышевский).

Один из именитых учеников [6] великого И. П. Павлова, раскрывает дефиниции веселья, смеха с позиций физиологических, описательных, в том числе и у животных: «Смех появляется филогенетически впервые у обезьян. При щекотании шимпанзе под мышками он издаёт резкий звук, похожий на смех. По прекращении смеха остаётся выражение, которое можно назвать улыбкой. Обезьяна при приятном ощущении оттягивает назад углы рта (улыбка), увидев вновь любимую особу, испускает хихикающий звук. Какова природа смеха? Дети и молодые люди часто смеются без всякого внешнего повода, надо думать, в силу положительного тона органических ощущений, говорящих о благополучном состоянии организма. Актёры умеют волевым порядком превосходно вызывать мимику эмоций и при этом никакого аффекта не испытывать. Ощущения от сокращения мимических мышц сами по себе ещё не составляют эмоции». Автор проводит дифференцировку состояния радости и веселья – «Весёлое настроение и радость – переживания близкие друг к другу. Радостью обычно называют реакцию на неожиданное получение чего-то приятного, желанного. Она носит характер аффекта, то есть эмоции, быстро возникающей, достигающей более или менее значительной интенсивности и быстро протекающей. Веселье может возникать и эндогенно, без всякого внешнего повода. Радость и веселье выражаются в известных каждому чувственных переживаниях, связанных с моторными проявлениями и влиянием на ход ассоциаций».

Учёный анализирует акмеологические периоды жизни человека – «Возрастные изменения придают каждому переживаемому периоду различный оттенок. Детской живостью, весельем и радостью начинается жизнь. С годами замолкает детский смех. Молодой, здоровый, быстро растущий организм порождает хорошее самочувствие и создаёт базу для веселья и радости. Эта готовность к веселью сохраняется и в юности. В юности люди смеются при ничтожном поводе, а, в сущности, потому, что им беспричинно весело. Происходит неожиданная остановка трамвая, пассажиры валяются – старики ворчат, а девочки в 15-17 лет заливаются хохотом, как будто произошло что-то чрезвычайно забавное. Конечно, и человек здоровый и крепкий может быть расположен к тоске и мнительности, но здесь речь идёт об общей схеме. При «организации веселья» искусственно создают необходимый фон как предпосылку веселья».

Физическое напряжение в известных пределах (ходьба, спорт, гимнастика, физическая работа) может изменять настроение. У человека разгорячённого движением, нередко исчезает дурное настроение, отходят огорчения и неприятности, возникает чувство свежести и бодрости. Это влияние движения на настроение делает понятным, почему движения в виде пляски, танцев и игр введены в технику организации веселья».

Как заключает далее автор – «Можно считать доказанными следующие положения: 1) реакции радости и веселья связаны с функцией подкорковых узлов; 2) они могут возникать как безусловные реакции (при гипоманиакальных состояниях, при действии химических веществ на головной мозг, при детском веселье); 3) они могут возникать как реакции, образовавшиеся на основе жизненного опыта по закону временной связи, и эволюционизировать с развитием психики». Исследователь описывает особое чувство радости – экстаз. «Высшей степени положительные переживания достигаются при экстатических состояниях счастья, когда «я» всецело захвачено чувством, когда в субъективном восприятии исчезает внешний мир, когда человек субъективно находится вне времени и пространства».

Экстатические состояния счастья, получившие на русском языке название «блаженства», наблюдались при религиозных переживаниях, в «религиозном экстазе» у средневековых мистиков, шаманов, у коренных народов Азии, Америки и Африки. Средневековые мистики и индийские йоги стремились достичь состояния сосредоточенности и «блаженства». Такое состояние достигалось путём тренировки, постами, сосредоточением внимания на узком круге представлений. Сосредоточение оказывало сильные действия на телесные процессы. Так, «сострадание Христу» вело у стигматизированных к образованию язв на руках и ногах. Это образование язв стало понятно в связи с выяснением влияния коры головного мозга на соматические процессы. Как известно, путём внушения в гипнозе можно вызывать пузыри на коже, как при ожоге, кожные сыпи. Мобилизация аффективности в определённом направлении у лиц с повышенной эмоциональной возбудимостью вела к появлению реакции истерического типа. В русских мистических сектах экстаз протекал при наличии двигательного возбуждения. Пение, пляска, кружение при наличии аффективной направленности служили способом вызывания экстатического состояния («радения»).

Известный в советское время замечательный учёный, д.ф.н., [1] определяет комическое, как «категорию эстетики, обозначающую предметы и явления внутренне противоречивые, не соответствующие своей собственной природе и, вследствие этого, вызывающие смех, характер которого (юмор, ирония, сарказм) обуславливается не только сущностью противоречия, но и особенностями нашего отношения к нему. Область комического – область смешного. Однако не всё

смешное комично, не любой смех обладает достоинством комического. Исполненный смысла и значения смех, подобно увеличительному стеклу, заставляет «мелочь и пустоту жизни» выступить ярко, выпукло. Комическое – одно из средств духовного вооружения против зла, несправедливости, самодовольства, пошлости и т.п. Комическое служит человечеству «как старое, но грозное оружие».

Интересен взгляд знаменитого писателя предреволюционной волны в России на природу комического [2]. Он пишет – «Остроумие, составляющее существенный элемент комического, как и смех, им возбуждаемый, бывает разное. Есть остроумие пустое, беспредметное, но есть остроумие, обусловленное умением «видеть вещи в настоящем виде, схватывать их характеристические черты, выказывать их смешные стороны». В этом последнем случае оно выступает как форма познания существенного, истинного, скрытого от поверхностного мира».

По мнению другого классика [4] – «безобразное, как и комическое, является противоположностью возвышенного. Безобразное становится комическим, когда пытается казаться прекрасным». Далее он продолжает – «В природе нет места комическому, ибо в природе нет воли, следовательно, нет никаких притязаний. Пейзаж может быть некрасивым, но никогда не может быть смешным. Истинная область комического – человек, человеческое общество, человеческая жизнь, ибо только в человеке развивается стремление быть не тем, чем он является на самом деле, или тем, что он должен быть. Всё неудачное, неуместное, внутренне противоречивое в человеке становится комическим, если не бывает страшным, пагубным. Раздражительный человек смешон, если его гнев вызван пустяками и не приносит существенного вреда. Самое трагическое превращается в комическое, если оно остаётся пустой претензией. Всё безвредно-нелепое комично. Главный источник комического – глупость, нелепость».

Автор проводит градацию комического – «Комическое становится фарсом, если оно проявляется только внешними действиями, например, клоунада. Второй вид комического – острота и насмешка, сущность которых заключается в неожиданном сближении двух весьма различных предметов, сходных разве в какой-нибудь отдельно взятой черте. Острота и состоит в выявлении этого парадоксального сходства. Если острота стремится только блеснуть, то насмешка стремится кольнуть, уязвить. В остроте нередко преобладает весёлость, бойкость ума, в ней нет презрения, зато есть шутка. Острота – насмешка над другими. Юмор – добродушная насмешка над собою».

По мнению писателя – «человек в юморе хочет выставить себя смешным, позволяет себе фарс и шутовство. Юморист может до того теряться в остротах, шутках, фарсах, дурачествах, что для непонимающих юмора может казаться шутком или отчасти помешанным, как, впрочем, и думают о Гамлете. Но его юмор и дурачества – насмешка

мудреца над глупостью и подлостью, его смех – горестная улыбка сострадания к себе и к людям. У Шекспира представителем простодушного мира простодушного юмора является шут, в русском народе встречается много шутников и юмористов, юмор которых едок, несмотря на свою весёлость, юмор украинцев простодушнее. Смеясь над безобразным, мы становимся выше его. Смеясь над глупцом, мы чувствуем, что понимаем его глупость, в это время мы выше его». Своеобразна мысль Чернышевского о том, что «комическое пробуждает в нас чувство собственного достоинства, ибо ставит нас выше того, что вызывает смех».

Один из апологетов теории реформ [8] в «Критике гегелевской философии права» писал: «История действует основательно и проходит через множество фазисов, когда уносит в могилу устаревшую форму жизни. Последний фазис всемирно-исторической формы есть её комедия. Богам Греции, которые были уже раз – в трагической форме – смертельно ранены в «Прикованном Прометее» Эсхила, пришлось ещё раз – в комической форме – умереть в «Беседах» Лукиана. Почему таков ход истории? Это нужно для того, чтобы человечество весело расставалось со своим прошлым»

Французский философ-идеалист 19 века [3] подходит к описанию смеха следующим образом: «Что означает смех? В чем сущность смешного? Вот 1-й пункт, на который я считаю нужным обратить внимание. Не существует комического вне собственно человеческого. А вот следующее обстоятельство, на которое я хотел бы обратить Ваше внимание. Смешное не может нравиться тому, кто чувствует себя одинокими. Смех словно нуждается в отклике. Наш смех – это всегда смех той или иной группы... достаточно заметить, что комический персонаж обыкновенно смешон ровно настолько, насколько он не сознает себя таковым. Комическое бессознательно».

Отечественный классик психологии [10] разделяет такие понятия, как комическое, юмор, иронию – «Чувство комического, с которым нельзя смешивать ни юмор, ни иронию, заключает в себе интеллектуальный момент, как существенный компонент. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение неосновательной претензии.

Значительно сложнее, чем чувство комического, собственно юмор и ирония. Юмор предполагает, что за смешным, за вызывающим смех чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направляется. Ирония расщепляет то единство, из которого выходит юмор. Она противопоставляет положительное – отрицательному, идеал – действительности, возвышенное – смешному, бесконечное – конечному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка, и не как момент, включенный в ценное и прекрасное... а только как его противоположность, на которое направляется острие иронического смеха. Ирония

разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. Поэтому ирония, а не более реалистический по своему духу юмор, была основным мотивом романтиков.

Следующий классик отечественной психологии [5], так рассуждает о смешном: «Комедия имеет свой катарсис, заключает в смехе зрителя над героями комедии. Здесь совершенно явно разделение зрителя и героя комедии: герой комедии не смеётся, а зритель смеётся, или, наоборот; в комедии может быть печальный конец для положительного героя, а зритель всё же торжествует. На сцене победил Фамусов, а в переживаниях зрителя – Чацкий».

Известный зарубежный исследователь [12] в книге «Экспериментальная физиология эмоций» (1968), пишет: «Смех является довольно распространённым признаком радости и удовлетворения. Нередко с помощью смеха выражается также презрение и насмешливое отношение. В Китае смех может означать гнев, а в более давние времена он был также формой поведения, предписываемой слуге, который, например, сообщал господину о своём несчастье с улыбкой, чтобы уменьшить значение несчастья и не беспокоить им почтенное лицо. В Японии проявление печали и боли в присутствии лиц более высокого положения рассматривалось как демонстрация неуважения. Поэтому человек, которому делается выговор, должен улыбаться, однако следует помнить, что смех, при котором обнажаются задние зубы, также является оскорбительным для вышестоящего лица. В некоторых приведённых примерах смех является формой, предписываемой нормами культуры, чтобы скрыть отрицательные эмоции. Такую же функцию смех может выполнять и в европейской культуре; так у детей смех довольно часто бывает реакцией на ситуацию, вызывающую отрицательные эмоции. Более значительные различия наблюдаются в выражении радости. Так, например, на Таити для выражения радости, люди иногда причиняют себе боль».

Известный путешественник и культуролог [11], описывает разнообразие средств сатиры: «Одним из примеров эмоциональных действий может служить выражение гнева средствами сатиры, с помощью актов поведения. Так, жители Никобарских островов могут при большой ссоре поджечь собственный дом». По мнению исследователя, вполне вероятно, что «при гнев существует сильная тенденция что-либо предпринять, однако внешние проявления этой тенденции значительно различаются в зависимости от прошлого опыта и upbringing». Уилсон (цитаты по: Kleinberg O., 1948) приводит пример старой женщины, которая, «неожиданно встретив сына, от радости исцарапала себя до крови». Подобные формы радости наблюдались среди аборигенов Австралии. И всё же самой распространённой формой радости является смех. Всё, что касается отношений между людьми, как правило, предполагает чёткие нормы, обязательные для всех членов данной культуры.

Именно поэтому, эмоции направленные на других, в большей степени, чем эгоцентрические эмоции, подвержены влиянию культуры. Понятно, что эмоции, направленные на окружающих, характеризуются более значительными межкультуральными различиями. Эгоцентрические эмоции, поскольку они выполняют функцию передачи информации о личных отношениях, также подвергаются регулирующему влиянию культуры. Обычным проявлением удовлетворения является смех, но особые правила определяют, когда и каким образом можно смеяться».

Подводя итог вышесказанному классиками, необходимо отметить, что для европейской культуры характерна высокая духовность определений юмора и смеха. Сарказм, циничность, пошлость, сальность и скабрзность не являются, согласно авторам, «истинным», «настоящим» юмором.

Список литературы

1. Астахов И.Б. Эстетика. М., 1971. 440 с.
2. Белинский В. Г. М., Гослитиздат, 1952, Полн. собр. соч., т. II, С. 136.
3. Бергсон А. Собр. соч., т.5. СПб., 1914; С. 96-107.
4. Боров Ю. Б. «Введение в эстетику», Изд-во «Советский художник», М., 1965, 327 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. С. 223-229.
6. Дерябин В. С. «Чувства, влечения, эмоции», изд-во «Наука», Ленинград, 1974, С.152- 154.
7. Жан-Поль (Иоганн Пауль Фридрих Рихтер) «Приготовительная школа эстетики, 1804 год», М. «Искусство», 1981, С. 127- 217.
8. Маркс К., Энгельс Ф. М., 1969, Собр. соч., изд.2-е, т.1, С. 418.
9. Чернышевский Н. Г. «Избранные философские сочинения», М., 1970, т.1, С.287 – 290, 292, 293.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. 1946., С. 458- 498.
11. Kleinberg O. Social psychology. New York, Holt, 1948, P.186, 194.
12. Reykowski J. Experimental psychology emocji. «Książka i Wiedza», 1968, Warszawa Poland, P.143- 146,153.

УДК 159.943

Скутина Н.А.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
natalisku@gmail.com

Особенности совладающего поведения женщин предпринимателей

В ходе исследования были получены данные о количестве элементов в цепях совладания, образуемых женщинами-предпринимателями в разных ситуациях. Были выявлены особенности многоактовой структуры совладания женщин предпринимателей в ситуациях разного типа. Были выделены наиболее характерные для них типы актов совладания. В результате проведения корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между показателями выраженности стратегий совладания и актов совладания, обнаруженных с помощью интервью.

На основании результатов можно сделать вывод о способности женщин предприниматели планировать и

реализовывать множественные когнитивные, эмоциональные или же поведенческие действия для преодоления трудной ситуации. Также были сделаны выводы о наиболее и наименее характерных стратегиях совладания женщин предпринимателей.

Ключевые слова: совладающее поведение, женщины предприниматели, копинг.

В современном обществе существует тенденция к расширению предпринимательской деятельности, в связи с чем возрастает актуальность исследования личностных особенностей предпринимателей [2]. В отечественной и зарубежной психологии личностные особенности женщин предпринимателей являются новой и малоизученной темой. Особый интерес представляет исследование совладающего поведения женщин предпринимателей, так как понимание реакций в стрессовых ситуациях может внести вклад в практики развития стрессоустойчивости и повышение конкурентоспособности женщин в бизнесе, и в работающих женщин в целом.

Новые перспективы открывает рассмотрение совладающего поведения с точки зрения процессуального подхода, предложенного Р. Лазарусом [6], с позиций которого совладающее поведение понимается как динамический процесс столкновения субъекта с внешним миром, характеристики которого определяются особенностями взаимодействия на различных стадиях развития этого процесса [3]. Совладающее поведение понимается не как единичный акт, выраженный в реализации определённой копинг стратегии, а как многоактная структура поведения, включающая в себя последовательность реакций и действий, направленных на решение различных задач, регуляцию эмоционального состояния, изменение текущей ситуации [5]. Данное видение совладающего поведения представляется более реалистичным относительно индивида, активно вовлеченным в процесс деятельности.

Нами было проведено исследование, посвящённое изучению особенностей совладающего поведения женщин предпринимателей. В исследовании приняли участие 30 женщин предпринимателей и 30 женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, в возрасте от 23 до 63 лет из разных регионов России. Были использованы авторские методики, разработанные для изучения многоактного процесса совладания (интервью, методика анализа конкретных ситуаций), а также тестовые методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» и тест гибкости мышления «Задачи Лачинса». Целью данного исследования являлось выявление и описание особенностей совладающего поведения и личностных особенностей, являющихся предположительно ресурсными для совладания у женщин предпринимателей. Предполагалось, что будут обнаружены различия в совладающем поведении у женщин предпринимателей и женщин, не занимающихся предпринимательской деятельностью.

В ходе исследования удалось получить следующие результаты. Согласно данным, полученным с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», для женщин предпринимателей

характерны высокие показатели значений «Проблемно-ориентированного копинга» и «Копинга, ориентированному на избегание», при этом показатели «Эмоционально-ориентированного копинга», в отличие от женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, выражены на среднем уровне ($U=245$, $p<0,005$). Для женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, характерен высокий уровень выраженности показателей всех трех копингов.

С целью изучения процесса совладания как многоактовой структуры, было проведено интервью, включавшее в себя анализ конкретных ситуаций. Нами были подобраны и описаны ситуации, традиционно считающиеся трудными жизненными ситуациями. Испытуемым предлагалось послушать описание ситуации и предположить свою реакцию в каждой ситуации наиболее подробно, учитывая не только первичную реакцию, но и все последующие за ней действия до того момента, пока испытуемый не сочтет данную ситуацию разрешенной. Испытуемым было предложено четыре ситуации из разных сфер жизни: экстремальная ситуация, ситуация межличностных отношений, профессиональная ситуация, ситуация равноценного выбора. Были проанализированы описанные испытуемыми реакции, и на их основании составлены цепи совладающего поведения, где одним звеном являлся один «акт совладания». Было обнаружено, что в среднем совладающее поведение предпринимателей состоит из пяти элементов, при этом минимальное количество актов в цепи составляет один акт, а максимальное – одиннадцать.

Предполагалось, что женщины предприниматели, в отличие от женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, формируют более гибкие и вариативные цепи совладающего поведения. На данном этапе исследования достоверных различий в гибкости и вариативности обнаружено не было: большинство женщин, принявшие участие в исследовании, вне зависимости от сферы деятельности, формируют цепи совладающего поведения в зависимости от предлагаемой ситуации. Однако, можно полагать, что использование различных актов совладания (поведенческих, эмоциональных и когнитивных) зависит от типа ситуации. В профессиональной ситуации, в отличие от других, женщины предприниматели склонны использовать на 20% больше поведенческих актов совладания, тогда как в ситуации межличностных отношений существует тенденция к эмоциональному реагированию. Более того, было обнаружено, что длина цепи взаимосвязана с типом ситуации: наиболее длинные цепи характерны для экстремальной ситуации (средняя длина составляет 7 элементов), наименее длинные для ситуации равноценного выбора (4 элемента). Таким образом, имеет смысл говорить о ситуативности совладающего поведения женщин.

Полученные акты совладания были классифицированы двумя способами.

Во-первых, были отнесены к одному из трёх типов: как поведенческие («решаю проблему», «звоню мужу», «покупаю билеты»); когнитивные («думаю о

том, кто в квартире», «анализирую ситуацию», «понимаю, что это не конец света»); эмоциональные («плачу», «устрою истерику», «впадаю в ступор»). Наиболее характерными для женщин-предпринимателей являются поведенческие акты (в среднем 57,7%), менее характерными когнитивные (22,4%) и эмоциональные (19,9%).

В качестве основания второй классификации была применена шкала стратегий совладания, предложенных в методике Р. Лазаруса WCQ: «Планомерное решение проблемы» («исправляю ошибку»), «Обращение за поддержкой к социальному окружению» («попрошу совета близких»), «Позитивная переоценка» («значит не мой человек, найду себе лучше»), «Противостояние» («устрою скандал»), «Самоконтроль» («возьму паузу, чтобы обдумать»), «Самообвинение» («буду вымаливать прощение»), «Фантазирование» («надеюсь, что он не заметит»), «Дистанцирование» («буду дальше жить»), «Уход» («отправлюсь путешествовать»), куда был добавлен дополнительный класс «Эмоциональное отреагирование» («буду плакать»). Полученные данные показали, что в цепях совладающего поведения, которые образуют женщины-предприниматели, преобладает «Планомерное решение проблемы» (50%), далее следует «Эмоциональное отреагирование» (13,5%), наименее используемой стратегией является «Фантазирование» (1,3%).

В результате проведения корреляционного анализа было обнаружено, что показатели выраженности акта совладания, классифицируемого как «Планомерное решение проблемы» коррелируют с показателем гибкости мышления, полученным на основе решения «Задач Лачинса» (0,388, $p<0,05$). Также были обнаружены корреляционные связи между показателями выраженности актов совладания, выявленных с помощью интервью, и показателями выраженности копинг стратегий, выявленных с помощью методики «CISS». Была обнаружена корреляционная взаимосвязь показателей выраженности «Самообвинения» и «Копинга, ориентированного на избегание» (0,529, $p<0,005$). Наблюдаются обратные корреляционные связи показателей выраженности «Позитивной переоценки» и «Эмоционально-ориентированного копинга» (-0,572, $p<0,005$), а также показателей «Дистанцирования» и «Проблемно-ориентированного копинга» (-0,631, $p<0,001$).

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы.

1. Для женщин предпринимателей более характерна поведенческая реакция, нежели когнитивная или эмоциональная. Для них важно предпринимать действия для совладания изменения ситуации или же своего состояния в ней.

2. Для женщин-предпринимателей характерна стратегия совладания «Планомерное решение проблемы». Для них важно проанализировать проблему, построить план ее решения и совершать наиболее конструктивные действия для выхода из ситуации. При этом наименее характерным для предпринимателей является «Фантазирование», они не надеются на внешние силы, и не ждут, что проблема решится сама собой.

3. Выраженность стратегии совладания «Планомерное решение проблемы» у женщин предпринимателей взаимосвязано с «Гибкостью мышления». Вероятно, за счет способности мыслить гибко и нешаблонно предпринимателям удастся анализировать ситуацию, планировать и реализовывать действия для ее изменения.

4. Выраженность стратегии совладания «Самообвинение» взаимосвязана с «Копингом, ориентированным на избегание». Можно предположить, что женщины предприниматели, склонные брать всю вину на себя чаще избегают действий для решения проблемы.

5. Выраженность стратегии совладания у женщин-предпринимателей «Позитивной переоценки» обратно взаимосвязано с «Эмоционально-ориентированным копингом». Есть основание полагать, что умение видеть позитивные стороны ситуации позволяет снизить уровень эмоционального напряжения и необходимости с ним справиться.

6. Выраженность стратегии совладания у женщин-предпринимателей «Дистанцирование» обратно взаимосвязано с «Проблемно-ориентированным копингом». Вероятно, готовность встретиться с проблемой лицом к лицу, готовность воспринимать ее серьезно и не отдаляться от нее позволяет предпринимать действия для конструктивного решения проблемы.

7. Женщины предприниматели способны планировать и реализовывать множественные когнитивные, эмоциональные или же поведенческие действия для преодоления трудной ситуации. В зависимости от ситуации женщины-предприниматели могут гибко строить цепочки совладания из разнообразных стратегий, составляя индивидуальные стратегии поведения.

В данном исследовании реализован нетрадиционный подход к изучению совладающего поведения как многоактовой структуры, что представляет немалую ценность для более детального его понимания. Полученные результаты создают благоприятную почву для дальнейшего изучения совладающего поведения женщин предпринимателей, а именно формированию наиболее результативных стратегий совладания с трудными ситуациями.

Список литературы

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу - СПб.: Речь, 2004. 165 с.
2. Бергис Т. А. Социально-психологические факторы преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями (сравнительный анализ) // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. №2-2 С.356-361.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: Подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования: электрон. Науч. Журн. 2011. № 3(17). [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (02.02.2011).
5. Салихова Н.Р. Совладающее поведение как последовательность копинг-стратегий // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие :

материалы IV Междунар. Науч. Конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / отв. Ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапожниковская, С. А. Хазова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. Т. 1. 407 с

6. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York. Springer, 1984.

УДК 159.923

Тарасова Л.В.

Екатеринбург, Гуманитарный университет
tarasovagu@mail.ru

Моральная нормативность и психологическое благополучие личности

В статье представлены результаты эмпирического исследования по выделению специфики психологического благополучия, его компонентов у представителей молодежи с различным уровнем моральной нормативности. В результате исследования выявлены особенности благополучия молодежи с различным уровнем моральной нормативности, установлена неоднородность группы с низким уровнем моральной нормативности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, мораль, социальное поведение.

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-00032).

Психологическое благополучие личности как предмет изучения представителей социальных, гуманитарных наук не теряет своей актуальности последние десятилетия. В рамках психологического знания данный феномен рассматривается психологией личности, социальной психологией, психологией управления, политической психологией и другими отраслями.

Сам термин «благополучие» неоднозначно трактуется в психологии. Интерпретация данного феномена задается подходом к его рассмотрению – гедонистическим или же эвдемонистическим, гуманистическим. И если в терминах гедонистического подхода (Э. Динер, Н. Бредберн) благополучие, как правило, определяется как «субъективное благополучие», в терминах же эвдемонистического, гуманистического подхода, (А. Ватерман, К. Рифф) – как воплощение личностного роста индивида, как «психологическое благополучие» [8].

Феномен благополучия широко изучается с точки зрения его природы, видов, структурных компонентов, а также специфики связи с ним других психологических концептов. Так, изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (индивидуально и социально-психологическими), такими как стратегия жизни, суверенность психологического пространства и пр. В качестве отдельного направления можно выделить изучение благополучия в контексте нравственных ориентаций личности. Так, Е.Е. Бочаровой проведен анализ психологического благополучия молодежи различных этногрупп [2], Т.П. Скрипкиной и И.В. Нехорошевой проведено сопоставление показателей качества жизни (субъективного благополучия) у людей с разной нравственной направленностью [7], Т.В. Бесковой – психологического благополучия с нравственностью и религиозностью личности [1],

Д.М. Зиновьевой – психологического благополучия молодежи и ее нравственного самоопределения [4].

Тесно связанное с понятием «нравственность» понятие морали. Необходимо отметить, что содержание данных понятий не тождественно. Если понятие нравственности в большей степени характеризует ту совокупность требований, которые личность предъявляет к себе сама, то понятие морали характеризует совокупность требований, предъявляемых личности обществом. Исходя из этого, мораль в большей степени, нежели нравственность, нормативна и формальна [5, 9].

В данной работе предпринимается попытка сопоставить психологическое благополучие личности и уровень ее моральной нормативности.

Для реализации цели была сформирована исследовательская выборка общей численностью 102 человека, из них 42 мужчины и 60 женщин. Выборку исследования составили молодые люди в возрасте от 18 до 23 лет ($M=19,04$ и $SD=1,95$).

В качестве метода сбора данных использовались психодиагностические опросники:

– «Шкала психологического благополучия» К.Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной [3];

– многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [6].

Обработка полученных результатов была проведена методами математической статистики (U Манна-Уитни, кластерный анализ).

Для начала, из исследовательской выборки были выделены группы испытуемых, имеющих высокие и низкие показатели моральной нормативности. В результате последующее исследование строилось на сравнении двух групп: 1) группа с высоким показателем моральной нормативности – 39 человек, 2) группа с низким показателем моральной нормативности – 22 человека. В целом можно констатировать сдвиг в область высоких значений в распределении выборки по уровню моральной нормативности, что свидетельствует о достаточно высокой интегрированности моральных норм.

Применение статистики Манна-Уитни позволило выявить достоверные (на уровне $p<0,05$) различия в структуре психологического благополучия групп с разным уровнем моральной нормативности. Так, обнаружено, что группа с высоким уровнем моральной нормативности имеет более высокие показатели по шкалам – «позитивные отношения с другими» и «личностный рост», что и обеспечивает более высокий интегральный показатель психологического благополучия в данной группе. Разница в значениях по данным шкалам составляет от 8,79 до 16,46 баллов. Сравнение показателей по другим шкалам не дало в результате статистически достоверных различий, т.е. средние значения по шкалам у двух сравниваемых групп не различались. Однако анализ описательных статистик результатов группы респондентов с низкими значениями моральной нормативности показал наличие большого разброса данных по шкалам «автономия» и «самопринятие», т.е. по данным шкалам респонденты второй группы

имеют как экстремально высокие, так и крайне низкие значения показателей, которые при расчете статистик, основанных на средних значениях, нивелируются.

Последующий иерархический кластерный анализ подтвердил данное наблюдение. В группе с низким уровнем моральной нормативности было обнаружено две подгруппы. Для одной из подгрупп характерно наличие высоких значений показателей по шкалам самопринятия (средний показатель по подгруппе – 71,2 балла) и автономии (средний показатель по подгруппе – 68,08 балла); в то время как для другой – низкие значения по данным шкалам (38,17 – для шкалы «автономия» и 42,06 – для шкалы «самопринятие»). Таким образом, состав группы с низким уровнем моральной нормативности неоднороден и представлен респондентами с разнонаправленными характеристиками психологического благополучия, относящихся к сфере личного самосознания (самопринятие) и межличностных отношений (автономия). Данные характеристики дополняют классификацию респондентов, основанную на интегральных маркерах выделения групп с высокой и низкой моральной нормативностью – «позитивные отношения с другими» и «личностный рост».

Таким образом, эмпирически доказано, что моральная нормативность личности непосредственно связана со способностью личности к установлению удовлетворительных, доверительных отношений с окружающими, способностью испытывать привязанности и проявлять заботу о других, а так же с оценкой личности себя как развивающейся и самореализовывающейся. Субъектов, имеющих данные характеристики, отличает более высокий уровень психологического благополучия. В то же время, низкая моральная нормативность может быть связана как с излишней социальной автономией, дистанцированностью субъекта, так и стремлением к внешнему контролю, чрезмерным проявлением зависимых тенденций в построении межличностных отношений.

Список литературы

1. Бескова Т.В. Соотношение психологического благополучия с нравственностью и религиозностью личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. №4. С. 1-9.
2. Бочарова Е.Е. Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. №2. С. 143-151.
3. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82-93.
4. Зиновьева Д.М. Нравственное самоопределение в отношениях с другими людьми и психологическое благополучие молодежи // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 1.; URL: <http://mir-nauki.com/PDF/55PSMN117.pdf> (дата обращения: 29.03.2017).
5. Куприна Н.Г., Масленникова С.Ф. Современные подходы к содержательной разработке понятий «нравственность» и «мораль» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: [116](https://science-</div><div data-bbox=)

education.ru/ru/article/view?id=20627 (дата обращения: 29.03.2017).

6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – С. 549-672.

7. Скрипкина Т.П., Нехорошева И.В. Отличия в основных показателях субъективного качества жизни между людьми с разной нравственной направленностью // Социальная психология и общество. 2013. №2. С. 50-58.

8. Шамянов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Науч. книга, 2008. 296 с.

9. Ширинов В. Д. Существенные различия понятий «мораль» и «нравственность» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 951–955. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54454.htm>. (дата обращения: 29.03.2017).

УДК 159.924.24 Тарасюго В.С., Скиртач И.А.
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону
Limpopo-is@yandex.ru

Нейроуправление творческим процессом как способ развития адаптивности личности

Умение применять творческий подход в различных сферах деятельности помогает человеку эффективнее осуществлять работу. Для того чтобы разработать методы для развития творческого процесса, необходимо иметь полное представление о механизмах и особенностях творчества. Целью исследования является применение БОС – ЭЭГ – тренинга для развития творческого потенциала танцоров. В исследовании приняли участие 6 танцоров в возрасте от 18 до 22 лет. Процедура БОС-тренинга была направлена на увеличение индекса мощности бета-2-ритма по оси творчества (правая передняя и левая задняя области) и когнитивной оси (левая передняя и правая задняя области) во время мысленной импровизации танца. Задача испытуемого состоит в представлении импровизации танца, постоянно контролируя аудио-обратную связь. Во время тренинга у испытуемых формируются собственные способы работы с обратной связью.

Ключевые слова: психофизиология творчества, творческая деятельность, биоуправление, БОС-ЭЭГ-тренинг, адаптивность.

Исследование нейрофизиологических механизмов творчества приобретает особое значение в связи с необходимостью решения ряда практических задач, среди которых формирование мотивации творческой деятельности, регуляция и повышение эффективности творческого процесса, стимуляция творческой активности работников, формирование творчески продуктивных коллективов, осуществление рационального отбора, повышение адаптационных возможностей человека, в том числе в комплексе реабилитационных мер. Но если под творчеством понимается процесс, который обладает своеобразной спецификой, а результатом его становится нечто новое, то в понятие креативности вкладывается представление о потенциале, внутренних ресурсах человека, способности отойти от стереотипных способов мышления, способность видеть оригинальные, ранее не использованные варианты решения

проблемы, или уникальные подходы к воплощению идей, креативность определяет способность индивида к плодотворному, не обыденному мышлению и поведению, а также осмыслению и преобразованию своего опыта. Возможность тренировки данной способности может стать ключевым моментом в адаптации человека к меняющимся условиям, стать слагаемым успешного решения задач. Поэтому исследование психофизиологических аспектов творчества и изучение возможности активного воздействия на креативность можно считать значимой и приоритетной задачей. Развитие креативности через повышение эффективности реализации творческого процесса способно привести к повышению адаптивности к действию факторов любой модальности.

Психофизиологические исследования последних лет направлены на выявление областей мозга, вовлеченных в процесс творчества, механизмов их работы, на изучение особенностей протекания творческого процесса. Все чаще встает вопрос о возможности разработки метода для эффективного развития и управления творческим потенциалом, в частности влияния на креативность и творческий процесс в целом, его интенсификацию и мобилизацию. Однако это требует всестороннего изучения творчества, особенно его процессуальной стороны.

Адаптивность как одно из базовых биологических свойств человека способствует большему раскрытию творческих способностей. В приложении к творческой личности, повышение данной характеристики позволит выйти на новый уровень продукта по таким критериям, как легкость генерирования идей, гибкость, оригинальность, разработанность идеи. Творчество – активность, спонтанно возникающая и завершающаяся, в результате которой индивид создает новый объект. Опосредовано через развитие творческого процесса мы приходим к повышению адаптивности, что в свою очередь позволит повысить показатели и других видов деятельности за счет включения креативного подхода к решению задач. Во всех сферах растет спрос на людей, умеющих творчески подойти к решению поставленной задачи, ведь большинство рутинных операций давно взяли на себя машины, открыв человеку широкие возможности для раскрытия своего потенциала. Следует отметить, что обладание высоким уровнем адаптивности, независимо от сферы деятельности человека, будет оказывать положительное влияние. Эта идея привела нас к пониманию необходимости разработки программы психофизиологического метода, с использованием биологической обратной связи, который смог бы оказывать влияние на творческий потенциал личности и на креативность, как общую способность человека.

Биоуправление – активный сознательный процесс, в ходе которого индивидуум обучается оптимизировать нормальные физиологические функции организма [2]. Данный метод основывается на одном из важнейших физиологических механизмов, которым является адаптивность. Адаптивность – способность организма выработать при изменении параметров внешней среды новые биологические свойства, позволяющие обеспечить эффективную

жизнедеятельность. Чтобы обеспечить своё выживание человеческий организм и его системы самоорганизуются и поддерживают себя. Главное средство, которое используется для поддержания равновесия – управление посредством обратных связей. Другими словами, человек должен иметь доступную информацию о своем поведении, что управлять и изменять его сознательно. Поведение человека представлено не только физиологическими механизмами, к этому можно добавить личностные характеристики и ранее приобретенный опыт. Исходя из этого, можно говорить о том, что биоуправление позволяет приобрести опыт, который поможет изменить уровень адаптивности личности на более высокий [7].

Нейроуправление является разновидностью биологической обратной связи. Построено по такому же принципу, как и другие виды БОС, но отличие состоит в параметре, которые используется для саморегуляции. В данном случае параметром выступает электрическая активность мозга, которая регистрируется с помощью электроэнцефалограммы.

Последние десятилетия ученые активно пытаются выявить специфику функционирования мозга человека на основных этапах творческого процесса, выделить психологические особенности, специфичные для людей с разным уровнем развития творческих способностей. Однако творчество – это сложный для изучения феномен, следствием чего является отсутствие однозначных результатов исследования его мозговых коррелятов и невозможность окончательно сформулировать представление о механизмах реализации этого процесса на психофизиологическом уровне [3]. Отсутствие единого методологического подхода к изучению творчества не позволяет раскрыть его феномен во всей полноте психофизиологических и психологических особенностей. Однако накоплено значительное количество отечественных и зарубежных исследований посвященных данной проблематике. Психофизиологические исследования направлены на выявление областей мозга, вовлеченных в процесс творчества, механизмов их работы, на изучение особенностей протекания творческого процесса [1, 8]. Психологические исследования раскрывают роль личностных особенностей (установки, эмоциональное состояние и др.) в творчестве.

Целью исследования является применение БОС-ЭЭГ-тренинга для развития импровизации танцоров как формы творческой деятельности. При чем импровизация представляется как один из способов творчества, так и процесс, в ходе которого танцор создает образ с помощью своего тела в момент исполнения музыки [6].

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что БОС-ЭЭГ-тренинг способствует развитию и совершенствованию импровизации танцора, что в свою очередь позволит судить о изменении креативности респондентов.

В исследовании приняли участие 6 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет. Танцевальный стаж составляет от 5 до 14 лет. При чем танцоры являются представителями разных направлений танца.

К исследованию была привлечена экспертная группа с целью оценки первоначальной импровизации танцоров и импровизации после прохождения БОС-тренинга. В качестве музыкальной основы для импровизации была использована композиция «Listen To Your Heart» группы «Roxette» (акустическая версия) и «Medicine» группы «Daughter». Для определения уровня креативности испытуемых были использованы: опросник креативности Джонсона, тест Н.Вишняковой и методика Дембо-Рубинштейн. Опросник Джонсона считается экспресс-методом, с помощью которого можно быстро и качественно провести оценку психодиагностику креативности. Опросник креативности фокусирует внимание на тех элементах, которые связаны с творческим выражением самого себя. Разработан специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. Тест «Креативность» Н.Вишняковой позволяет выявить уровень творческих склонностей личности и построить психологический креативный профиль, включающий креативный компонент образа «Я – реальный» и представление об образе «Я-идеальный». Сравнение двух образов креативности позволяет определить креативный резерв и творческий потенциал личности. Методика Дембо-Рубинштейн использована в исследовании как основа для определения реального, достижимого и идеального уровня по следующим критериям: погруженность в импровизацию, сосредоточенность, легкость создания идей, беглость мыслей, метафоричность (использование разных символических средств, ассоциаций), оригинальность, эстетичность, понятность подаваемого образа, владение окружающим пространством.

Процедура БОС-тренинга была направлена на увеличение индекса мощности бета-2-ритма по оси творчества (правая передняя и левая задняя области) и когнитивной оси (левая передняя и правая задняя области) во время мысленной импровизации танца. Выбор рабочего диапазона обусловлен проведенным анализом литературы по вопросу психофизиологических предикторов творческого процесса. [4,5] В виде обратной связи выступает аудио-стимул. Задача испытуемого – увеличивать и поддерживать высоту тона, представляя импровизацию танца. Сама процедура включала ряд последовательных этапов: запись фоновой ЭЭГ с открытыми глазами (1 мин); инструкция (предъявляется на экране, 30 сек); контролирующий этап по отведению F4 с открытыми глазами (3 мин); отдых (1 мин); инструкция (30 сек); контролирующий этап по отведению O1 с открытыми глазами (3 мин); отдых (1 мин); инструкция (30 сек); контролирующий этап по F4+O1 (3 мин); отдых (1 мин); инструкция (30 сек); контролирующий этап по F4+O1+F3+O2 (3 мин); итоговый фон с открытыми глазами (1 мин).

В качестве рабочей гипотезы данного пилотажного исследования выступила идея о том, что после прохождения 6 тренингов у испытуемых наблюдается увеличение мощности бета-2-ритма в передних и особенно в задних областях по оси творчества. Исходя из самоотчетов, приятность звука обратной связи сказывается на сосредоточенности внимания

на поставленной задаче. При этом у испытуемых определяются способы увеличения и поддержания высоты тона, которые для каждого танцора индивидуальны (но некоторые из способов используются несколькими участниками исследования). Специфика способов, как вариант, заключается в направлении танца, представителем которого является испытуемый. Другими словами, если танец построен на движениях, где применяются в основном руки, способом удержания высоты тона будет представление импровизации именно в такой форме. Также в самодочетах упоминалось о таких способах увеличения и поддержания высоты тона, как проявление в танце эмоционального состояния, движения легкого характера, движения в горизонтальной плоскости, танец как поток, плавное перетекание движений, быстрая скорость танца, групповой танец.

В результате реализации исследовательского проекта будут изучены возможности применения технологии биологической обратной связи (БОС) с целью повышения качества творческой деятельности (психофизиологическое исследование), определены особенности сдвигов в биоэлектрической активности коры головного мозга по итогам прохождения испытуемыми сессии БОС в отношении областей мозга, относящихся к основным психофизиологическим коррелятам невербального творчества. В качестве перспективы развития исследования можно считать выявление влияния креативности на адаптационные способности респондентов, как способности преодоления стереотипных моделей мышления, эффективного поиска уникальных вариантов решения задач, и создание программы БОС для адаптации к психической и физической нагрузке при реализации невербальной творческой деятельности и проверка возможности применения данной программы для других видов деятельности.

Список литературы

1. Базанова О. М. и др. Исполнение музыки во Flow-состоянии: психофизиологические корреляты // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 1.
2. Базанова О. М., Штарк М. Б. Биоуправление в оптимизации музыкальной деятельности // Бюллетень СО РАМН. 2004. №3 С.114-122.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: «Классика-XXI», 2008. 352 с.
4. Дикая Л. А., Наумова М. И., Наумов И. В. Психофизиологические корреляты мысленного исполнения импровизированного танца // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 12. – №4. – С. 110-126.
5. Захарченко Д. В., Свицерская Н. Е. ЭЭГ-корреляты продуктивности выполнения невербальной творческой работы (рисования) // Журнал высшей нервной деятельности им. ИП Павлова. – 2008. – Т. 58. – №. 4. – С. 432-442.
6. Скиртач И.А. Психофизиологические корреляты музыкального творчества (на примере импровизации): дисс. ...канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2015. – 176 с.
7. Сороко С.И., Трубочев В.В. Нейрофизиологические и психофизиологические основы адаптивного биоуправления. – СПб.: Политехника-сервис, 2010. – 607 с.
8. Fink A., Graif B., Neubauer A. C. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in profes-

sional vs. novice dancers //NeuroImage. – 2009. – Т. 46. – №. 3. – С. 854-862.

УДК 159.923 **Трушина И.А., Честюнина Ю.В.,
Овчинников М.В.**
Челябинский государственный университет,
Челябинск
trushina_ia@mail.ru

Теоретические аспекты проблемы вовлеченности личности в деятельность

В статье рассматривается актуальное для современной теоретической и практической психологии понятие вовлеченности. В психологической науке вовлеченность понимается как переживание потока, как включенность персонала в деятельность организации, а также как компонент жизнестойкости.

Ключевые слова: вовлеченность, деятельность, жизнестойкость.

Глубокие технологические, экономические и культурные изменения, происходящие на современном этапе развития общества, приводят к повышению разнообразных стрессогенных воздействий на человека. В связи с этим в последние 20 лет одной из самых обсуждаемых исследователями и практиками в области психологии проблем является феномен вовлеченности личности в деятельность. К сожалению, в отношении понимания данного конструкта до сих пор нет единства ни среди практиков, ни среди исследователей.

В настоящее время в науке накоплен целый пласт исследований, посвященных феномену вовлеченности. Теоретический анализ позволяет выявить три основных аспекта этого понятия.

Одним из аспектов понимания «вовлеченности» представлен в большом психологическом словаре где понятие характеризуется как «вовлеченность в задачу» (англ. taskinvolvement) – ситуативная или личностная характеристика степени сосредоточенности, самоотдачи и настойчивости человека в процессе достижения цели. Вовлеченность в задачу трактуется как конкретизация понятия интереса, однако в определенных контекстах вовлеченность в задачу является более адекватным термином, чем термин «интерес», т. к. последний часто ограничивают контекстом познавательной деятельности [2]. Авторы большого психологического словаря также указывают на то, что понятие вовлеченность близко по содержанию к понятию «переживание потока». Переживание потока (англ. flow experience) – состояние высокой активности и поглощенности деятельностью, вовлеченности в задачу; др. словами, в этом состоянии человек испытывает сильный интерес и удовольствие от самого процесса деятельности, когда не замечается усталость и время субъективно летит очень быстро; при этом отсутствуют к.-л. сомнения и возникает уверенность в своих силах [2].

Это оптимальное переживание описано и названо термином «поток» американским психологом М. Чиксентмихайи (1990).

Данный подход в рассмотрении понятия представлен в работе американских исследователей

Я.Дугласа и А.Харгадона (2000) «Принцип удовольствия: погружение, вовлечение, поток» [17]. Изучая факторы, влияющие на удовольствие от прочтения книг, они выделяют два взаимосвязанных аспекта: погружение (immersion) в «иную реальность» книги и вовлечение (engagement) в процесс ее переработки и смыслопорождения, эти два процесса взаимопроникают друг в друга и вместе позволяют человеку пережить опыт «потока» по М. Чиксентмихайи или «джэма» (jamming) по Э.Эйзенбергу. Понятие «джэм» (jamming, дословно, «помехи от работы других станций») можно определить, как психическое состояние, появляющееся в момент совместного занятия какой-либо творческой деятельностью (деятельностью, в которой есть место импровизации) и сопровождающееся сильным эмоциональным переживанием. Э.Эйзенберг (1990) подчеркивает особенности этого состояния, которые позволяют, на его взгляд, перекинуть мостик между индивидуальным и коллективным. Впервые Э. Эйзенберг заметил и описал этот феномен у музыкантов (джазменов) и спортсменов (командные виды спорта). Но он предполагает, что это состояние может появляться в совершенно различных видах деятельности [18].

М. Чиксентмихайи (1990) рассматривает «поток» как радостное чувство активности, когда индивид как бы полностью растворяется в предмете, с которым имеет дело, когда внимание настолько сосредоточено на занятии, что заставляет забывать о собственном «Я»; «поток» есть «целостное ощущение, испытываемое людьми, когда они полностью отдаются деятельности» [15]. При описании ощущений человека, находящегося в состоянии потока, М.Чиксентмихайи использует слово, не имеющее аналога в русском языке. Enjoyment – (удовольствие, радость, наслаждение) отличается от всех синонимов ряда тем, что обозначает не только состояние удовольствия (физического и духовного), но и процесс его получения.

В работах М.Чиксентмихайи можно выделить два понимания потокового состояния: как радостное сосредоточение на какой-либо деятельности, и как предельное переживание поглощенности ею.

В этом аспекте вовлеченность представлена как психическое состояние, возникающее в процессе активной деятельности и характеризующееся слиянием действия и осознания, сосредоточением внимания на ограниченном поле стимулов, чувством компетентности и удовольствием от процесса деятельности.

В психологии менеджмента вовлеченность определяют как показатель взаимоотношений «организация-работник», предполагающий что работник готов к выполнению действий, которые могут выходить за рамки своего функционала, прилагать дополнительные усилия, а так же, рекомендовать свою компанию в качестве надежного работодателя, а так же работать в компании как можно дольше [8].

В настоящее время тема вовлеченность персонала является актуальной и широко представлена в практикоориентированных изданиях и исследованиях консалтинговых компаний. Эмоциональная при-

вязанность сотрудника к компании, желание сделать больше, чем написано в должностной инструкции, в конечном итоге конвертируются в деньги. Как следует из исследований Gallup, у компаний с высокой вовлеченностью персонала по сравнению с другими компаниями продуктивность выше на 8%, текучесть персонала ниже на 14%, производственный травматизм – на 25%, количество прогулов – на 3%. Компании, в которых уровень вовлеченности максимально высок, в два раза рентабельнее конкурентов. Поэтому работодатели по всему миру ищут новые способы, как вдохновить сотрудников на полную отдачу. Основным фактором, влияющим на уровень вовлеченности сотрудников, является возможность и степень влияния сотрудника на организацию [14].

Вовлеченность (Employee Involvement) – определяют как степень совпадения ценностей сотрудника с ценностями организации в связи с чем вовлеченность является важнейшей социологической характеристикой коллектива. В этом понимании вовлеченность напрямую влияет на эффективность деятельности организации [5].

У. Кан раскрывает понятие вовлеченность через процесс освоения сотрудниками своих рабочих ролей, тем самым они реализуются физически – энергия, которую они вкладывают в выполнение своей трудовой функции; интеллектуально – формирование представления об организации, ее руководителях, условиях труда; эмоционально – оценка степени своего положительного или отрицательного отношения к организации [20].

Говоря о вовлеченности, С. Верба, К.Л. Шлоцман, Г. Брэди уделяют особое внимание тому, что данное чувство определяется предрасположенностью человека к участию в той или иной трудовой деятельности, которая состоит из трех компонентов: знание, интерес и результативность [9].

О. Свергун предполагает, что вовлеченность персонала заключается в эмоциональном и интеллектуальном состоянии, пребывая в котором, сотрудники стремятся выполнять работу как можно лучше [13].

Вовлеченность как повышенную эмоциональную связь с организацией, которая выражается в потребности быть частью организации, приложении сотрудниками дополнительных усилий в работе по собственной инициативе и положительных отзывах сотрудников о компании предлагает рассматривать О. Ведерникова [3].

В своих работах В.М. Маслоу рассматривает вовлеченность как побуждение человека к труду, являющееся результирующей системой внутренних побудительных элементов, таких как потребности, интересы, ценностные ориентиры, с одной стороны, с другой – отражаемые и фиксируемые сознанием человека факторы внешней среды, т.е. внешние стимулы, побуждающие к деятельности [11].

Т.Ю. Базарова определяет вовлеченность как совокупность внутренних и внешних движущих сил (мотивов), побуждающих человека к деятельности для достижения поставленных действий.

В практике менеджмента вовлеченность рассматривается с одной стороны как стремление ра-

ботника удовлетворить свои потребности (получить определенные блага) посредством трудовой деятельности [6]; с другой стороны как комплексный показатель, характеризующий состояние корпоративной культуры компании и потенциал ее развития [7].

Е.С. Власова рассматривает вовлеченность как количество решений, самостоятельно принятых работниками; у нее же – состояние эмоциональной и интеллектуальной приверженности компании. [4].

Анализ исследований вовлеченности в рамках организационной психологии показывает, что это качественная особенность персонала, выражающаяся в положительном, уважительном и одобряющем отношении к организации и ее деятельности, руководителям, принятии и согласии с целями и миссией компании, понимании значимости своего вклада в деятельность и развитие организации, стремлении расти вместе с организацией посредством проявления инициативы и внесения инноваций, непрерывном взаимобратном диалоге на уровне руководитель – подчиненный (делегирование полномочий, взаимная поддержка как в сфере профессиональных и трудовых отношений, так и в личностном плане). Вовлеченность у персонала возникает тогда, когда в организации налажены все механизмы работы и есть та самая искра, которая дает толчок к вдохновению. С этой точки зрения, вовлеченность очень тесно связана с понятием мотивации, с одной стороны, с понятием деятельности, с другой стороны.

Третий аспект рассмотрения понятия вовлеченности, представленный в литературе – вовлеченность как один из параметров жизнестойкости. Понятие жизнестойкости было предложено С. Мадди и С. Кобейс в начале 1980-х (англ. *hardiness*). Главным основанием жизнестойкости по С. Мадди является черта «активности-пассивности», именно от нее он предлагает отталкиваться при анализе жизнестойкости личности. Во многом благодаря активности «человек способен понять, что в ходе жизни он принимает решения, которые влияют на его жизнь» [19].

В Педагогическом энциклопедическом словаре вовлеченность рассматривается как одна из характеристик процесса осуществления активной жизнедеятельности, противоположность инертности, равнодушию, апатичности, как неустраняемая характеристика деятельности творческой личности [12].

Л.А. Александрова отмечает, что развитие личностных установок, включаемых в понятие «*hardiness*», может стать основой более позитивного мироощущения, повышения качества жизни, превращения препятствий и стрессов в источник роста и развития, это тот внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, который придает жизни смысл и ценность в любых обстоятельствах [1].

Для диагностики особенностей жизнестойкости С. Мадди был разработан опросник *Hardiness Survey* (был адаптирован Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) [10]. Жизнестойкость включает три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Компонент «вовлеченность» (*commitment*) представляет собой убежденность в том, что вовлечен-

ность в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности.

Компонент жизнестойкости «контроль» (*control*) определяется как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже в том случае, когда влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Принятие риска (*challenge*) – это убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, как позитивного, так и негативного.

Таким образом, вовлеченность обуславливается ценностями, мотивами, эмоциональным отношением к деятельности и реализуется в активности личности, осуществляющей деятельность, независимо от ее характера.

Список литературы

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня [Электронный ресурс]: сб. научных трудов. – Кемерово: Вып. 2. – 2004. – С. 82-90. URL: <http://institute.smysl.ru/article/alekseeva.php>.
2. Большой психологический словарь / год ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 666 с.
3. Ведерникова О. Как повысить вовлеченность персонала в работу [Электронный ресурс] // HR-Portal. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/kak-povyisit-vovlечennost-personala-v-rabotu>.
4. Всемирнова Ю.В., Овчинников М.В., Трушина И.А. Сформированность осмысленности жизни у студентов, принимающих активное участие в студенческом самоуправлении // Студенческое самоуправление – общественный институт гражданско-патриотического воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 12–13 нояб. 2015 г. / Под ред. И.А. Трушиной, М.В. Овчинниковой, М.В. Мельякиной. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. – С. 31–36.
5. Герчикова И.Н. Менеджмент: учебник. – М.: ЮНИТИ, 2008. – С. 12-27.
6. Егорова А.С. Вовлеченность персонала: 7 шагов к пониманию. – М.: Инфра, 2014. – 314 с.
7. Кириллов А.В., Мельничук А.В., Мельничук Ю.А. Управление организационной культурой в современных российских корпорациях // Социальная политика и социология. – 2014. – Т. 2. – № 4-1 (105). – С. 270-285.
8. Коновалова В. Управление вовлеченностью персонала: факторы успехов и неудач // Кадровик. – 2014. – № 9. – С. 74-84.
9. Куриленко Е.Н., Шиков М.И. Диагностика эффективности направлений деятельности органов студенческого самоуправления // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2006. – № 3. – С. 202-205.
10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
11. Маслова В.М. Управление персоналом предприятия: учебное пособие. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 314 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / год ред. Б.М. Бим-Бад. – 2008. – 528 с.
13. Свергун О. Вовлеченность персонала: ценное преимущество [Электронный ресурс] // Справочник по управлению персоналом. – Режим доступа: <http://www.pro-personal.ru/journal/870/460105/>.
14. Харский К.В. Благонадежность и лояльность персонала. – СПб.: Питер, 2011. – С. 76-93.

15. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Изд-во «Смысл», 2011.

16. Чуланова О.Л. Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации: монография. Сургут. гос. ун-т ХМАО-Югры. – Сургут: Дефис, 2010. – 218 с.

17. Douglas Y., Hargadon A., «The Pleasure Principle: Immersion, Engagement, Flow» In Proceedings of the Eleventh ACM Conference on Hypertext and Hypermedia (San Antonio, May 2000), ACM Press, – P. 153-160.

18. Eisenberg E. «Jamming: transcendence through organizing» «Communication Research» 1990. – № 17. – P. 139-164.

19. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journal. Spring. 1999. – Vol. 51. – № 2. – P. 106-117.

20. Saks Alan M. Antecedents and consequences of employee engagement [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cinik.free.fr/chlo/doc%20dans%20biblio,%20non%20imprim%C3%A9s/maintien%20dans%20l'emploi/atcd%20et%20cons%C3%A9quences%20de%20engagement.pdf>.

УДК 159.923.3

Тыщук Д.С.

Ровеньковский факультет
Луганского национального университета
им. Тараса Шевченко, Ровеньки
tyshhuks@mail.ru

Аффективно-лабильный тип личности: особенности проявления специфических черт

Статья посвящена специфике отображения аффективно-лабильного (циклоидного) типа акцентуации характера как одного из наиболее противоречивых. Актуальность статьи объясняется широкой степенью преобладания указанного типа среди населения разных возрастов (в том числе – среди подростков, школьников). Поведение носителей аффективно-лабильного типа, в силу эмоциональной подвижности, может казаться выходящим за рамки адекватной нормы, что не является истиной. Цель статьи – рассмотреть особенности проявления черт аффективно-лабильного типа для построения наиболее оптимальной модели взаимоотношений с ними. Теоретическая основа – в трудах К. Леонгарда, П. Ганнушкина, А. Личко и других. Наиболее эффективная модель коммуникации с циклоидами – толерантное отношение к переменам в настроении и поведении, искреннее желание понять мотивы поведения.

Ключевые слова: аффективно-лабильный тип, акцентуация, дистимический темперамент, гистимический темперамент.

В условиях современных реалий, противоречивых и сложных, вопрос пребывания личности в психологической норме подобен риторическому. Каждый человек – носитель особенных, аутентичных качеств, повседневное проявление которых обусловлено совокупным влиянием множества внешних и индивидуальных факторов. Ускоренный темп жизни, подверженность стрессам, отсутствие полноценного психологического отдыха приводят к искаженному проявлению характерологических характеристик, на что нельзя не обращать внимание. Ни для кого не удивительны резкие смены настроений ближнего, подавленность из-за мелочей, дли-

тельное пребывание в угнетенном состоянии – опасность в том, при таких условиях границы нормы и нарушения размыты. Названные поведенческие параметры присущи людям аффективно-лабильного, или циклоидного типа, количественная распространенность которого объясняет внимание к нему.

Важность темы объясняется достаточно широким уровнем репрезентации черт типа среди населения, причем среди представителей разных возрастных категорий. Знание особенностей поведения циклоидов (особенно если речь идет о детях младшего школьного возраста или подростках) позволяет регулировать педагогический процесс и коммуникацию в целом с особенными людьми, находящимися в пределах психической нормы, но вызывающими собственным поведением двойственное отношение окружающих.

Цель представленной статьи – рассмотреть особенности проявления черт аффективно-лабильного типа личности как поведенческой нормы.

Теоретико-методологическая основа статьи – в трудах П. Ганнушкина [4], К. Леонгарда [5], А. Личко [7] и других.

«Аффективно-лабильные, или циклотимические, личности – это люди, для которых характерна смена гипертимических и дистимических состояний. На передний план выступает то один, то другой из этих двух полюсов, иногда без всяких видимых внешних мотивов, а иногда в связи с теми или иными конкретными событиями» [5, с. 103]. «Во время душевного подъема ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада – с дистимной» [1, 37].

Акцентуация характера – «высокая степень выраженности отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайний вариант нормы, граничащий с психопатией» [8, 56].

«Акцентуации характера – варианты нормы, выраженность черт характера не достигает такой степени, чтобы стать причиной социальной дезадаптации и может не быть ни тотальности, ни стабильности характера» [7, 2].

Аффективно-лабильный тип акцентуации, даже в пределах нормы, требует пристального внимания.

«Гипертимические натуры всегда смотрят на жизнь оптимистически, без особого труда преодолевают грусть, вообще им нетрудно живется на свете. Благодаря усиленной жажде деятельности, они достигают производственных и творческих успехов. Жажда деятельности стимулирует у них инициативу, постоянно толкает их на поиск нового» [5, 97]. К негативным чертам типа относятся «легкомыслие, прожектерство, недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям» [1, 37]. Положительными считаются «энергичность, жажда деятельности, оптимизм, инициативность» [1, 37].

«Дистимический темперамент (при более резком проявлении субдепрессивный) представляет собой противоположность гипертимическому. Личности этого типа по натуре серьезны и обычно сосредоточены на мрачных, печальных сторонах жизни в гораздо большей степени, чем на радостных» [с. 101].

Как негативные черты квалифицируются «пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм» [1, 37], как положительные – «серьезность, добросовестность, обстоятельное чутье, обостренное чувство справедливости» [1, 37].

Классическая русская литература дает возможность иллюстрации особенностей поведения и мировосприятия личностей аффективно-лабильного типа в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Образ Григория Александровича Печорин, главного героя произведения, – репрезентация аффективно-лабильного типа личности.

Автор показывает особенности поведения героя в разных обстоятельствах: в впохищении Бэлы, отношениях с Верой, жестокой игрой с княжной Мэри Лиговской, на дуэли с Грушницким, истории с Вуличем. Показательными являются модели отношений Печорина с Максимом Максимовичем, доктором Вернером. Характер Григория Александровича – несколько странный, переменчивый, неровный.

Максим Максимович, по-отечески относящийся к Печорину, справедливо отмечал его непредсказуемость: «...Бывало, по целым часам слова не добьешься, зато уж иногда как начнет рассказывать, так животики надорвешь со смеха... Да-с, с большими странностями...» [6, 43].

Старший товарищ был обескуражен реакцией Григория на известие о смерти возлюбленной, но уже успевшей наскучить, Бэлы: «Наконец, он сел на землю, в тени, и начал что-то чертить палочкой на песке. Я, знаете, больше для приличия, хотел утешить его, начал говорить; он поднял голову и засмеялся... У меня мороз по коже пробежал от этого смеха...» [6, 67].

Циклоидам свойственны смены фаз в поведении. «Фаза – это эндогенный всплеск, обострение трудных особенностей характера. Фаза длится какое-то время, по истечении которого человек возвращается в свое исходное состояние» [3, 88]. «Акцентуанту также свойственны колебания настроения, но в отличие от психопата они не выбивают его из обычной колеи жизни» [3, 90]. «В отличие от психопата акцентуант – здоровый человек, но и он несет в себе в рамках здоровья характерологический рисунок, подобный определенному психопатическому, в данном случае – циклоидному» [2, 34].

М. Лермонтов описывает особенности характера героя не только устами другого персонажа, но и от первого лица, причем самохарактеристики Печорина – наиболее интересный материал.

Мгновенные смены доминируют в его поведении.

В разговоре с Мэри Григорий отмечает: «...Я люблю музыку в медицинском отношении. Вечером же она, напротив, слишком раздражает мои нервы: мне делается или слишком грустно, или слишком весело. То и другое утомительно, когда нет положительной причины грустить или радоваться...» [6, 117].

«У циклотимиков нередко удается наблюдать одновременное сосуществование элементов противоположных настроений; так, например, во время

состояния возбуждения в настроении больного можно открыть несомненную примесь грусти, и, наоборот, у депрессивных субъектов – налет юмора» [4, 4].

То, что раздражало вчера, забавляет сегодня: «Я всегда ненавидел гостей у себя: теперь и у меня каждый день полон дом, обедают, ужинают, играют» [6, 103].

Печорин не скрывает от Вернера, что предмет удовольствия для него подобен предмету страдания: «Доктор, наконец я торжествую: вы меня не понимаете!...Это меня, впрочем, огорчает, доктор, – продолжал я после минуты молчания, – я никогда сам не открываю моих тайн, я ужасно люблю, чтоб их отгадывали, потому что таким образом я могу всегда при случае на них опереться» [6, 100-101].

В Григории Александровиче соседствуют два противоположных человека. Один из них – язвительный: «Я не умолкал: мои анекдоты были умны до глупости, мои насмешки над проходящими мимо оригиналами были злы до неистовства... Я продолжал увеселять публику до захождения солнца» [6, 102], иногда – даже жестокий: «Я смеюсь над всем, особенно над чувствами» [6, 118].

О себе другом, нуждающимся в искренности, герой говорит: «Я чувствовал необходимость излить своим мысли в дружеском разговоре» [6, 110]. Кроме того, он склонен к деструктивному самоанализу, невозможности отпустить прошлое: «Всякое напоминание о минувшей печали или радости болезненно ударяет в мою душу и извлекает из нее все те же звуки... Я глупо создан: ничего не забываю, – ничего!» [6, 102].

По своему складу Печорин трудно сходится с окружающими: «У меня врожденная страсть противоречить; целая моя жизнь была только цепью грустных и неудачных противоречий сердцу или рассудку. Присутствие энтузиаста обдает меня крещенским холодом, и, я думаю, частные сношения с вялым флегматиком сделали бы из меня страстного мечтателя» [6, 96].

Быть покоренным, или уступить – сложнейшая задача, даже в отношениях с противоположным полом: «Однако мне всегда было странно; я никогда не делался рабом любимой женщины; напротив, я всегда приобретал над их волей и сердцем непобедимую власть, вовсе об этом не стараясь. Отчего ли? – оттого ли, что я никогда ничем не дорожу и что они ежеминутно боялись выпустить меня из рук?» [6, 107].

Неоднозначное поведение героя – способ привлечения внимания мира к себе настоящему, а не вызывающе агрессивному, самоуверенному, черствому. Негативные проявления – маска, за которой скрыты ранимость и уязвленность.

Печорин с горестью осознает: «Все читали на моем лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали – и они родились. Я был скромн – меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, – другие дети веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, – меня ставили ниже. Я сделался

завистлив. Я был готов любить весь мир, – меня никто не понял: и я выучился ненавидеть. Моя бесцветная молодость протекла в борьбе с собой и светом; лучшие мои чувства, боясь насмешки, я хоронил в глубине сердца, там они и умерли» [6, с. 122].

Резюмируя, следует отметить, что носители аффективно-лабильного типа акцентуации характера – чувткие люди, тонкие натуры. Насмешливость и агрессивность, направленная в их адрес, может вызвать только соответствующие негативные чувства, тогда как внимательность, искреннее желание постичь внутренний мир циклоида помогут последнему раскрыть наилучшие человеческие качества. Важно понимать, что смена настроений ближнего – не показатель его психических проблем, не просто позерство, а знак для того, чтобы проявить к нему по-настоящему человеческое отношение.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2004. – 320 с.
2. Бурно М.Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга). – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 639 с.
3. Волков П.В. Разнообразие человеческих миров (Руководство по профилактике душевных расстройств). – М.: Аграф, 2000. – 528 с.
4. Ганнушкин П.Б. Особенности эмоционально-волевой сферы при психопатиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o255_page_22.html
5. Леонгард К. Акцентуированные личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://modernlib.ru/books/leongard_karl/akcentuirovannie_lichnosti/read
6. Лермонтов М. Ю. Стихотворения. Герой нашего времени. – М.: «Детская литература», 1971. – 194 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: «Медицина», 1983. – 130 с.
8. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. – М.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2002. – 633 с.

УДК 316.6 **Усынина Т.П., Степанова Н.В.**

Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург
Usu-tanya@yandex.ru, stepanova-nw@yandex.ru

Психологическая готовность к браку в молодежной среде

Статья посвящена изучению особенностей психологической готовности к браку в юношеском возрасте. Целью исследования являлось изучение полоролевых различий психологической готовности к браку в юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 80 студентов (40 юношей и 40 девушек) в возрасте 18-20 лет.

Результаты проведенного сравнительного исследования позволяют сделать ряд выводов, что важные жизненные ценности юношей связаны с активной, деятельной жизнью, материально обеспеченной жизнью, наличием хороших и верных друзей, свободы как независимости в поступках и действиях. Девушки высоко оценивают общечеловеческие, личностно значимые ценности: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь. Низкий рейтинг среди юношей и девушек имеют ценности творчество, красо-

та природы и искусства (самая последняя позиция в системе ценностей).

Ключевые слова: семья, брак, мотив, готовность к браку, семейные ценности, семейные установки.

В условиях политических, экономических и социальных преобразований семья, являясь посредником между интересами личности и социума, оказалась в эпицентре общественных проблем, повлекших за собой изменение взглядов молодёжи на брачно-семейную жизнь, проявляющееся в деформации, неопределённости, а в некоторых случаях утрате семейных ценностей. Ситуация осложняется индивидуализмом молодёжи, проявляющемся в потребительской позиции и приводящим к тому, что строить семью приходится менее зрелым в личностном отношении супругам. Взгляды молодого поколения на семью приводят к нежелательным для общества последствиям в социально-демографическом, экономическом и этико-психологическом плане, поэтому особую актуальность приобрела необходимость возрождения института семьи, подготовки молодого поколения к браку.

Изучение особенностей психологической готовности к браку юношей и девушек получает все более широкую распространенность в современной психологической литературе. В процессе подготовки молодежи к браку особое внимание уделяется юношескому возрасту как этапу, предвещающему физическую и гражданскую зрелость.

Среди многих проблем, возникающих при изучении готовности юношей и девушек к браку, необходимо исследовать и те, которые связаны с полоролевыми различиями психологической готовности к брачным отношениям.

Целью экспериментального исследования являлось изучение полоролевых различий психологической готовности к браку у студентов.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО Оренбургского государственного медицинского университета. В нем принимали участие 80 студентов (40 юношей и 40 девушек) в возрасте 18-20 лет.

В исследовании использовались методики: «Диагностика системы ценностных ориентаций личности» разработанная Е.Б. Фанталовой, опросник «Измерение установок в супружеской паре» Ю.Е.Алешинной, анкета «Мотивы вступления в брак», разработанная С. И. Голод.

Результаты исследования, полученные с помощью методики «Диагностика системы ценностных ориентаций личности» Е.Б. Фанталовой свидетельствуют, что наиболее высокий рейтинг в группе юношей имеют ценности «Активная, деятельная жизнь» (78% испытуемых), «Материально обеспеченная жизнь» (63% испытуемых), «Наличие хороших и верных друзей» (59% испытуемых), «Свобода как независимость в поступках и действиях» (54% испытуемых). В группе девушек высоко оцениваются такие общечеловеческие, личностно значимые ценности как «Здоровье» (84% испытуемых), «Счастливая семейная жизнь» (80% испытуемых), «Любовь» (76% испытуемых).

Низкий рейтинг в двух группах имеют ценности «Творчество» (8% испытуемых), «Красота природы и искусства» (4% испытуемых). Мы предполагаем, что выбор данных ценностей как самых не значительных и в группе девушек и в группе юношей, исходит из того, что возраст испытуемых, слишком молод для переживания прекрасного в природе и искусстве, так как это ценность второго, а может быть и третьего порядка, осознание которой приходит к людям гораздо старшего возраста.

Результаты данной методики свидетельствуют, что современные юноши хотят быть самостоятельными и независимыми, что, как правило, обеспечивается материальным достатком, который, в свою очередь, позволяет вести активную, деятельную жизнь и заниматься интересной работой. На наш взгляд, такое распределение ценностей у юношей объясняется тем, что это типично мужской образ, т.е. набор черт, связанный с рациональными способностями, активностью и эффективностью. Распределение ценностей у девушек, говорит о типично женском образе, который включает ценности, позволяющие понравиться юношам, создать крепкую семью, основанную на теплых и чутких друг к другу отношениях.

Результаты, полученные с помощью методики «*Мотивы вступления в брак*» С. И. Голод позволяют говорить о том, что у 72% опрошенных юношей основным мотивом вступления в брак является «Сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения». Чуть меньше, 51% опрошенных юношей, указали «Возможность отделиться от родительской семьи»; 47% – «Взаимная любовь».

Для современных молодых людей мотив «Ожидание ребенка», является основанием для вступления в брак (32% испытуемых). На наш взгляд, такую ситуацию можно трактовать двояко: с одной стороны можно охарактеризовать положительно, так как, юноши осознают необходимость нести ответственность за свои поступки, что ребенку нужны оба родителя, о долге перед ним, и они готовы принять решение о необходимости оформления брачных отношений. С другой стороны, это означает, что юноши изначально допускают такую возможность как вступления в брак по беременности, при этом, возможно не всегда осознавая, что такой брак, основанный лишь на этом основании, мало сулит добра, счастливой семейной жизни. В гендерном аспекте данного мотива результаты девушек и юношей принципиально различаются, у девушек мотив «ожидание ребенка» при ранжировании занял 8 место.

Результаты свидетельствуют, что 86% девушек основным мотивом вступления в брак назвали «Взаимная любовь», 72% девушек – «Рождение и воспитание детей», 54% – «Взаимная психологическая поддержка». «Стремление узаконить свои отношения» – указали 43% девушек, данные результаты являются демонстрацией того, что ценность такого социального института как семья в её традиционной форме не теряется, и альтернативные формы браков не приходят на смену незарегистрированному браку,

поэтому стремление девушек узаконить сексуальные отношения является для них одним из первостепенных мотивов. При этом интересно заметить, что у юношей данный мотив рейтинге ценностей занимает одно из последних мест.

Одним из основных мотивов вступления в брак юноши и девушки указали мотив «Взаимная любовь». Эти данные обусловлены возрастными особенностями молодежи, когда юноша и девушка испытывают симпатию друг к другу, они считают себя сложившейся парой и готовы к созданию семьи.

Юношам основополагающим мотивом для вступления в супружеские отношения был выбран мотив «сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения». На втором месте «возможность отделиться от родительской семьи». На третьем месте оказался мотив «взаимная любовь». Далее с небольшой разницей в показателях одним за другим расположились следующие мотивы: «ожидание ребенка», «рождение и воспитание детей». Шестой и седьмой ранг юноши присудили материальным мотивам: «материальная обеспеченность будущей супруги», «наличие у будущей супруги жилплощади». Последнее место из представленных мотивов юноши присудили мотиву «стремление узаконить сексуальные отношения».

У девушек ситуация сложилась противоположным образом. Наиболее значимой мотивационной составляющей вступления в брак у девушек оказался мотив «любовь». Второй по значимости отмечен мотив «рождение и воспитание детей». Третье место присудили мотиву «взаимная психологическая поддержка и защита». На четвертой ступени расположился мотив «стремление узаконить сексуальные отношения», на пятом месте мотив «возможность создать идеальные брачные отношения». Мотиву «возможность найти верного друга и спутника жизни» присудили шестое место. На последних местах девушки расположили мотив «привычка друг к другу» и мотив «чувство сострадания».

Результаты проведенной методики говорят о том, что современная молодежь в своем большинстве считает «любовь» основополагающим мотивом при принятии решения вступления в брак. Тем не менее, существуют полоролевые различия при вступлении в брак юношей и девушек. Юноши основными мотивами при вступлении в брак называют «сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения», «возможность отделиться от родительской семьи», «ожидание ребенка», девушки – «ожидание и воспитание детей», «взаимная психологическая поддержка и защита», «стремление узаконить сексуальные отношения».

Результаты исследования семейных установок при вступлении в брак у юношей и девушек свидетельствуют, что наиболее высоко юношами оценивается значимость сексуальной близости в семейной жизни, бережливое отношение к семейному бюджету. Большинство юношей считают развод нормальным и распространенным явлением в обществе и в подобном случае более обеспокоены сохранением

своего внутреннего комфорта и благополучия, чем сохранением семьи.

Юноши отмечают роль детей в семейной жизни, но при этом не для всех юношей представление о полноценной семье связано с рождением детей. В группе юношей доминируют ценности, характеризующие традиционное распределение обязанностей в семье. Однако некоторые юноши не ориентированы на совместную деятельность супругов и совместное времяпрепровождение.

У юношей доминируют ценности удовольствия, а чувство долга при выполнении семейных обязанностей рассматривается лишь как необходимая часть семейной жизни. Обращает на себя внимание и тот факт, что многие из них низко оценивают значимость романтической любви, любовь романтического типа, по мнению юношей, имеет место лишь на стадии ухаживания и начальной стадии семейной жизни.

Таким образом, в структуре семейных установок у юношей значимыми являются: значимость сексуальной сферы в семейной жизни; отношение к семейному бюджету, личное благополучие и независимость, традиционное устройство семьи и распределение в ней ролей.

Результаты данной методики, полученные в группе девушек, свидетельствуют, что девушки высоко оценивают бережливое отношение к семейному бюджету, роль детей в семейной жизни и взаимодействие между родственниками.

Приоритетное значение для них имеют вопросы, связанные с пополнением бюджета и денежными затратами. Важнейшей ценностью девушки считают рождение детей в семье, по отношению к которым готовы проявлять любовь и ответственность за их воспитание, и осознают необходимость участия обоих родителей в жизни ребенка. Одно из самых значимых мест отводится родственным отношениям, взаимопомощи, взаимовыручке, поддержанию теплых отношений и общению между родственниками.

Девушки ориентированы на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни и совместное времяпрепровождение, труд и отдых. Девушки высоко ценят внутрисемейное общение и взаимодействие, участие в интересах и хобби других членов семьи, а также положительно относятся к внешним коммуникациям семьи.

Девушки не демонстрируют лояльного отношения к разводу и стараются не рассматривать его как возможный для себя при определенных обстоятельствах, дают негативную оценку факту распространенности и доступности этого явления. Интересным становится тот факт, что девушки не придают значимости сексуальной сфере в семейной жизни, интимная откровенность и обсуждение данной темы ими не приветствуется. Девушки считают, что любовь романтического типа имеет место быть на протяжении всей семейной жизни.

Девушки ориентированы на долг, ответственное отношение к своей семье, выполнение различного рода обязанностей в семейной сфере, но в тоже время не забывают о важности получения удовольствий

в своей жизни. Девушки ценят традиционное устройство и состав семьи, стереотипное распределение обязанностей внутри нее, поэтому набор обязанностей членов семьи рассматривается с позиции традиционно приписываемых им дел: для жены – сохранение уюта, домашнего очага, для мужа – обеспечение семьи финансовыми средствами, защиты и безопасности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что девушки рассматривают семейные установки с учетом гендерных стереотипов, существующих в обществе.

Таким образом, результаты проведенного сравнительного исследования позволяют сделать ряд выводов, что важные жизненные ценности юношей связаны с активной, деятельной жизнью», материально обеспеченной жизнью, наличием хороших и верных друзей, свободы как независимости в поступках и действиях. Девушки высоко оценивают общечеловеческие, лично значимые ценности: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь. Низкий рейтинг среди юношей и девушек имеют ценности творчество, красота природы и искусства (самая последняя позиция в системе ценностей).

Юноши основными мотивами при вступлении в брак называют: сексуальное влечение к партнеру и желание иметь стабильные сексуальные отношения, возможность отделиться от родительской семьи, ожидание ребенка; 2) девушки: ожидание и воспитание детей, взаимная психологическая поддержка и защита, стремление узаконить сексуальные отношения.

В структуре семейных установок у юношей значимыми являются: значимость сексуальной сферы в семейной жизни; отношение к семейному бюджету, личное благополучие и независимость, традиционное устройство семьи и распределение в ней ролей. Юноши низко оценивают значимость романтической любви, по их мнению, она имеет место лишь на стадии ухаживания и начальной стадии семейной жизни.

Девушки ориентированы на совместную деятельность супругов во всех сферах семейной жизни, они высоко ценят внутрисемейное общение и взаимодействие, положительно относятся к внешним коммуникациям семьи. Девушки не придают значимости сексуальной сфере в семейной жизни, интимная откровенность и обсуждение данной темы ими не приветствуется. Девушки считают, что любовь романтического типа имеет место быть на протяжении всей семейной жизни.

Список литературы

1. Андреева Т.А. Психология семьи. – СПб: Речь. – 2007. – 384 с.
2. Валиуллина А. Ф. Отношение к браку глазами современной молодежи / А. Ф. Валиуллина, А. И. Кислова // Молодой ученый. – 2013. №11. – С. 760-762.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: ТОО ТК «Петрополис». – 1998. – 272 с.
4. Дружинин В. Психология семьи. СПб.: Питер. – 2008. – 176 с.

5. Иовенко Е. Ю. Гендерные особенности ценностных ориентаций студентов // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 355-357.

6. Лебедева А.Г. Психологические особенности семейных ценностей и ролевых установок в супружеских отношениях [Электронный ресурс] // Электронно-библиотечная система «Лань». Режим доступа: <http://e.lanbook.com/view/journal/96046>.

7. Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы. Учебное пособие для врачей и психологов / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Речь. – 2010. – 425 с.

8. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом БАХРАХ, 2001.– 128 с.

УДК 159.923

Филенко И.А.

Томский государственный университет, Томск
filen5725@mail.ru

Особенности изменения структурных компонентов образа мира и адаптации личности в период ранней взрослости

Проведено исследование возрастных особенностей компонентов социально-психологической адаптации, а также отдельных структурных показателей, которые ее характеризуют, у лиц взрослого возраста. Сделан вывод о том, ценностные ориентации личности и убеждения, которые включены в соответствующие компоненты механизмов адаптации, отражают субъективные особенности структурных составляющих образа мира, опосредующих текущую переработку информации относительно ситуаций жизнедеятельности, феноменов окружающего мира, а также самого себя, и делают ее индивидуально специфичной. Они также влияют на выбор определенных стилей и стратегий поведения и деятельности субъекта.

Ключевые слова: образ мира, адаптация, ранняя взрослость

Понятие образа мира, впервые концептуализированное в работах А.Н. Леонтьева, активно исследуется в различных аспектах жизнедеятельности человека, поскольку оно, описывает «субъективную, пристрастную модель мира, включающую рациональное и иррациональное, развивающуюся на основе системы деятельностей, в которые включен человек» (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин [2]), и позволяет исследователям изучать широкий круг социально-психологических феноменов, включающих особенности адаптационных процессов (М.А. Падун, Н.В. Тарабрина, Л.Г. Жедунова, А.С. Обухов, А.В.Фролова, В.А.Степашкина и др.), поведения человека (Г.А. Берулава, В.Ф. Петренко и др.), профессионального становления (Е.А. Климов, В.П. Серкин, О.М. Краснорядцева, Н.В. Козлова, Ю.В. Овчинникова, И.В. Сергеева и др.), развития личности (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, С.Д. Смирнов, А.Н. Поддяков, В.П. Серкин, А. Обухов, Г.А.Берулава и др.). Отмечая фундаментальность понятия «образ мира» в психологической науке, С.Д. Смирнов [12] пишет: «Мне представляется, что совокупность процессов построения образа мира и его функционирования в качестве регулятора внешнего поведения и внутренней жизни живого существа и составляют самое широкое понимание

объекта психологии». Образ мира в своих амодальных, ядерных структурах включает убеждения, смыслы, глубинные представления личности, поскольку он представляет собой «...результат моделирования (кодирования, обозначения) мира на языке субъективных переживаний человека (выделение субъективного смысла, истолкование, извлечение значения-для-меня)» (Е.Л. Доценко [7]). Образ мира является основой жизнедеятельности человека, поскольку он фактически отражает его мировоззрение: «Мировоззрение представляет собой образ мира, приобретший личностный смысл и составляющий ядро индивидуальности личности» (А.Г. Асмолов [3]). Образ мира характеризует глубинные отношения человека к феноменам своего бытия. Так, Г.А. Берулава [4] под понятием «образ мира» понимает «...личностно обусловленное, изначально неотрешенное, интегративное отношение субъекта к себе и к окружающему миру, несущее в себе имеющиеся у субъекта иррациональные установки». Современные исследователи (Д.А. Медведев, В.Ф. Петренко, Г.А. Берулава и др.) отмечают, что в образе мира могут быть выделены тесно связанные между собой компоненты или составляющие, в частности, Г.А. Берулава отмечает: «В структурном плане образ мира может быть условно дифференцирован на образ-Я, образ других людей, образ объективного мира и образ своей жизни» (Г.А. Берулава [5]). Особенностью образа мира является возможность его изменений на протяжении жизни человека в результате возникновения кризисных ситуаций жизни (Л.Г. Жедунова) или травмы (М.Падун, Н.Тарабрина), либо вследствие накопления жизненного опыта (Г.А. Берулава): «Образ мира достаточно устойчив, но в то же время и достаточно динамичен, он строится на основании всего опыта, накопленного человеком в процессе его предшествующей жизни» (Г.А. Берулава [5]), в связи с чем В.П. Серкин [11] ставит вопрос об изучении возрастной типологии «образов мира».

Проблематика изучения психологических аспектов адаптации личности, берущая свое начало в работах А.Ф. Лазурского [9], приобретает в наше время особую актуальность и специфичность, поскольку для успешной адаптации человека в многомерном, нелинейном, бифуркационном социальном мире нужны развитые психологические ресурсы, среди которых особое место занимают смысловые образования, включающие его убеждения, диспозиции, мотивы, ценности. Проблемы адаптации – или проблемы эффективного взаимодействия субъекта с миром во многом будут определяться тем образом мира, который является основой для моделирования текущих и вероятных ситуаций, а также стратегий своего поведения и деятельности. В частности, в исследованиях М.А. Падун, А.В. Котельниковой [10] отмечается, что базисные убеждения – обобщенные, имплицитные, стойкие представления человека об окружающем мире, о своем Я и относительно взаимосвязей между Я и миром, - могут определенным образом влиять на степень адаптированности человека и результаты его адаптации, что ведет к формированию личностных различий по

отношению к действию стрессовых факторов, а также различий в интенсивности проявления пост-травматических стрессовых симптомов и в уровнях психологического благополучия. Исследования А.Л. Филоненко, Т.М. Кравцовой, Л.Г. Жедуновой, Л.Г. Забориной, М.А. Падун, Н.В. Тарабриной, А.В. Котельниковой и других ученых позволяют предположить, что особенности образа мира субъекта во многих аспектах определяют специфику регуляции процессов его социально-психологической адаптации. Но характерные черты этой регуляции в связи с возрастными, гендерными, профессиональными различиями в настоящее время практически не раскрыты.

В связи с этим целью нашего исследования являлось изучение особенностей изменения структурных компонентов образа мира и адаптации личности в период ранней взрослости.

Для решения поставленной задачи использовались: тест социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда [13]; тест изучения креативности Е.Е. Туник [4]; методика «Шкала базисных убеждений» Р. Яноффа-Бульмана в модификации М.А. Падун, А.В. Котельниковой [8]; методика исследования эмоционального интеллекта Р. Барчард [5]; методика определения ценностных ориентаций, разработанная на основе перечней ценностей М. Рокича, Ш. Шварца, А. Маслоу (меньший ранг выбора ценности соответствовал ее большей значимости для личности). В исследовании приняли участие студенты заочного отделения ВУЗа - 52 человека (14 мужчин и 38 женщин) взрослого возраста от 21 до 40 лет (средний возраст составил $26,9 \pm 6,1$ года). Для обработки результатов эксперимента применялся корреляционный (ранговая корреляция по Спирмену) и факторный анализ с использованием пакета SPSS 17.0.

В процессе первичной обработки результатов исследования из всей совокупности измеряемых параметров было выделено небольшое количество характеристик, которые по уровню коэффициентов корреляции имели наиболее тесные связи с интегральным уровнем адаптации испытуемых. К этой совокупности данных был применен метод главных компонент, в результате чего были выделены три базовых компоненты, которые вместе характеризовали 79,3% дисперсии исследуемых показателей: 1-я компонента (48,9% дисперсии) — «познавательная активность»; 2-я компонента (16,5% дисперсии) — «образ Я»; 3-я компонента (13,9% дисперсии) — «образ окружающего мира». Первая компонента включает следующие показатели – ранг ценности «познание» (вес показателя -0,880); сложность (0,833); ранг ценности «забота обо мне» (0,803); интернальность (0,720); адаптация (0,626). Во вторую компоненту вошли показатели – внимание к эмоциям (0,911); образ Я (0,813); убеждение относительно контроля (0,756); адаптация (0,448). Третья компонента образована показателями – доброта окружающего мира (0,911); ранг ценности «свобода» (0,733); эмоциональный контроль (0,700); адаптация (0,550).

Далее проводился сравнительный анализ полученных показателей для трех возрастных групп испытуемых, которые были выделены в общей группе: 1-я группа — средний возраст 21,4 года (17 человек); 2-я группа — средний возраст 26,4 года (18 человек); 3-я группа — 32,9 года (17 человек). Обнаружено, что существуют значимые различия между представителями исследуемых групп, в частности: для 2-й возрастной группы наблюдаются наиболее высокие уровни таких показателей: образ Я (31,8), убеждения относительно контроля (32,4), сложность (14,7), внимание к эмоциям (39,1), адаптация (69,3), эмоциональный контроль (70), интернальность (69,7), а также наименьшие уровни показателя доброжелательности мира (28,3). Кроме того, испытуемые из этой группы отдают наибольшее предпочтение ценности «познание» (ранг 15,2) и наименьшее – ценности «свобода» (ранг 16,9) в сравнении с другими группами. Большинство из приведенных показателей являются более низкими у представителей 1-й возрастной группы в сравнении с другими группами: образ Я (26,3), сложность (9,7), внимание к эмоциям (31,9), адаптация (56,1), эмоциональный контроль (55,2), интернальность (53,6). Однако в этой группе обнаружены наибольшие уровни показателя доброжелательности мира (31,1). Также для 1-й группы является характерной наименьшая ориентация на ценность «познание» (ранг 23,2) и наибольшая – на ценность «забота обо мне» (ранг 11). Значимые различия для испытуемых 1-й и 2-й групп обнаружены по следующим показателям: образ Я, $p < 0,05$, убеждения относительно контроля, $p < 0,05$, сложность $p < 0,01$, внимание к эмоциям, $p < 0,001$, адаптация $p < 0,05$, эмоциональный контроль $p < 0,05$, интернальность $p < 0,01$, ранг ценности «познание» $p < 0,05$, ранг ценности «забота обо мне» $p < 0,01$. Испытуемые 3-й возрастной группы по большинству показателей имеют значения приближенные к уровням 2-й группы, хотя эти уровни незначительно снижены. Значимые различия между 2-й и 3-й группами обнаружены лишь по показателям убеждения относительно контроля - $p < 0,01$ (в 3-й группе они ниже и равны 27,4) и внимания к эмоциям - $p < 0,01$ (в 3-й группе они также ниже и равны 34,0). Различия между 1-й и 3-й группами сходны с обнаруженными различиями между 1-й и 2-й, но менее выражены (уровни статистической значимости различий ниже).

Также в исследовании была проанализирована динамика обнаруженных базовых компонентов: 1-го — «познавательная активность», 2-го — «образ Я», 3-го — «образ окружающего мира» в зависимости от возраста испытуемых. Было выявлено, что существуют значимые различия в уровне компоненты «познавательная активность», которая является наименьшей в 1-й возрастной группе, а наибольшей во 2-й, при этом различия между представителями 1-й и 2-й групп значимы на уровне $p < 0,01$, а для 1-й и 3-й групп на уровне $p < 0,05$. Значимыми также являются отличия для компоненты «образ Я» – для 2-й возрастной группы он максимален, а для 1-й возрастной группы – минимален. При этом отличия между группами 2 и 3 являются значимыми на

уровне $p < 0,05$, а между группами 2 и 1 – значимыми на уровне $p < 0,01$. Отличия в уровнях компоненты «образ окружающего мира» при сравнении всех трех групп не являются статистически значимыми, хотя в первой возрастной группе зафиксированы ее наибольшие, а во 2-й группе – наименьшие значения.

Также было обнаружено, что существует корреляция между измеряемыми показателями, полученными для всей группы испытуемых и возрастом: образ Я – возраст, $r = 0,25$; $p < 0,1$; интернальность – возраст, $r = 0,25$; $p < 0,1$; ранг ценности «забота обо мне» – возраст, $r = 0,41$; $p < 0,01$; компонента «познавательная активность» – возраст, $r = 0,30$; $p < 0,05$. То есть с возрастом наблюдается тенденция к увеличению уровня показателя образ Я, интернальности и компоненты «познавательная активность», а также уменьшается ориентация на ценность «забота обо мне».

Анализируя полученные результаты, нужно акцентировать внимание на том, что совместное включение в компоненты 1 «познавательная активность» и 3 «образ окружающего мира» показателей, характеризующих социально-психологическую адаптацию, с одной стороны, и ценностно-смысловых образований, с другой, отражающих наиболее важные убеждения личности относительно себя и окружающего мира, а также наиболее значимые ценностные ориентации субъекта, позволяет сделать вывод о наличии механизмов ценностно-смысловой регуляции адаптационных процессов. Этот уровень регуляции, прежде всего, связан с убеждениями, смыслами, ценностями субъекта, которые являются фильтрами, определяющими индивидуальные особенности конструирования субъективной реальности на основе переработки субъектом информации относительно себя, своих ресурсов и возможностей, а также относительно окружающего мира. Кроме этого, указанные смысловые фильтры обуславливают необходимость принятия субъектом вполне определенных решений для обеспечения жизнедеятельности, а также реализацию человеком соответствующих личностно обусловленных стилей или стратегий поведения и деятельности, которые в контекстах ситуаций ее бытия могут быть более или менее адаптивными. Следует обратить внимание и на то, что 2-я компонента «образ Я» также связана с определенными ценностными ориентациями. В явном виде она не имеет в своем составе ценностно-смысловых образований, но дополнительно проведенный корреляционный анализ позволил определить, что эта компонента имеет значимые корреляционные связи с рангами выбора ценностей «дружба» ($r = 0,36$; $p < 0,01$), «свобода» ($r = 0,32$; $p < 0,05$), «духовная жизнь» ($r = -0,26$; $p < 0,1$), то есть опосредованное влияние со стороны ценностно-смысловых структур также отражается в ее характеристиках.

Приведенные результаты позволяют предположить, что оптимальным с точки зрения развития уровней социально-психологической адаптации является возраст 24-28 лет, для которого характерно повышение большинства структурных показателей в

сравнении с другими возрастными группами. Но специфическими особенностями данного периода является также то, что компонента «образ Я» достигает своих максимальных, а компонента «образ окружающего мира» – минимальных значений, то есть для личности в этом возрасте Я-концепция и образ Я становятся определяющим фактором регуляции ее взаимоотношений с окружающим миром. При этом для лиц этого возраста образ Я становится максимально позитивным – личность ощущает в себе больше возможностей для самореализации, больше потенциальных ресурсов для преодоления тяжелых жизненных ситуаций. Для лиц, которые вошли в возрастную группу 20-23 года, характерными являются сниженные уровни социально-психологической адаптации, а также большинства исследуемых показателей – это свидетельствует о том, что соответствующие структуры находятся в стадии формирования. Но в этом возрасте наблюдаются повышенные уровни компоненты «образ окружающего мира» – что свидетельствует про повышенное доверие к миру, наличие убеждений в его доброжелательности и справедливости. У испытуемых 3-й возрастной группы (31-35 лет) наблюдается умеренное снижение основных показателей адаптации на фоне повышения уровня базового компонента «образ окружающего мира». Эти результаты согласуются со взглядами Б.Г. Ананьева [1] на возрастную динамику психических функций, который заключает, что оптимум, или пиковое значение развития общего интеллекта (а именно он, согласно взглядам многих исследователей, определяет эффективность процессов адаптации личности) приходится на возрастную период 24-26 лет, а в 20-21 год наблюдается его существенное снижение, в тоже время в 31-34 года наблюдается его умеренное снижение.

Выявленные отличия в ценностно-смысловой регуляции адаптационных процессов у представителей разных возрастных групп (1-я группа отдает предпочтение ценности «забота обо мне», 2-я ценности «познание», а 3-я ценности «свобода»), на наш взгляд отражают особенности социализации личности в различные возрастные периоды. Так, в возрасте 20-23 года, когда человек обучается в ВУЗе, он может еще находиться под значительным влиянием родителей, которое проявляется в заботах о проблемах сына или дочери и в их опеке. И это может восприниматься молодыми людьми как вполне естественное явление. Кроме того, в этом возрасте появляется потребность в формировании своей семьи, но взгляд на семейные отношения может быть еще инфантильным, далеким от реальностей бытия. В этом плане социально-психологическая адаптация субъекта к конкретным жизненным ситуациям в эти годы может определяться ценностью «забота обо мне», актуализация которой на самом деле будет уменьшать уровни текущей адаптивности личности.

В возрасте 24-28 лет, когда человек активно включается в различные процессы социального взаимодействия, когда он уже имеет свою семью, чувствует личную ответственность за ее благополучие и за свою жизненную самореализацию, на первый

план выходят не потребности сторонней заботы о себе, а потребности в активном, самостоятельном и эффективном взаимодействии с окружающим миром для успешного решения многих жизненных и профессиональных ситуаций. В этом смысле наиболее значимой ценностью становится потребность в самостоятельном познании – это, во-первых, познание Я – самого себя, своих ресурсов, способностей, возможностей для эффективного саморазвития и самостоятельного построения своей жизни, которые могут быть актуализированными в различных контекстах бытия. Во-вторых – это познание мира – его структур и закономерностей, его возможных источников для самореализации и преодоления сложных ситуаций. В связи с этим ценность «познание» является значимой на этом этапе становления личности и она становится включенной в структуру механизмов социально-психологической адаптации как один из ее наиболее важных факторов.

Возраст 31-35 лет характеризуется, с одной стороны, достаточной осведомленностью человека относительно особенностей своего внутреннего Я и закономерностей окружающего мира, а с другой – тем, что личность в этот период может чувствовать определенный груз социальных обязанностей и ответственности, что связано с необходимостью непрерывного самостоятельного решения многих профессиональных, семейных и бытовых проблем. Все это актуализирует в субъекте потребность к свободной, не обусловленной многими препятствиями жизни, которая связана с ориентацией на ценность «свобода».

Выводы. 1. Структура процессов социально-психологической адаптации лиц возраста ранней взрослости может быть представлена тремя компонентами – «познавательная активность», «образ Я», «образ окружающего мира», которые, соответственно, отражают общую познавательную активность субъекта, его представления относительно себя и окружающего мира. Эти компоненты имеют ценностно-обусловленные составляющие. Так, компонента – познавательная активность – опосредована установками и мотивами личности, которые связаны с выбором ценностей «забота обо мне», а компонента «образ окружающего мира» является тесно связанной с ценностью «свобода».

2. Ценностные ориентации личности и убеждения, которые включены в соответствующие компоненты механизмов адаптации, отражают субъективные особенности структурных составляющих образа мира, опосредующих текущую переработку информации относительно ситуаций жизнедеятельности, феноменов окружающего мира, а также самого себя, и делают ее индивидуально специфичной. Они также влияют на выбор определенных стилей и стратегий поведения и деятельности субъекта.

3. Возрастные особенности изменения базовых компонентов адаптации и их структурных показателей имеют следующие специфические проявления. Пониженные уровни базовых компонентов «познавательная активность» и «образ Я», а также большинства исследуемых показателей наблюдается у лиц в возрасте 20-23 года, для которых также явля-

ется характерным повышение компонента «образ окружающего мира». Наилучшие значения показателя социально-психологической адаптации личности, компонента «образ Я», и большинства структурных показателей характерны для лиц в возрасте 24-28 лет, но в этой группе наблюдается снижение уровня компонента «образ окружающего мира». Для испытуемых в возрасте 31-35 лет фиксируется умеренное снижение основных показателей адаптации, а также снижение уровня компонента «образ Я» на фоне повышения уровня базового компонента «образ окружающего мира». Также выявлены отличия в ценностно-смысловой регуляции адаптационных процессов у представителей разных возрастных групп, которые заключаются в том, что в 1-й группе отдается предпочтение ценности «забота обо мне», во 2-й – ценности «познание», а в 3-й – ценности «свобода».

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи// Мышление. Общение. Опыт. Межвузовский тематический сборник. – Ярославль: Изд-во Ярославск. Ун-та, 1983. – С. 99-108.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
4. Берулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
5. Берулава Г.А., Берулава М.М., Боташева З.С. и др. Роль стереотипов психической активности в развитии личности/Под общ. ред. Г.А. Берулава. – Москва, Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
6. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие /Отв. ред. В.Д. Шадриков. – М.: Академический Проект, 2009. – 533 с.
7. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. Тюмень, ТОГИРРО, 1998. - 202 с.
8. Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г., Разумникова О.М., Барчард К. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» // Психологический журнал. – 2012. – Т.33. – № 4. – С. 112-120.
9. Лазурский А.Ф. Классификация личностей – Ленинград : Госиздат, 1924. – 290 с.
10. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
11. Серкин В.П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Аспект — Пресс. — 2004. — 207 с.
12. Смирнов С.Д. Чем грозит психологии отсутствие общепринятого определения ее предмета?//Методология и история психологии. - 2006. - Том 1. Выпуск 1. – С.73-84.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - С.193-197.

**Восприятие корпоративной культуры
сотрудниками современного университета**

Актуальность исследования обусловлена тем, что высокий интерес к изучению корпоративной культуры связан с возрастанием её роли в повышении конкурентоспособности вуза и формировании единых корпоративных требований к подготовке квалифицированных, успешных и востребованных кадров. В настоящем исследовании было выявлено, что большинство респондентов оценивают существующую корпоративную культуру как рыночную, но в качестве желаемой видят клановую корпоративную культуру. Развитие клановой корпоративной культуры, которая соответствует ценностям классического образования, может послужить в качестве вектора развития Челябинского государственного университета.

Ключевые слова: восприятие корпоративной культуры, клановый тип корпоративной культуры, современный университет, классическое образование.

В условиях современного рынка образовательных услуг структура высшего учебного заведения претерпевает изменения, сегодня университет представляет собой сложную организацию с большим количеством структурных подразделений и отделов, выполняющих различные виды деятельности. В условиях современной экономики высшие учебные заведения вынуждены конкурировать между собой, отстаивая своё место на рынке образовательных услуг. Успешными в конкурентной борьбе будут те высшие учебные заведения, которые реализуют свою собственную стратегию развития, с целью повышения качества подготовки востребованных специалистов на основе предоставления глубоких знаний, научных и образовательных технологий.

В создании надёжной репутации на рынке образовательных услуг важным ресурсом является корпоративная культура вуза, формирование которой сегодня становится важным элементом его внешней и внутренней политики.

Высокий интерес к изучению корпоративной культуры связан с возрастанием её роли в повышении конкурентоспособности вуза и формировании единых корпоративных требований к подготовке квалифицированных, успешных и востребованных кадров.

Корпоративная культура - это «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях» [3, 421], задающих ориентиры поведения и действий основным группам людей (администрации, преподавателей, аспирантов, студентов), участвующих в жизни высшего учебного заведения.

С целью изучения восприятия корпоративной культуры современного вуза, было проведено ис-

следование на базе ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». В исследовании участвовали 348 респондентов, это представители администрации вуза, ректор, проректоры, профессорско-преподавательский состав, аспиранты, студенты.

В качестве методики была выбрана методика построения профилей организационной культуры - OCAI (Авторы: Камерон К.С., Куинн Р.Э) [3], так как она представляет наибольший интерес для целей практической диагностики и изучения организационной культуры.

В основе типологии К. Камерона и Р. Куинна лежит рамочная конструкция конкурирующих ценностей, построенная на исследованиях главных индикаторов эффективности компаний.

Данная типология опирается на два измерения эффективности (основания): эффективность в способности к изменчивости и адаптации и эффективность в способности к интеграции и единству.

Одно измерение отделяет критерии эффективности, подчеркивающие гибкость, дискретность и динамизм, от критериев, акцентирующих стабильность, порядок и контроль. Следуя этой логике, одни организации считаются эффективными, если они склонны к переменам, обладают органической целостностью и адаптивностью, а другие - если они стабильны, механически целостны и предсказуемы.

Второе измерение отделяет критерии эффективности, подчеркивающие внутреннюю ориентацию, интеграцию и единство, от критериев, которые ассоциируются с внешней ориентацией, дифференциацией и соперничеством, то есть одни организации считаются эффективными, если обладают характеристиками внутренней гармонии, а другие - если настроены на взаимодействие или конкуренцию за рамками собственных границ [3].

Таким образом, методика К. Камерона и Р. Куинна представляет практическую ценность, т.к. охватывает ключевые характеристики культур. Данная методика позволяет получить профиль (набор характеристик) не только существующей культуры, но и предпочтительной, при этом может быть выявлено видение новой культуры, предпочитаемой различными группами сотрудников и руководителей, а также расхождения существующей культуры и той, которая воспринимается как наиболее полезная и комфортная.

Рассмотрим результаты, полученные при исследовании восприятия сотрудниками корпоративной культуры Челябинского государственного университета. В процессе исследования каждый респондент оценил реальный профиль корпоративной культуры и предпочитаемый профиль, соотношение этих переменных отражено в виде таблицы сопряженности (см. таблицу 1), средство представления совместного распределения двух переменных, предназначенное для исследования связи между ними. Значимость различий оценивалась по критерию χ^2 -Пирсона ($\chi^2=404,1$, при $p=0,0001$).

Таблица 1
Соотношение существующего и предпочитаемого
профиля корпоративной культуры

профиль существующей культуры	Предпочитаемый профиль культуры					
	Клан	Адхократия	Бюрократия	Рынок	Неопределенный	
Клан	67	4	4	4	5	
Адхократия	9	2	0	2	2	
Бюрократия	20	3	10	8	12	
Рынок	68	7	8	26	17	
Неопределенный	7	0	2	4	7	

Анализируя результаты исследования представленные таблице 1, можно отметить, что большинство респондентов (126 человек) оценили существующую корпоративную культуру как рыночную. Организации с рыночной корпоративной культурой ориентированы на внешнюю окружение (поставщиков, потребителей, подрядчиков, органы правового регулирования и т.д.), достижение результатов, выполнение четко поставленной цели, агрессивную стратегию, их основные цели - это конкурентоспособность и продуктивность. Главными установками бизнеса подобных организаций являются прибыльность, итоговые результаты, сила в рыночных нишах, растяжимые цели и безопасные потребительские базы. Лидеры здесь - твердые руководители, суровые конкуренты, неколебимы и требовательны, работники целеустремленны, ориентированы на результат. Репутация и успех является общей заботой. Важно конкурентное ценообразование и лидерство на рынке, захват рыночной доли [3].

Преобладание рыночной корпоративной культуры можно объяснить тем, что, по мнению ряда исследователей, изучающих корпоративную культуру современных вузов (С.В. Береснева, А.К. Ключев, М.Мазниченко, Ю. Тюников, Н.Л. Яблонскене) университеты в последние годы вынуждены адаптироваться к новым условиям функционирования. В условиях рыночной экономики их успешность всё больше зависит от способности точно диагностировать запросы на обучение и оперативно предлагать новые образовательные программы, соответствующие интересам потребителя. В новых условиях университет рассматривается как «самостоятельная конкурентоспособная организация, обеспечивающая современный уровень и качество подготовки специалистов» [4, 70]. Кроме того, университеты, помимо образовательной и научной деятельности, вынуждены вести предпринимательскую деятельность, конкурировать за привлечение средств из различных источников (фондов, спонсорской помощи и т.п.). Из чего следует вывод о необходимости формирования университетами рыночной, предпринимательской культуры для того, чтобы быть финансово стабильными и по возможности независимыми: достаточные финансовые средства нужны вузам не только для успешной деятельности, но и для развития. Соответственно, данный факт должен учитываться при формировании корпоративной культуры выс-

ших учебных заведений, «чтобы все сотрудники университетов адекватно и с пониманием относились к идее привлечения дополнительных средств для развития своего вуза как к залогом его успешного настоящего и будущего [5, 20].

Не смотря на то, что большинство респондентов (126 человек) воспринимают существующую корпоративную культуру как рыночную, только 44 респондента видят её в качестве предпочтительной, а 171 человек в качестве желаемой видят клановую корпоративную культуру. Организации с клановой культурой проникнуты разделяемыми всеми ценностями и целями, сплоченностью, соучастием и индивидуальностью, такие организации являются дружным местом работы, где у людей много общего и их отношения строятся на доверии. Лидеры и главы организаций воспринимаются как воспитатели. Организация держится вместе, благодаря преданности и традициям, делает акцент на долгосрочной выгоде совершенствования личности, придает значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется в терминах здорового внутреннего климата и заботы о людях. Поощряется бригадная работа, участие персонала в бизнесе и согласие. Обязательность организации высока [3]. Полученные результаты можно объяснить тем, что Челябинский государственный университет – первый классический университет на Южном Урале. С одной стороны, гуманистическая функция образования, заключающаяся в формировании творческой индивидуальности, всегда была среди приоритетных ценностей классического университета, достижение которой, невозможно здорового внутреннего климата и заботы о людях. Это объясняет стремление персонала, студентов и аспирантов университета к созданию клановой корпоративной культуры. С другой стороны, в условиях новых рыночных отношений и трансформации общества - система образования все больше выполняет сервисную функцию, способствуя развитию утилитаристских, прагматических знаний и ценностей. Это условия жизнеспособности университета на рынке образовательных услуг. Сложившаяся ситуация объясняет оценку актуальной корпоративной культуры как рыночной.

Существующий профиль корпоративной культуры как бюрократический оценили 53 опрошенных респондента. Для такого типа корпоративной культуры характерны формальные правила, процедуры, строго сформулированная официальная политика, жесткая иерархия, обезличивание, очень формализованное и структурированное место работы. Руководство - рационально мыслящие координаторы и организаторы. Условием продвижения по службе является соблюдение правил и знание политики компании [3]. Такая корпоративная культура эффективна в стабильных, хорошо прогнозируемых ситуациях, что не соответствует условиям, в которых протекает жизнь современного университета. Это, в свою очередь, объясняет такие низкие показатели данного типа корпоративной культуры.

Организации с адхократической культурой представляют собой динамичное, предпринимательское

и творческое место работы. Люди в них готовы идти на риск, жертвовать собой. Связующей сущностью организации является преданность экспериментированию и новаторству. Постоянная деятельность, производство продукции и предоставление услуг на переднем рубеже знаний являются необходимостью [3]. Так как современный университет представляет собой сложную организацию с большим количеством структурных подразделений и отделов, выполняющих различные виды деятельности, в нём сложно поддерживать адхократическую культуру. Этим можно объяснить, что только 15 опрошенных респондентов оценили существующую корпоративную культуру как адхократическую.

Таким образом, корпоративная культура современного вуза не является чем-то стабильным и неизменным. Культура университета и её восприятие сотрудниками может меняться в зависимости от стадии развития вуза, при смене руководства компании, при выходе компании на международный уровень. Кроме того, организационные культуры очень редко существуют в каком-либо чистом виде, как правило, они смешаны, но одна из них или даже несколько оказывают доминирующее влияние на остальные. В настоящем исследовании большинство респондентов оценивают существующую корпоративную культуру как рыночную, но в качестве желаемой видят клановую корпоративную культуру. Развитие клановой корпоративной культуры, которая соответствует ценностям классического образования, может послужить в качестве вектора развития Челябинского государственного университета.

Список литературы:

1. Береснева С.В., Ключев А.К. Ориентация на заказчика в организационной культуре образовательных учреждений // Стратегическое управление в учебных заведениях. - 2005. № 7. - С. 45-50.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. - М.: Экономика, 2003. - 528 с. - 421 с.
3. Камерон К.С., Куинн Р.Э. Диагностика и изменение организационной культуры. - СПб.: Питер, 2001. 311 с.
4. Тюнников Ю., Мазниченко М. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России. - 2005. - № 10. - С.69-77.
5. Яблонскене Н.Л. Корпоративная культура современного университета. – Екатеринбург: Университетское управление: практика и анализ. - 2006. - С.7-25.

УДК 159.9.018

Честюнина Ю.В.,
Забелина Е.В.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
chestyunina@list.ru

Проблема диагностики психологического времени в организации

Статья посвящена проблеме выявления особенностей восприятия времени сотрудниками организации. Выполнен анализ теоретических работ и эмпирических исследований феномена психологического времени личности. Предложена программа психодиагностики психологического времени у сотрудников организаций, основанная на модели отношения к времени Т.А. Нестика, которая

включает четыре основных компонента (когнитивный, мотивационный, аффективный, конативный). Комплекс психодиагностических методик включает: «Шкалу ценности времени как экономического ресурса» Ж. Узюнье, «Методику исследования неосознаваемых временных представлений» Н.Ю. Григоровской, «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой), методику «Временные аттитюды» Ж. Нютена (в модификации К. Муздыбаева), методику «Временная компетентность личности» О.В. Кузьминой, а также методику Г.С. Никифорова «События моей жизни». Авторы заключают, что выбранный набор методик позволит оперативно и качественно проводить диагностики психологического времени личности в организациях.

Ключевые слова: психологическое время, личность, восприятие времени, отношение к времени, временная перспектива, временная компетентность.

Время всегда было и остается уникальным и, пожалуй, самым ценным в силу своей невосполнимости, ресурсом как для организации, так и для отдельного человека. Для современных компаний умение эффективно использовать временной ресурс – это еще и мощное средство в конкурентной борьбе, как на внешнем рынке (за потребителя), так и на внутреннем (за лучших сотрудников).

Традиционно время в организации рассматривалось как объективный, не зависящий от человека фактор. Такому пониманию времени способствовала индустриальная революция, которая сделала время однородным и непрерывным. Следствием такого отношения ко времени стала теория Ф. Тейлора, одним из концептуальных положений которой является тезис о том, что поведение работника должно быть детально «расписано» по рационализованной схеме, для того, чтобы сократить иррациональное поведение, а, следовательно, сократить временные затраты. Понимание времени как ограниченно ресурса организационной деятельности привело к появлению целого направления в науке и практике, которое получило название тайм-менеджмента. Следствием развития этого направления стало множество работ, посвященных разработке технологий организации времени и повышения эффективности его использования (Д.Аллен, Г. Архангельский, А. Горбачев, С.И. Калинин и др.).

Переход к гибкому рабочему графику в 1970-х годах XX века, возникновение интереса к внутренним ресурсам работника побуждает исследователей организационной психологии к изучению не только объективного времени, но и психологического, под которым понимается «восприятие и переживание человеком объективного времени своей жизни, представления о времени, обусловленные как личным опытом индивидуальной и групповой жизни, так и усвоенным общественно – историческим культурным опытом, осознание личностью течения времени, личностное отношение к времени, психологическая организация и регуляция времени жизнедеятельности» [3, с. 217].

Активное исследование психологического времени в психологии начинается со второй половины XX века. К настоящему моменту в науке накоплен целый пласт исследований, посвященных проблеме восприятия и переживания времени человеком в

социуме, выявлены некоторые важные закономерности в этой области. В частности, в работах зарубежных психологов изучалась точность временных суждений во взаимосвязи со статусом в структуре межличностных отношений (Goldstone et al., 1963); выявлялись особенности восприятия времени у жителей города и села (Lowin, 1971); отношение к времени у представителей различных социальных групп (Neugarten, Hagestad, 1976). Исследования в рамках современной социальной психологии определяют характеристики субъективного времени крупных социальных групп в период социально-экономических изменений [2]. Изучается роль памяти в поддержании позитивной групповой идентичности (Pennebaker, Banasik, 1997; Wertch, 1992; Middleton, Brown, 2005; Т. П. Емельянова, 2009 и другие), в формировании сообществ и легитимации власти (Olick, Robbins, 1998; Zerubavel, 2003; Хобсбаум, 2000; Андерсон, 2000 и другие).

В рамках психологии менеджмента организация времени как ресурса совместной деятельности привлекала значительное внимание исследователей в последние три десятилетия. В отечественной социальной и инженерной психологии изучалась деятельность операторов в различных временных режимах (Д. А. Ошанина, В. А. Денисова, Д. Н. Завалишиной, А. А. Обознова), а также планирование совместной деятельности при бригадных формах труда (А. Л. Журавлев, А. Н. Лебедев). Предпринимались попытки выявления факторов, влияющих на создание дефицита времени в организациях (McGrath, Rotchford, 1983; McGrath, Kelley, 1986; Hassard, 1989, Perlow, 1999; Perlow, 2001; Staudenmayer, Tyre, Perlow, 2002). Не менее активно в зарубежной психологии изучался временной компонент организационной культуры (Э. Шейн, 2003; Schriber, Gutek, 1987; Bluedorn et al., 1995; Bluedorn, 2000; Onken, 1999; Zucchermaglio, Talamo, 2000).

Однако, несмотря на значительное число исследований психологического времени личности, выполненных в различных областях психологии, не сформулированы закономерности функционирования субъективного времени в организации, не складывается целостной картины структуры психологического времени современного человека.

В одной из последних значительных работ в области психологии времени [6] предложена модель субъективного психологического времени личности. Она представляет собой совокупность четырех компонентов индивидуального отношения к времени: ценностно-мотивационный, куда входят смысловые ориентации, временная ориентация личности, субъективная значимость времени как невозможного ресурса; когнитивный компонент, представляющий собой содержание временной перспективы личности, временные аспекты идентичности; аффективно-оценочный компонент, представленный валентностью отношения личности ко времени и его составляющим; и конативный компонент – предпочитаемые личностью способы организации своего времени [6, с. 100]. Понимая условность такого разделения на компоненты, тем не менее, представляется возможным положить данную модель в основу эмпирического исследования психологического времени личности в организации.

На сегодняшний день в психологической науке разработаны психодиагностические методики для исследования отдельных аспектов феномена психологического времени. В целях исследования субъективного времени сотрудников в организации представляется логичным использовать отдельные стандартизированные методики для изучения психологического содержания каждого временного компонента.

С целью исследования содержания мотивационно-ценностного компонента психологического времени личности предлагается применять «Шкалу ценности времени как экономического ресурса» Ж. Узюнье [6]. Данная методика позволяет измерить склонность личности рассматривать время как ценный экономический ресурс, она проста в заполнении (содержит 6 утверждений), что немаловажно в условиях проведения исследования в организации [5]. Для этой же цели может использоваться «Методика исследования неосознаваемых временных представлений» Н. Ю. Григоровской [1], включающая в себя определение временных особенностей личности через графические символы и ассоциации на слово «время», с помощью которой определяется ценностная позиция личности по отношению к времени.

Для изучения содержания когнитивного компонента психологического времени может быть применен «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой) [9], представляющий собой методику, направленную на диагностику системы представлений личности относительно временного континуума. Опросник включает пять основных показателей: фактор восприятия негативного прошлого, фактор восприятия позитивного прошлого, фактор восприятия гедонистического настоящего, фактор восприятия фаталистического настоящего и степень ориентации на будущее (наличие у личности целей и планов на будущее). Данную методику можно считать классической для определения временной перспективы личности.

С целью исследования содержания эмоционального компонента психологического времени личности может быть использована методика «Временные аттитуды» Ж. Нюттена (в модификации К. Муздыбаева) [7], в основе которой лежит семантический дифференциал, позволяющий изучить эмоциональное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Данная методика также проста в заполнении, что делает ее удобной для применения в организационной исследовании [5].

Для изучения содержания конативного компонента психологического времени личности может быть применена методика «Временная компетентность личности» О.В. Кузьминой [4]. Структура опросника представления двумя шкалами, отражающими содержание конструкта «временная компетентность». Шкала «Осознание организации времени» раскрывает личностный уровень организации времени и позволяет исследовать ценностно-смысловой, мотивационный и рефлексивный компоненты временной компетентности. Данная шкала имеет три субшкалы: «Сохранение порядка», «Потребность в выполнении работы к сроку», «Контроль времени». Шкала «Практическая организация

времени» анализирует операционно-технологический компонент временной компетентности и содержит следующие субшкалы: «Интуитивная организация времени», «Технологичность организации времени», «Режим временной неопределенности», «Режим точной временной заданности», «Режим дефицита времени». Для исследования этого компонента целесообразно также применения метода экспертных оценок.

Диагностика организации предполагает, как правило, использование разных методов исследования для получения достоверной информации. Это компенсирует возможные ошибки и помехи, связанные с одним конкретным методом. Кроме того, сочетание различных методов даёт либо разные типы данных (качественные и количественные), что обогащает результаты, либо полученные данные взаимно подтверждают друг друга.

В этой связи можно предложить сочетать использование описанных выше опросников с проективными методами. Так, для определения индивидуальных особенностей осознаваемых жизненных ценностей и целей прошлого, настоящего и будущего, а также для исследования мотивационно-ценностных, когнитивных, эмоциональных и конативных составляющих психологического времени может быть применена методика Г.С. Никифорова «События моей жизни» [9], в которой испытуемому предлагается начертить горизонтальную линию, символизирующую протяженность собственной жизни («линию жизни»), на которой отметить вертикальным штрихом момент настоящего времени. После этого предлагается вспомнить основные важные события жизни, которые, по мнению испытуемого, оказали влияние на то, что происходит с ним сейчас, и то, что будет происходить в будущем. В рамках методики анализируется общее количество событий, которое характеризует «событийную рефлексивность» личности, являющуюся одним из показателей когнитивной (социальной) зрелости. Также исследуется баланс между прошлым и будущим, который характеризует отношение к интенсивности прошлой и будущей жизни на оси временной перспективы; баланс между позитивными и негативными событиями жизни, который характеризует в общих чертах оптимистическое или пессимистическое отношение к жизни (жизнестойчивость), и ряд других связанных показателей.

Таким образом, приведенный в статье перечень методов и методик позволяет с высокой степенью валидности и с минимальными временными затратами диагностировать психологическое время личности сотрудников в организации. Результаты данной диагностики востребованы при выстраивании индивидуальных систем работы с сотрудниками (постановке задач и контроля результатов, организации рабочего времени, мотивации, и лояльности).

Список литературы

1. Григоровская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999.
2. Забелина Е.В., Смирнов М.Г., Честюнина Ю.В. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы // *Universum: психология и образо-*

вание. 2016. № 9(27). [Электронный ресурс] / URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (дата обращения: 28.09.2016).

3. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М. - 1988. - С. 216–230.

4. Кузьмина О. В. Разработка и стандартизация методики «Временная компетентность личности» / О. В. Кузьмина // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — N 2 (89). — С. 186-196.

5. Липатов С.А. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учебное пособие для вузов / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. с. 48–68.

6. Нестик Т. А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ... доктора психол. наук. – М., 2015. – 479 с.

7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004.

8. Практикум по психологии профессиональной деятельности [текст] / Под ред. Г.С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003. — 448 с.

9. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008. – 317 с.

УДК 159.922.7

Шабас С.Г.

Гуманитарный университет, Екатеринбург
shabas@etel.ru

Семья как условие нормативного развития ребенка в детском саду

В статье рассматривается проблема становления личности ребёнка под влиянием изменяющихся детско-родительских отношений, выявлен результат анализа специфики современной семьи детей, посещающих детский сад. Автором проанализированы результаты представлений педагогов дошкольных образовательных учреждений о современных родителях и их взаимодействиях с детским садом, описано влияние делегирования родительской ответственности на образовательные учреждения с увеличением количества детей с проблемами в развитии. Выявлена необходимость повышения психолого-педагогической культуры родителей, имеющих детей дошкольного возраста, для позитивизации их влияния на психофизическое развитие ребенка. Представлен составленный «Портрет «Идеальный родитель» в детском саду».

Ключевые слова: семья, дошкольник, нормативное развитие, детско-родительские отношения.

Семья является первым субъектом воспитания ребенка и ей принадлежит ведущая роль в формировании личности человека. В семье закладываются основные качества ребенка, его мировоззрение, отношение к окружающему миру, другим людям и самому себе.

Актуальность исследования современной семьи ребенка, посещающего дошкольное образовательное учреждение, связана со значительными изменениями, происходящими в настоящее время в детско-родительских отношениях.

Целью исследования является изучение влияния изменений отношения родителей к воспитанию детей на нормативное развитие ребенка в условиях детского сада.

Исследовательская выборка – родители, педагоги и воспитанники детских садов Ленинского района г. Екатеринбурга.

Основные процедуры диагностики- наблюдение, анкетирование, беседы, опросы, консультации, тест «Кинетический рисунок семьи» Р.Бернса и С.Кауфмана.

В настоящее время в РФ законодательно закреплена ответственность родителей за воспитание и развитие ребенка, именно они, согласно закону «Об образовании» имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед другими лицами, а «Семейный кодекс» указывает на прямую ответственность родителей и характер родительских воспитательных воздействий. Таким образом, «в современном российском обществе воспитание ребенка становится социально значимой деятельностью родителей функциональная нагрузка, которой задана в виде условий и средств воспитания, соответствующих требованиям времени» [2, 63].

Огромна роль родителей при влиянии на специфику развития личности ребенка. «Особенности личности родителей, состояние их психического здоровья, культурно-образовательный уровень оказывают влияние на выбор тех или иных методов воспитания и стиль внутрисемейного отношения [1].

Проблема становления личности ребенка под воздействием семьи как первого института социализации широко представлена в современной психолого-педагогической научной литературе. Так, отмечается, что «на формирование детско-родительских отношений оказывает влияние тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье..., различные формы взаимодействия ребенка с родителями, особенно с матерью, влияют на формирование стратегий взаимодействия ребенка со сверстниками, на развитие черт характера, способствующих или препятствующих совместной деятельности (игровой) детей со сверстниками». [3, 43] .

Благодаря взаимодействию в семье, где ребенок впервые приобретает социальный опыт взаимодействия, ребенок сам выделяет те правила и нормы, которые приняты в его окружающей социальной среде и делает их правилами своего поведения [3].

Зрелость стилевых характеристик воспитания и благополучие в эмоциональном взаимодействии могут выступать в качестве факторов, способствующих благоприятному личностному развитию ребенка дошкольного возраста [4].

Значимым условием реализации воспитательной деятельности является личностная зрелость родителей, которая определяется как отраженный в самосознании родителя уровень развития его личности, обеспечивающий успешное выполнение воспитательной деятельности, способности к конструктивному решению фрустрирующих событий и успешную адаптации к различным жизненным ситуациям [2].

Таким образом, семейная, социокультурная, этническая, социально-психологическая ситуация, в

которой воспитывается и развивается ребенок определяет условные границы его нормативного развития. «Семья, как референтная группа имеет две основные функции – нормативную и сравнительную, выполнение которых важно, как для общества, так и для членов семьи, оно способствует удовлетворению общественных потребностей» [1, 186].

В условиях детского сада нормативное развитие рассматривается как многоаспектная характеристика, например, как оптимальное состояние ребенка, наиболее соответствующее условиям дошкольного учреждения и требованиям к его функционированию. Для многих педагогов «нормальный ребенок» и «нормальная семья» рассматривается как отсутствие отклонений от некоего «идеального» образа семьи в детском саду. Многими педагогами-психологами дошкольных образовательных учреждений нормативное развитие ребенка как члена семьи представляет собой набор положительных признаков, которым должны соответствовать дети согласно имеющимся возрастным нормам развития.

Однако, социально - экономическая трансформация многих социальных сфер жизни в современных условиях приводит к тому, что «изменяются виды семейных отношений, иными становятся система власти и подчинения в семейной жизни, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей» [1, 185].

Наиболее чувствительными к воздействию семейного неблагополучия оказываются стержневые образования личности ребенка - его представления о себе, самоотношение, самооценка, образ себя. Поскольку удовлетворение его потребностей полностью зависит от родителей, то его представления о себе и образ себя в значительной мере связаны с отношением родителей к нему, их восприятием и пониманием, с характером родительских установок и качеством привязанности [5].

В течение 20 лет на базе районного методического объединения педагогов-психологов (РМО), созданного Отделом образования Администрации Ленинского района г. Екатеринбурга в детских садах обеспечивается психологическое сопровождение семьи ребенка как главного фактора его позитивного и адекватного развития. Одним из направлений деятельности РМО является изучение детско-родительских отношений. Информация по каждому дошкольному учреждению анализируется и по сделанным выводам на уровне района корректируется психолого-педагогическое сопровождение семьи и ребенка.

Так, за последние пять лет отмечаются новые тенденции в формировании детско - родительских отношений.

Широкое распространение получает среди родителей стремление к «опосредованному воспитанию», когда на фоне жалоб родителей, что они не могут влиять на воспитание и образование ребенка, т.к. не имеют «специальных знаний» и «достаточно времени для общения с ребенком» многие роди-

тели перекладывают ответственность за своего ребенка на специалистов.

Незрелость родителей как субъектов отношений с ребенком ярко проявляется в ситуации резко возросшего количества детей с ограниченными возможностями здоровья, когда семья имеет завышенные требования по психолого-педагогическому и социально-медицинскому сопровождению ребенка, что часто приводит к конфликтным и проблемным ситуациям при взаимодействии с педагогами и специалистами детского сада. Последней тревожной тенденцией педагоги отмечают нежелание родителей укреплять или восстанавливать нарушенное психофизическое здоровье своих детей. Так, родители не выполняют предписаний врачей, не занимаются лечением, требующим длительного времени и усилий, считая, что коррекционные и лечебные мероприятия должны проводиться в детском саду.

Можно отметить невысокий уровень психолого-педагогической культуры родителей, когда «клиентоцентрированность» системы образования как сферы услуг воспринимается родителями как замена семейного воспитания.

«Вечно спешащие родители», родители с катастрофическим мышлением и нехваткой экономических ресурсов, семьи в состоянии развода, переезда, ипотеки и др. формируют среду, негативно влияющую на психофизическое развитие ребенка дошкольного возраста. Значительно возросло количество семей, где в силу «сверхзанятости родителей» основными участниками воспитательно-образовательного процесса является бабушки, дедушки и другие родственники. Появилась новая тенденция, когда приводят и забирают ребенка специально нанятые родителями люди- гувернантки, няни и др. В результате по данным анализа бесед, наблюдений и проективной методики «Кинестетический рисунок семьи» у многих детей нарушается формирование адекватных представлений о семье и о детско-родительских отношениях.

В муниципальном дошкольном образовательном учреждении МБДОУ – детский сад № 26 Ленинского района г. Екатеринбурга в соответствии с современными требованиями подходят к развитию и воспитанию ребенка, принимая его и его семью как активных участников образовательных отношений. В детском саду в 13 группах 350 детей, кроме педагогов работают музыкальные руководители, инструктор по физкультуре, логопеды, дефектолог, психолог.

Педагоги и специалисты детского сада отмечают, что изменение детско-родительских отношений приводит к увеличению количества детей с проблемами в поведении и развитии, неблагоприятно сказывается на взаимодействиях такого ребенка со взрослыми и с другими детьми.

Практически все педагогические работники отмечают, что для нормативного развития ребенка должна быть и «нормативная» семья. Так, в ходе исследования, педагогам и специалистам МБДОУ № 26 был задан вопрос «Что, по Вашему мнению,

можно было бы изменить в родителях, чтобы они стали «идеальными»? В результате анализа ответов был составлен «Портрет «Идеальный родитель» в детском саду»:

1. Понимающий - понимает, что с ребенком происходит в детском саду и какова роль семьи в воспитательно-образовательном процессе.

2. Активный - желающий помочь педагогам и своему ребенку прожить жизнь в детском саду радостно и полноценно.

3. Доброжелательный и спокойный, улыбающийся, готовый к позитивному и уважительному взаимодействию со своим и чужим ребенком, педагогами, администрацией и другими родителями.

4. Прислушивающийся и одобряющий мнение педагогов и специалистов, готовый идти на контакт для решения проблем, возникающих в жизни ребенка.

5. Интересующийся жизнью и здоровьем своего ребенка, разговаривающий с ним, участвующий в его развитии и воспитании.

Выводы:

1. Семья является главным условием нормативного развития ребенка в детском саду.

2. Негативные изменения внутрисемейных и детско-родительских отношений увеличивают количество детей с проблемами в поведении, развитии и коммуникации со взрослыми и другими детьми.

3. В дошкольных образовательных учреждениях необходимо усилить взаимодействие с семьей ребенка, направленное на повышение психолого-педагогической культуры родителей для позитивизации их влияния на психофизическое развитие ребенка.

Таким образом, приведенные данные показали особую значимость семьи как главного условия нормативного развития ребенка в дошкольном возрасте. Получен эмпирический материал, свидетельствующий о трансформации современных детско-родительских отношений и необходимости ориентации родителя на «идеальный образец» для полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства.

Список литературы

1. Аптикиева Л.Р., Аптикиев А.Х., Бурсакова М.С. Семья как фактор личностного развития ребенка // Вестник ОГУ. 2014. №7 (168). С.185-190.

2. Васягина Н.Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С.63-69.

3. Венза Т.В. Развитие личности ребенка в контексте детско-родительских отношений // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С.39-47.

4. Головей Л.А. Василенко В.Е., Савеньшева С.С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. 2016. Т.7. № 2. С.5-17.

5. Николаева Л.А. Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №2. С.187-192.

Интеграция и дезинтеграция личности в динамике границ Я

Актуальность изучения интеграции и дезинтеграции личности в динамике границ Я детерминируется современными социокультурными процессами, порождающими нестабильность социальной и индивидуальной жизни. Широкое распространение в социуме кризисных состояний личности и дезинтеграции субъектности определяет необходимость решения этих проблем за счет систематического самоизменения личности: ее интеграции и дезинтеграции. В статье представлен анализ этих феноменов как состояния и как процесса, выделены позитивный и негативный векторы дезинтеграции личности и ее механизмы: диссоциация, фрагментирование, изоляция, деперсонализация, дисфункции личностной суверенности. Исследование реализуется в рамках системного подхода, согласно которому целостность и эффективное функционирование личности обеспечиваются единством организации ее составляющих и полноценным обменом информацией между ними. В качестве «системообразующего фактора» интеграции и дезинтеграции личности предложено состояние ее психологических границ в характеристиках их дискретности–континуальности и самоорганизации–самодезорганизации. Динамика интеграции и дезинтеграции личности видится как необратимый процесс с неопределенным исходом и фактор неравновесности и нестабильности системы.

Ключевые слова: личность, интеграция, дезинтеграция, диссоциация, фрагментирование, изоляция, деперсонализация, суверенность, границы, дискретность, континуальность, самоорганизация, самодезорганизация.

Переживание нами мира организованным в пространстве и во времени опирается на ощущение себя как центра «здесь» (исходная точка ориентации в пространстве) и «сейчас» – источника всех личных временных перспектив внутри этого мира: до и после, прошлое и будущее, раньше и позже и т.д. Все доступное восприятию в мире, центром которого мы являемся, — это мир нашей реальной досягаемости: манипулируемости и модифицируемости. За границами этого мира – зона наших потенциальных манипуляций [15]. Творчество человека как проявление самодвижения его психики порождает в ходе жизни множество «субъективных миров», и лишь некоторые из них будут реализованы [2, 13]. «Текучесть» современности породила «общество скольжения» (З. Бауман, Ж. Липовецки, П. Бергер и Т. Лукман), в котором выбор жизненной стратегии и тактики повседневности становится альтернативой – попыткой мигрировать между множеством вариантов, всегда имея возможность «выйти из игры» и, не «пуская корней», продолжить движение. На этом ментальном фоне не удивляет высокая репрезентативность в социуме кризисных состояний личности, актуализировавшая потребность быстрого, эффективного и гарантированно безопасного (желательно) разрешения проблем личности за счет постоянного режима ее систематического самоизменения.

Как нас уверяют, эффективные люди находятся в ладу как с собой, так и с внешним миром; при хорошем контакте с окружением способны как к автономности, так и к близости, к эмпатии и заботе об окружающих; стремятся устанавливать равные отношения, и та или иная форма их активности соответствует конкретной ситуации. «Идеальное человеческое состояние» описывают пять главных характеристик: эффективность, креативность, внутренняя гармония, связанность с внешним миром и трансценденция. Основными признаками самоактуализирующихся индивидов называются рациональное восприятие действительности, принятие себя и других, чувство независимости и способность переносить одиночество, способность к близости и участию, обостренное моральное чувство и эмпатия (А. Маслоу). «Полностью функционирующих» людей (К. Роджерс) отличают открытость собственному опыту, жизнь с опорой на его осознание и в соответствии с экзистенциальными принципами, доверие своему опыту в принятии решений и действиях. Однако «психология эталонов» не задается мыслью: а как согласовать все эти противоречивые тенденции в одной личности?

Каждое Я есть и всеобщность Я, содружество субъектов, полагает С.Л. Рубинштейн. Поэтому Я есть на самом деле Мы, и отношение одного моего Я к другому моему Я – условие моего существования [11, 354]. Личность как совокупность множества несовпадающих субъектов рассматривается во многих направлениях психологии: интроекты З. Фрейда, архетипы К. Юнга, различные Я Р. Ассаджиоли, эго-состояния П. Федерна и Э. Берна, совокупности Я-функций Г. Аммона, множественные идентификации–идентичности», многоликое «возможное Я», «зоопарк Я» (Розенберг, Каплан, Маркус, Нуриус, Тессер и др.). В этом же ключе мультисубъектная теория В.А. Петровского [9] раскрывает личность в двух полюсах – «индивидуальности» и «личностности», динамично переходящих друг в друга, а индивидуальность = мультисубъектное объединение = единомножие Я. И столь уместна здесь мысль М.К. Мамардашвили: «Полнота бытия – вот что имеет отношение ко мне, рассыпанное как в осколках зеркал. Мы отражены в тысячах зеркал, которые не собираем, хотя эти отражения и есть мы» [6, 77].

Как система личность определяется *unitas multiplex*, множественностью компонентов и обеспечивается единством их организации, подразумевающим связность и обмен информацией между ними для эффективного функционирования системы. Нарушение этих связей угрожает ее целостности (И. Пригожин, А. Ангьял, Дж. Симен). В этом контексте значимыми являются вопросы интеграции и дезинтеграции составляющих личности, какие бы дефиниции (см. выше) для них ни принимали бы их исследователи.

В общем понимании интеграция (от лат. *integer* – целый) – процесс, посредством которого части соединяются в целое. Согласно психоанализу и психодинамической теории, где и зародилась традиция исследования этого феномена, начало развития человека знаменуется неинтегрированным Ид, и лишь

в результате развития Эго психика становится интегрированной. В объект-теории, напротив, младенец начинает жизнь в состоянии первичной интеграции, и практически все защиты (кроме сублимации) действуют за ее счет: цена свободы от тревоги – расщепление или вытеснение частей потенциально интегрированной самости. По мнению К. Юнга [16], способность интегрироваться типична для здорового и нормального Эго во второй половине его жизни: различные взаимодействия достигают оптимального уровня конфликта и напряжения. Смысл интеграции в том, чтобы вытесняемая и подавляемая личностью область сознания более не отвергалась, чтобы изгонявшиеся в бессознательное конфликтующие фрагменты сознания были приняты и осознаны как равные по значимости. Как следствие, единство личности и чувство целостности служат индивидуации и самоосуществлению.

Как состояние интеграция личности (personality integration) трактуется:

- как организация, соподчинение, координация различных черт, реакций, поведенческих диспозиций, мотивов, эмоций, потребностей и др. в нечто целостное, устойчивое и автономное, составляющее в итоге личность;

- как интегральное единство структуры и функционирования биогенных, психогенных и социогенных элементов личности, взаимно приспособленных друг к другу, сопряженных и не конфликтующих друг с другом;

- как организация личности «эффективных людей», оптимально или полноценно функционирующих: интегрированная и гармоничная композиция поведенческих тенденций; и т.д.

Как процесс интеграция описывается, прежде всего, в гуманистическом контексте полноценного, или оптимального функционирования личности:

- как непрерывно совершающийся процесс самактуализации человека или самореализации им своего природного потенциала при условии сохранения контакта со своими организмическими переживаниями. Функцию ориентира в жизни должно выполнять внутреннее Я (К. Роджерс);

- как непрерывные изменения системы личных конструктов «человека-исследователя»: люди должны относиться к своим представлениям как к тому, что постоянно проверяется и переоценивается, и тогда их изменение и развитие будет соответствовать непрерывно меняющемуся миру (Дж. Келли).

Однако требовать от человека, чтобы он стал другим, равнозначно требованию уничтожить самого себя, ведь всякая личность изменяется лишь в пределах единства и непрерывности ее духовной жизни, замечает М. де Унамуно [12, 34-35]. Жизнь человека определяет принцип его непрерывности во времени: стремление воспоминаний длится и превращается в надежду, преобразуя тем самым наше психологическое прошлое в будущее. С другой стороны, современные социокультурные процессы приводят к нестабильности нашей жизни, а отсюда – к дезинтеграции нашей индивидуальной и социальной субъектности. Утрата или серьезное нарушение

единства и координации в функционировании системы личности, существенное ослабление взаимосвязей между ее элементами создает условия для ее распада.

В психологическом анализе условий дезинтеграции личности обычно называются противоречия между ее био- и психогенными элементами и требованиями социальных ролей, давления и контроля. Отдавая той или иной группе лишь часть своей личности (импульсы, интересы, силы), мы скрываем от других то, чего не можем разделить с ними, – свое подлинное Я [15]. Вынужденное или добровольное участие в разных социальных группах, навязывающих нам противоречивые системы ценностей и норм, выступает фактором дезинтеграции и требует самоинтеграции.

«Тревога дезинтеграции» (Х. Кохут) – самая глубокая, которую может испытывать человек, и угрожающая полным разрушением личности. Два различных кризисных состояния личности, специфически воздействующих на ее интеграцию, имеют, по мнению М. Бубера [1, 196], отрицательный опыт личности: либо отношения к среде, препятствующей самореализации и стремлению утвердить свою сущность, либо в отношениях с собой, когда мы не можем больше сказать «Да» самим себе.

В процессах дезинтеграции личности можно выделить два вектора с рядом их механизмов: позитивный и негативный, посттравматический.

Посттравматическая дезинтеграция является следствием ментальной травмы, не совместимой с прежней психической жизнью цивилизованного человека, — переживания, вызывающего непереносимые душевные страдания или тревогу, утрату смыслов и редукцию психической жизни до минимальных или стереотипных реакций. Обычных защитных механизмов психики оказывается недостаточно, и той личности, которую окружающие знали до появления ее страдания, уже нет, утверждает Д. Калшед [4].

Задачи Я по защите уцелевшего после травмы личностного духа и его изоляции от реальности решаются разными способами. Шизоидное дистанцирование в виде ухода в одиночество или в фантазии с бегством от осознания своих чувств; аддиктивное поведение с оглушением себя наркотиками, алкоголем и т.д.; депрессия с утратой надежды на жизнь в этом мире... Вся эта «злокачественная» регрессия удерживает часть Я в сумеречном состоянии, чтобы обеспечить выживание личности. Таким образом психика переводит внешнюю травму в самотравмирующую внутреннюю «силу»: вначале она защищает, но в итоге начинает разрушать, травмировать саму себя. Человек очень желает измениться, настойчиво пытается улучшить свою жизнь или отношения, но внутренний преследующий мир проявляется вовне в повторяющихся утверждениях саморазрушительного предписания.

Итак, негативная дезинтеграция личности сопровождается ее деструктивными изменениями, снижением общей витальности и устойчивости, системной дисгармонией и дисбалансом, выпадением из соци-

альных отношений, сужением социальных контактов и т. д.

Позитивная дезинтеграция – одновременно и психологический механизм развития личности, и признак этого развития – подразумевает ослабление (вплоть до распада) первичной психической структуры индивида в периоды созревания, при неврозах и конфликтах (прежде всего внутренних). В рамках теории К. Домбровского [18] человек не только способен на непрерывное развитие, но и «приговорен» к нему: преодолевая биопсихическую заданность, свой психологический тип, индивид выходит на уровень личности. Таким образом, личность – это никогда не завершаемый процесс реализации ряда необратимых подпроцессов всестороннего понимания, переживания и творчества все более высокой иерархии реальности и смыслов. Именно они делают дезинтеграцию позитивной и необходимой для «здорового» развития – познания, открытия и творчества мира «изнутри»: от первичной интеграции через дезинтеграцию к интеграции вторичной.

Позитивная дезинтеграция способствует ускоренному развитию благодаря неприспособленности человека к действительности и низкому или среднему порогу фрустрации – свидетельствам богатства психической жизни и повышенной восприимчивости. «Нам знаком при жизни предмет боязни: пустота вероятней и хуже ада» (И. Бродский): в один прекрасный момент человека перестает удовлетворять его одноуровневая действительность, и возникает потребность в поиске и открытии новых реальностей. Стремление преодолеть границы обыденности открывает путь к кризисам и внутренним конфликтам со своими же негативными переживаниями или чертами, с биологическим типом развития или с ограниченными способностями выражают динамику развития: «восхождение выше» через подчинение себя примитивного (какой я есть) для «себя высшего», каким я должен быть [18, с. 34].

В итоге при позитивной дезинтеграции смерть Я воспринимается как качественное преобразование, уход от привычного восприятия мира, чувства общей неадекватности, необходимости сверхконтроля и доминирования. Это процесс разотождествления и самоотречения, переоценки всех ценностей и изменения целей жизни, связанных с рождением новой личности. Другими словами, позитивная дезинтеграция – это скачок в развитии и в психодуховной эволюции, когда происходит исчезновение старого, изжившего себя образа Я и его обновление, возрождение и замещение его новым.

Обозначим механизмы дезинтеграции личности.

Диссоциация – разделение страдающего духа на фрагменты и возведение амнестических барьеров, не позволяющих отторгнутому материалу вернуться в сознание. В модели диссоциации BASK [17] она может иметь место между четырьмя аспектами переживания: поведением, аффектом, ощущением и знаниями – либо один из них расщепляется внутри самого себя, либо обычные связи между ними нарушаются.

Фрагментирование Я описывает М.М. Решетников в «клеточной» структуре личности: Оно пред-

ставлено «ядром», окруженным «оболочкой» Я (содержимое которой – содержание Я), поверх которой еще одна «оболочка» Сверх-Я с его содержанием. Исходно «сломанное» или «надломленное» в детстве Я (система представлений о себе) не имеет содержимого или оно «растеклось» под оболочкой Сверх-Я и смешалось с его содержанием [10]. Таким образом, Я фактически отсутствует или присутствует в виде фрагментов, и в итоге «зажатости» между стремлением к удовольствию Оно и жестким сверхморальностью Сверх-Я ему не до общения с внешним миром, а более всего – с самим собой. Но пустота Я должна быть заполнена, чтобы не быть раздавленным или давлением Оно или Сверх-Я. И поскольку Я когда-то было опустошено в результате дефицита любви близких, то и стремление заполнить его ориентировано на отношения, подобные любви.

Фрагментирование Я как следствие детской травмы проявляется в регрессе одной части Я к инфантильному периоду и в одновременном прогрессе другой части, которая начинает опекать регрессировавшую. Это приводит к слишком быстрому взрослению и преждевременному становлению способности к адаптации во внешнем мире [4], при этом примитивные защиты взрослеющего человека продолжают функционировать на магическом уровне сознания, сложившемся на момент травмы. Но чем меньше личность соприкасается сама с собой, считает Ф. Перлз [8], тем больше она хочет контролировать окружающее с целью спрятать какие-то части себя от осознания и тем больше фрагментируется и становится предсказуемой.

Изоляция «отколовшихся частей души» (комплексов) главной причиной, по мнению К. Юнга имеет моральный конфликт: невозможность полного самоутверждения субъекта предполагает раскол, независимо от того, известно ли об этом сознанию или нет [16, 389]. «Белые пятна», предупреждающие осознание конфликта между поведением и собственным идеальным имиджем (К. Хорни), могут реализовываться в компартиментализации – разделении жизни на «ячейки», не влияющие одна на другую. Близок изоляции и феномен альтернативности – миграции по альтернативным мирам с произвольной сменой масок.

Деперсонализация (самоотчуждение, альянция) развивается из психологического дистанцирования Я от связей, отношений, ситуаций. «Отрыв» Я от индивидуальности и реальности в сочетании с интенсивной интроекцией социально-личностных стереотипов делает самосознание субъективно-умозрительным, ориентируя на создание неадекватных компенсаторных систем и способов защитного поведения. Преобладание созерцательно-защитной стратегии на фоне снижения временной перспективы примиряет с действительностью и приводит к смещению локуса контроля вовне, уходу от проблем и их решений. Агрессивно-защитные стратегии стимулируют конфликтность, асоциальное поведение, аутоагрессию.

Деперсонализация реализуется и в «играизации»: вторичность, искусственность, симулятивность, нравственная амбивалентность, жизнь «понарошку»

как признаки игры сходятся в настоящем, подмене реальности [5]. Внедрение принципов игры в прагматические жизненные стратегии позволяет достаточно эффективно адаптироваться к «обществу в действии»: это и виртуальное общение, и конструирование многочисленных имиджевых Я, и взаимные манипуляции. Постоянная смена систем ценностей, имиджей, поведенческих паттернов позволяют выстраивать новые Я, дезинтегрируя, сознательно и неосознанно, прежние.

Дисфункции личностной суверенности рождают ощущения подчиненности, отчужденности, фрагментарности своей жизни, ощущения себя «на чужой территории» и не в своем времени и трудности в поиске объектов идентификации – дезинтеграцию Я. Депривированность суверенности, ее травмированность и сверхсуверенность сужают возможности личности контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, реализовывать потребности, равноправно взаимодействовать и избирательно встречать внешние влияния, обозначая пределы личной ответственности [7].

Важным и малоисследованным моментом является определение времени, степени, индикаторов и маркеров интегрированности или дезинтегрированности данной личности. Как интеграция, так и дезинтеграция, как мы видим, преходящи, и помимо них можно обозначить и процессы дисинтеграции и реинтеграции. В связи со сложностью этиологии всех этих процессов и с учетом того, что причины, воздействующие на систему личности, могут быть сходны или даже идентичны, а следствия – различны (и наоборот), представляется необходимым выделение «системообразующего фактора» (Б.Ф. Ломов). Полагаем, что этим фактором является состояние психологических границ Я: их имманентные дискретность и континуальность взаимно дополняют друг друга в динамическом и пространственном измерении личности, благодаря чему они выступают фундаментальным условием взаимодействия ее внешней и внутренней реальности.

В персоногенезе границы Я функционируют непрерывно, континуально, но разделены на качественно различные стадии, т.е. дискретны [14]. В пространственном измерении дискретность–континуальность границ Я связана с общим состоянием системы. У интегрированной личности доминирует континуальность: взаимодействия множественных Я остаются не осознаваемыми в широких контекстах «потока сознания» и цепи интеракций с миром. Дискретность границ обнаруживается при психической травме и в отсутствие ее психогенеза, следствием чего является дезинтеграция целостного Я. В миграции во множественных мирах трансгрессия (разрыв непрерывности) отражает доминанту дискретности границ, но трансгрессия как стиль жизни (инграизация, альтернатива) характеризуется уже их континуальностью.

Рассматривая интеграцию личности как самоорганизацию системы и дезинтеграцию как ее самодезорганизацию [13], мы считаем, что процессы интеграции ограничены условиями информационно-энергетического обмена ее составляющих, уровнем

зрелости личности, отсутствием у нее дисфункций и собственно дезинтеграцией, закономерно возникающей вслед за достижением состояния интегрированности. Согласованность процессов интеграции и дезинтеграции личности (негативной и позитивной) должна коррелировать с асинхронным возникновением, взаимодействием, взаимосодействием, компенсацией, самодостраиванием и самовосстановлением границ Я.

Таким образом, динамика интеграции–дезинтеграции личности, реализуясь на пересечении ее энергетически заряженных жизненных центров между инстанциями Я и между Я и внешней средой, представляет собой необратимый процесс с неопределенным исходом и определяет неравновесность и нестабильность системы личности, дисфункции ее границ и тенденции саморазрушения Я.

Список литературы

1. Бубер М. Два образа веры. М., 1999. 592 с.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни. СПб., 2010. 156 с.
3. Загородняя Е.В. Экзистенциальное содержание личности и варианты ее становления // Мир психологии. 2012. № 4. С. 216-230.
4. Калшед, Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа. М., 2007. 368 с.
5. Кравченко А.С. Играизация российского общества // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 143-144.
6. Мамардашвили М.К. Мой опыт нетипичен. СПб., 2000. 400 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб., 2008. 400 с.
8. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: Радость. Печаль. Хаос. Мудрость. М., 2007. 224 с.
9. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. 2007. № 1. с.13-29.
10. Решетников М.М. Психическая травма. СПб., 2006. 322 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
12. Унамуно М. де. О трагическом чувстве жизни. М., 1997. С. 34-35.
13. Шаповал И.А. Функции и дисфункции границ Я: эффекты самоорганизации и самодезорганизации системы // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 19–32. doi:10.17759/cpse.2016050102 0.7. п.л.
14. Шаповал И.А., Фоминых Е.С. Дискретность–непрерывность психологических границ личности как условие взаимодействия внутренней и внешней реальности // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 2. С. 90-110. 1 п.л.
15. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004. 1056 с.
16. Юнг К.Г. Психология. Dementia praecox. Мн., 2003. 400 с.
17. Braun B.G. The BASK model of dissociation // Dissociation, 1988, V. 1, No. 1, P. 4-23.
18. Dąbrowski, Kazimierz. W poszukiwaniu zdrowia psychicznego / Kazimierz Dąbrowski. Przedm. Bogdan Suchodolski. Warszawa : Państw. wydaw. nauk., 1989. 214 p.

**Взаимосвязь личностных особенностей
с синдромом эмоционального выгорания
у работников скорой медицинской помощи**

Одной из актуальных проблем, связанных с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, поддержанием высокого уровня функциональности, а также охраной здоровья сотрудников является профилактика синдрома «эмоционального выгорания». Целью исследования на тему «Взаимосвязь личностных особенностей с синдромом эмоционального выгорания у работников скорой медицинской помощи» явилось изучение особенностей эмоционального выгорания работников скорой помощи и их взаимосвязь с личностными особенностями. С помощью анкетирования и психологических тестов обследовано 40 медицинских работников скорой помощи. У подавляющего большинства выявлен синдром «эмоционального выгорания» в разных фазах формирования. Выявлена прямая корреляционная зависимость между степенью выраженности «эмоционального выгорания» и уровнем жизнестойкости, а также личностными особенностями (показатели шкал E, L, SD теста Р.Б. Кеттелла).

Ключевые слова: личность, эмоциональное выгорание, жизнестойкость, свойства нервной системы.

Термин «выгорание» предложил Х. Дж. Фрейдберг в 1974 году для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений.

Б. Пельман и Е. Хартман (2000) выделили три главных компонента синдрома «эмоционального выгорания» (СЭВ):

1. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов.

2. Деперсонализация связана с возникновением равнодушного и даже негативного отношения к людям, обслуживаемым по роду работы. Контакты с ними становятся формальными, безличными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

3. Сниженная рабочая продуктивность проявляется в снижении самооценки своей компетентности (в негативном восприятии себя как профессионала), недовольстве собой, негативном отношении к себе как личности).

Развитие синдрома эмоционального выгорания, по В.В. Бойко (1999), представляет собой последовательность трёх фаз:

1. Напряжение включает симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, загнанность в клетку, тревогу и депрессию;

2. Резистенция включает симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственную дезориентацию, рас-

ширение сферы экономии эмоций, редукцию профессиональных обязанностей;

3. Истощение включает симптомы – эмоциональный дефицит, эмоциональную отстранённость, личностную отстранённость (деперсонализацию), психосоматические и психовегетативные нарушения.

Факторы, способствующие развитию или, наоборот, тормозящие СЭВ традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих специалистов [6, 8].

В.В. Бойко выделяет следующие внутренние (личностные) предпосылки, провоцирующие «эмоциональное выгорание»: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности: данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности [4, 5].

Деятельность работника службы скорой медицинской помощи связана с повышенными психоэмоциональными и физическими (разъезды, недосыпание) нагрузками в сочетании с ответственностью в принятии быстрых решений при различных экстремальных ситуациях. Наибольшее психоэмоциональное напряжение вызывают взаимоотношения с пациентами испытывающими боль, умирающими, неадекватными, иногда агрессивно настроенными, а также их родственниками [15].

Цель. Изучение особенностей «эмоционального выгорания» работников скорой помощи и их взаимосвязь с личностными качествами.

Задачи:

1. Рассмотреть особенности деятельности в условиях скорой медицинской помощи, выделить основные факторы, которые являются причиной стресса.

2. Изучить распространенность и выраженность синдрома эмоционального выгорания у работников в зависимости от возраста, трудового стажа, образования, семейного статуса, удовлетворенности отношениями с начальством и коллегами, удовлетворенности условиями и организацией труда, возможностью повышения квалификации.

3. Провести эмпирическое исследование влияния личностных особенностей медицинских работников на формирование у них синдрома эмоционального выгорания в процессе выполнения профессиональной деятельности.

4. Статистический анализ полученных данных.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе станции скорой медицинской помощи (ОГБУЗ Иркутская ССМП). В выборку вошли врачи и фельдшера (40 человек), которые были поделены на 2 группы: относительно молодые специалисты в возрасте 27–35 лет (20 человек) и опытные работники со стажем не менее 10 лет (20 человек) в возрасте 36–55 лет.

Были использованы следующие методы:

1. Анализ документов (личные карточки по учету кадров, биографии работников скорой помощи);

2. Анкетирование;

3. Тестирование с использованием стандартных психодиагностических методик, позволяющих определить наличие синдрома «эмоционального выгорания» и выявить личностные особенности: «Диагностика эмоционального выгорания» по В.В. Бойко, 16PF – опросник Р.Б. Кеттелла, опросник Я. Стреляу, тест жизнестойкости (адаптация Д.А. Леонтьева опросника Hardiness Survey Сальваторе Мадди).

4. Программа Статистика 6, определение достоверности (критерии Стьюдента и Манна-Уитни), корреляционный анализ (коэффициент Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что проблема «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности медработников актуальна, т.к. у 75% опрошенных 1 группы опрошенных и у 85% лиц 2 группы присутствуют те или иные симптомы «выгорания» по тесту В.В. Бойко.

Выгорание отсутствует у 60% респондентов возрастной группы от 36 до 55 лет. В группах медицинских работников, имеющих семью и незамужних, нет явных различий по уровням эмоционального «выгорания». В группе специалистов с высшим образованием выявлено меньшее количество случаев эмоционального «выгорания»: СЭВ отсутствует у 40 % в 1 группе и у 60% во 2 группе, имеющих высшее образование. Наличие высшего образования, на наш взгляд, снижает риск возникновения «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр вариантов, способов и приемов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Тем самым снижается неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, вызванная недостатком профессиональных знаний и умений. В когорту респондентов с отсутствием «эмоционального выгорания» вошли медицинские работники, удовлетворенные условиями труда (45 %), а в группу с высоким показателем СЭВ те, кто не удовлетворен таковыми (15 %). У большинства медицинских работников 2 группы, удовлетворенных возможностью повышения квалификации отсутствовал синдром «эмоционального выгорания» (55 %), у медицинских работников 1 группы этот процент чуть ниже 45%. В группе специалистов, у которых отсутствует синдром «эмоционального выгорания», 60% удовлетворенных отношениями с руководителем. В группе специалистов со сложившимся СЭВ нет полностью удовлетворенных отношениями с руководителями. Скорее не удовлетворены отношениями с руководителем 40% респондентов. Медработники, у которых не выявлен синдром «эмоционального выгорания» в 50 % случаев удовлетворены отношениями в коллективе и в 30 % - скорее, удовлетворены. В группе специалистов с высоким уровнем СЭВ 45% не удовлетворены отношениями в коллективе. У большей части медиков 2 группы (75%) и у 65% медицинских работников 1 группы, неудовлетворенных организа-

цией работы, выявлен сформировавшийся синдром «эмоционального выгорания». У 45% удовлетворенных организацией работы, как у в 1 группе так и во 2 отсутствует «выгорание».

У специалистов со сформировавшимся СЭВ выявлено, что

– в фазе напряжения наиболее выражен симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» (45%), способствующий формированию эмоционального выгорания;

– в фазе резистенции доминирующими симптомами являются «редукция профессиональных обязанностей» (40%);

– в фазе истощения ведущими симптомами являются «личностная отстраненность» (40%).

Также установлено, что респонденты с разной степенью выраженности эмоционального «выгорания» статистически достоверно различаются по шкалам G, I, L, SD личностного опросника Р. Кеттелла. При корреляционном анализе полученных данных выявлена прямая положительная зависимость между степенью СЭВ и показателями шкал E, L, SD теста Р. Кеттелла. Установлена также прямая корреляция между возможностью повышения профессиональной квалификации и степенью выраженности «эмоционального выгорания» у медицинских работников (при $p < 0,05$).

В целом, большинство медиков 1 группы имеют высокий или средний уровень выраженности жизнестойкости, в структуре которой преобладает такой компонент как «принятие риска». Большинство участников исследования 2 группы имеют средний уровень выраженности жизнестойкости, в структуре которой преобладают такие компоненты, как «контроль» и «вовлеченность».

Анализ, проведенный с использованием критерия U Манна-Уитни по группам, дифференцированным в соответствии с уровнем выраженности жизнестойкости, обнаружил значимые различия в сформированности фаз и симптомов эмоционального выгорания ($p \leq 0,001$). Большая часть данных испытуемых из группы с высокими показателями жизнестойкости свидетельствует о том, что симптомы эмоционального выгорания у них либо не сформированы, либо находятся в стадии формирования. В группе испытуемых с низкими показателями жизнестойкости значительно выше число лиц с уже сформированными симптомами эмоционального выгорания. Корреляционный анализ установил значимые отрицательные связи общего показателя жизнестойкости с показателями фаз СЭВ.

На основе корреляционного анализа установлено, что уровень жизнестойкости в целом и отдельные ее компоненты связаны с проявлениями деструктивных тенденций личности медика: чем выше жизнестойкость, тем меньше выражены такие признаки эмоционального выгорания, как неудовлетворенность собой, тревожность, депрессивность, деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей.

Выводы:

1. У подавляющего большинства медицинских работников ССМП выявлен синдром «эмоционального выгорания» в разных фазах формирования.

Степень СЭВ прямо зависит от удовлетворенности организацией работы, отношениями с начальством и коллегами, возможностью постоянного повышения квалификации ($p < 0,05$). Обратная зависимость выгорания установлена со стажем работы и образованием медицинского работника. Семейное положение на СЭВ не влияет.

2. Выявлена прямая корреляционная зависимость между степенью выраженности «эмоционального выгорания» и личностными особенностями (показатели шкал E, L, SD теста Р.Б. Кеттелла).

3. В целом, большинство работников ССМП имеют высокий и средний уровень жизнестойкости, в структуре которой преобладают компоненты «принятие риска» и «вовлеченность». Общий уровень жизнестойкости имеет отрицательную корреляционную зависимость со всеми фазами СЭВ ($p < 0,01$).

Список литературы

1. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»: учебное пособие. - М.: Педагогика, 2005. - 527 с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб., 2007. - 272 с.
3. Борисова С.Е. Профессиональная деформация личности сотрудника. М., 2005. - 163 с.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других: учебное пособие. - М.: Наука, 2003. - 154 с.
5. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 1999. - 434 с.
6. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: учебное пособие. - СПб.: Питер, 2009. - 421 с.
7. К вопросу о системном анализе процесса профессионализации врача // Известия Вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: «Общественные науки», 2003. - №3. - С. 98-102.
8. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ синдрома эмоционального выгорания. URL: <http://psyhelp-mylife.ru/library/53-sev.html>.
9. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования: учебное пособие. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. - 221 с.
10. Орёл В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук. - Ярославль, 2005. - 449 с.
11. Осухова Н., Кожевникова В. Профилактика профессионального выгорания. Практико-ориентированный семинар // Школьный психолог.- №16. 2006.С. 17-32.
12. Рончинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. - М.: Наука, 2002. - Т. 23. - № 3. - С. 85-95.
13. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания // Управление персоналом, российский опыт. - М.: МГУ, 2000. - С. 201-215.
14. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. №7
15. Соловьева С.Л. Индивидуальные психологические особенности личности врача. - СПб.: ГОУВПО, 2001. - 110 с.
16. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. 1998., N 5.
17. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя: учебное пособие. - М.: Просвещение, 2004. - 356 с.
18. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. - М.: Феникс, 2005. - 304 с.

УДК 159.9.07

Чернова Н.М., Никитина О.Д.

Гимназия «Исток», Великий Новгород
absnet@bk.ru, mamanikitina2501@yandex.ru

Математический анализ результатов психологического тестирования на примере теста Лири

Базой исследования явилась группа школьников десятых классов гимназии «Исток» Великого Новгорода. Респондентам был представлен тест Тимоти Лири, который позволяет выявить преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимной оценке по восьми базисным качествам (авторитаризм, эгоизм, агрессия, подозрение, подчинение, зависимость, дружелюбие, альтруизм). В статье на примере данных по тесту Лири сделана попытка интерпретации результатов нетрадиционными методами, с привлечением теории поля и векторного анализа.

Ключевые слова: математические методы в психологии, математическое моделирование в психологии, межличностные отношения.

Базой исследования явилась группа школьников десятых классов гимназии «Исток» Великого Новгорода. Респондентам был представлен тест Тимоти Лири, который позволяет выявить преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимной оценке по восьми базисным качествам (авторитаризм, эгоизм, агрессия, подозрение, подчинение, зависимость, дружелюбие, альтруизм). С помощью этого опросника можно определить, как и в чем нарушаются отношения в коллективе или в семье, и затем использовать полученные результаты для психологической коррекции.

С точки зрения социологии группа – это относительно устойчивая совокупность людей, имеющая общие интересы, ценности и нормы поведения, поэтому для дальнейшего исследования группа респондентов может быть представлена единой системой. В связи с этим к этой системе как к единому целому можно применить понятие синергетической системы – система, состоящая из большого числа подсистем.

1.1. Следовательно, в описание синергетической системы входит такое число переменных, которое равно количеству школьников в группах, т.е. $n = 19$ для первой группы и $n = 17$ для второй. Обозначим каждый набор как L_i , где $i = 1, 2, \dots, n$ соответствует номеру школьника в группе. Получаем два набора $L_1; L_2; \dots; L_n$. Каждая из этих переменных является сложной переменной, но все они имеют свойство изменяться со временем. Допускается, что набор значений этих переменных в заданный момент времени t : $L_1; L_2; \dots; L_n$ описывает некоторое мгновенное состояние системы. Данные переменные носят название «переменных мгновенного состояния». В связи с этим все указанные переменные можно объединить в вектор состояния, который имеет следующий вид:

$$(L_1; L_2; \dots; L_n) = \vec{L}$$

1.2. Для практических задач важно различать несколько уровней представления систем: макроуровень, мезоуровень и микроуровень. В соответствии с авторским пониманием предмета микроописание соответствует описанию поведения отдельных

индивидуумов, в соответствии с их личностными характеристиками и свойствами.

1.3. На мезоскопическом уровне индивидуумы уже описываются как некоторая обособленная группа, в которой уже имеют место быть иные связи и взаимодействия, нежели, когда рассматриваются индивидуумы обособленно. Это описание поведения класса школьников, группы студентов, сотрудников одного отдела или лаборатории, как единого целого.

1.4. На макроуровне акцент делается на взаимодействии между группами, тогда как микроскопические и мезоскопические особенности не учитываются.

1.5. На мезоуровне возможно описание взаимодействия индивидуумов внутри группы, а также образование внутри группы более мелких групп и взаимодействие этих групп друг с другом. Эти взаимодействия отсутствуют на микроуровне, когда каждый индивидуум выступает отдельно. Так как в статье группы рассматриваются как независимые системы, то микроуровень и макроуровень здесь не берется во внимание.

1.6. Результаты опросника сводятся к восьми показателям, о которых говорилось выше, и их количественный эквивалент имеет хорошо известный графический вид в виде круглой диаграммы (психограммы), представить которую можно как общую, так и отдельно на каждого респондента, которые анализируются на предмет подобия диаграмм или различий.

1.7. Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее оказывается взаимосвязь этих переменных. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения. Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм (психограмм), демонстрирующих различие между представлениями разных людей. Следует предположить, что чем более похожи между собой психограммы, тем более будут похожи между собой и люди.

1.8. Однако данный процесс можно рассмотреть с иной точки зрения. Если представить каждый набор L_i как некоторый вектор мгновенного состояния индивидуума, то можно предположить, что эти вектора будут определены в некотором 8-мерном пространстве состояний (тест проводится по 8-ми показателям). Известно, что вектора могут быть коллинеарными, причем со направленными или противоположно направленными, т.е. похожими или антагонистами. Коллинеарные вектора параллельны между собой, но направленность может быть различной. Остальные вектора будут располагаться в пространстве состояний под разными относительными углами. Наиболее сильная связь будет возникать между теми респондентами, вектора которых будут коллинеарны. Психограммы у таких испытуемых будут похожими.

1.9. Для того чтобы более точно выявить тенденции к группированию по результатам теста Лири, проведем многофакторную фильтрацию, выделив только 2 фактора, по горизонтали – «дружелюбие – враждебность», а по вертикали – «доминиро-

вание – подчинение». Результаты фильтрации представлены на рис. 1 и 2.

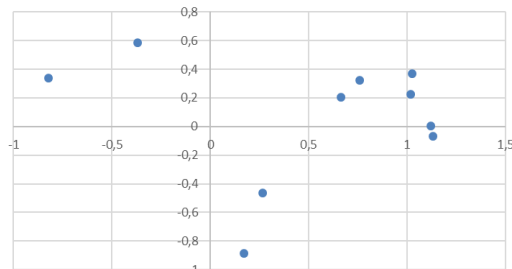


Рис. 1. Графическое представление результата МГК по первой группе респондентов

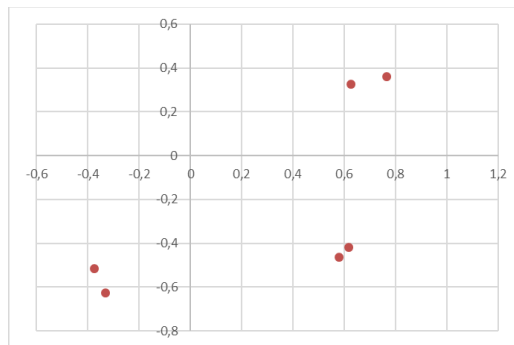


Рис. 2. Графическое представление результата МГК по второй группе респондентов

1.10. Анализируя графики, видно, что респонденты группируются в разных областях факторного пространства и некоторые группы располагаются как антагонистические – по разным сторонам от начала координат. Однако, для того, чтобы с уверенностью идентифицировать эти группы как противоположно направленные, необходимо дальнейшее исследование результатов тестирования.

1.11. По результатам фильтрации методом главных компонент (МГК) ясно видно, что ограничиваться только анализом психограмм не достаточно для более детального исследования групп респондентов.

1.12. Итак, использование методов математического моделирования, как показано выше, может дать новый взгляд на тестирование и получение выводов по результатам теста, однако эти выводы, как новый взгляд на интерпретацию тестов, необходимо тщательно анализировать и обязательно провести дополнительные исследования традиционными методами.

Список литературы

1. Белашов В.Ю., Чернова Н.М. Эффективные алгоритмы и программы вычислительной математики. Магадан: СВКНИИ ДВО РАН, 1997 г.
2. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. М., 2003. Рабочая книга практического психолога. М., 2002.
3. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. М., 1990.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.99

Абросимова Е.А.

Челябинский государственный университет,
Челябинск

Ek_abrosimova@mail.ru

Возможности экзистенциального подхода в психологическом консультировании

В статье рассматриваются возможности экзистенциального подхода в психологическом консультировании и психотерапии. Выделены предложенные И. Яломом основные экзистенциалы или данности человеческого существования: смерть, свобода, экзистенциальная изоляция и бессмысленность. Рассмотрено отношение экзистенциальной психологии к понятию психического заболевания, как к «неподлинному» способу проживания жизни. Даны представления экзистенциальной психологии о выборе, ответственности и свободе. Представлены два направления экзистенциального консультирования: феноменологическое и собственно экзистенциальное. Проанализировано понятие консультативного контакта между клиентом и консультантом как способа со-бытия, бытия-вместе. В статье предложен взгляд на результаты экзистенциальной терапии как на изменения в мировоззрении клиента, а также на нахождение личного смысла жизни клиентом.

Ключевые слова: экзистенциальная психология, данности существования, ответственность, свобода, феноменологическое исследование, консультативный контакт, со-бытие.

Экзистенциальная психология предоставляет новые возможности для консультирования и психотерапии. В связи с широкой географией экзистенциальной психологии (она появилась в середине XX века в Германии, Англии, Австрии) и отсутствием единого «отца-основателя» (каким в психоанализе является З. Фрейд), у нее достаточно много характеристик и все эти характеристики очень разные. В экзистенциальной психологии нет единой теории личности и нет методов и техник, процедур психотерапии, общих для всех представителей экзистенциализма в психотерапии. Но психологов, называющих себя «экзистенциальными», многое объединяет. Р. Кочюнас, известный представитель экзистенциальной школы в Литве, считает, что общими для экзистенциальной психологии разных стран являются несколько фундаментальных принципов:

1) Экзистенциальная психология занимается не онтологическими, а онтическими характеристиками, индивидуальным существованием. Каждому человеку изначально «даны» некоторые общие экзистенциальные данности, данности существования. Например, все люди когда-то рождаются и умирают, всем людям свойственно проживание во времени, все люди любят, страдают, испытывают одиночество. Экзистенциальная психология предлагает рассматривать эти бытийные данности через призму собственного опыта; разграничивает то, что нам всем дано в жизни от того, как мы переживаем эти данности нашего существования.

2) Экзистенциальный взгляд на человека – интерсубъективный, а не индивидуалистический. Че-

ловек, по мнению экзистенциальных психологов, может быть понят только в контексте своих отношений с другими людьми, своего со-бытия с другими. Экзистенциальная психология рассматривает человека с точки зрения его взаимосвязанности с миром. Неопределенность, тревога, сомнения, переживаемые человеком, – все это аспекты этой взаимосвязанности.

3) Экзистенциальное консультирование и психотерапия – это больше философское исследование жизни человека, чем собственно медицинский или психологический подходы. Основной метод работы здесь – это феноменологическое исследование жизненного пространства человека. Понимание жизни – это то, что можно было бы назвать целью экзистенциальной терапии. Огромную роль в экзистенциальном подходе играет консультативный контакт, понимаемый как определенный способ «быть» с клиентом: быть взаимосвязанным с ним, быть открытым к чувствам, своим и клиента, быть открытым новому опыту.

4) Отношение экзистенциальной психологии к психическим патологиям, а также к психологическим проблемам достаточно сложное и неоднозначное. Можно сказать определенно точно, что экзистенциальные психотерапевты относятся к патологической симптоматике как к части человеческого существования вообще; жизненные проблемы и трудности считаются нормальными проявлениями жизни человека. Намного важнее диагнозов для экзистенциальной психологии становится понимание того, что «значат» эти болезни в жизни конкретного человека, какие индивидуальные, субъективные смыслы они имеют [3].

Таким образом, экзистенциальное консультирование отличается своим целостным подходом к человеку как к «бытию-в-мире». Экзистенциализм предоставляет целостный взгляд на жизнь человека, в его единстве с миром и другими людьми. Тематика, объединяющая экзистенциальных психологов, это вопросы выборов, смыслов, вины, смерти, ответственности, принятия решений, свободы, времени. «Понять» человека – значит исследовать его жизнь. Контекст экзистенциальной психологии – это контекст жизни человека. Человек в экзистенциальной психологии понимается как существо, живущее одновременно в четырех измерениях, между которыми нет иерархии: физическом, социальном, психологическом и духовном. В каждом из этих измерений человек «встречается» с миром; понять, как живет человек в этих четырех измерениях – задача экзистенциального психолога.

Консультативный контакт понимается в экзистенциальном консультировании как «сосуществование», «со-жизнь», бытие-вместе с другим человеком. В таком понимании консультативного контакта нет места манипуляциям и иным способам воздействия на личность: в психологической консультации встречаются два человека, объединенные общей экзистенциальной ситуацией, один из которых вре-

менно растерялся и заблудился на жизненном пути, а другой сопровождает его в совместных поисках выхода [2].

Еще одной фундаментальной особенностью экзистенциальной психологии является ее стремление к пониманию человека и его жизни через призму его внутренних онтологических характеристик или универсальных экзистенциальных факторов («экзистенциалов»). Ирвин Ялом, американский психотерапевт, выделяет четыре таких фактора:

1) Смерть – противостояние между сознанием неизбежности смерти и желанием продолжать жить Ялом считает центральным экзистенциальным конфликтом;

2) Свобода – здесь конфликт происходит между желанием опоры, незыблемой позиции в жизни и отсутствием какой-либо определенности: в жизни на самом деле нет твердой основы, мы сами творим свой мир и нас мучает чувство неопределенности;

3) Экзистенциальная изоляция – желание человека быть с людьми сталкивается с базисным одиночеством человека: мы одиноко приходим в этот мир и одиноко уходим из него;

4) Бессмысленность – желание найти индивидуальный смысл в жизни сталкивается с космической бессмысленностью мира: человек пытается найти смысл в бессмысленном мире [6].

Р. Кочюнас выделяет семь универсальных экзистенциальных данностей существования: 1) чувство бытия; 2) свобода и ее ограниченность; 3) конечность человека или смерть; 4) экзистенциальная тревога; 5) экзистенциальная вина; 6) время как характеристика человеческой жизни; 7) смысл и бессмысленность. В процессе индивидуального консультирования рассматриваются установки клиента по отношению к этим универсальным экзистенциальным факторам [3].

Ранее говорилось, что в экзистенциальной психологии нет четкого и понятного отношения к таким категориям, как психическое здоровье и психическое заболевание. Экзистенциальная психология связывает психологическое здоровье и возможность психологических расстройств соответственно с «подлинным» или «неподлинным» способом существования в жизни. Возникает закономерный вопрос: что значит «жить «подлинной» жизнью»? Джеймс Бьюдженталь связывает подлинную жизнь со способностью полностью осознавать текущий момент жизни, со способностью выбирать, как прожить данный момент жизни и с ответственностью за сделанный выбор [1]. Такой аутентичный способ жизни соответствует психическому здоровью и, возможно, вспоминая Э. Фромма, может быть назван таким способом жизни, как «быть», в отличие от «иметь».

Большое значение в экзистенциальной терапии придается таким понятиям, как выбор, ответственность и свобода. Человек – это «ответственное» и «выбирающее» бытие. Каждый день предоставляет человеку возможности для совершения выбора. Каждый выбор определяет будущее человека, любой выбор несет в себе определенную долю риска и определенную долю возможностей. Любое существование основано на свободе – свободе совершать

выбор и при этом рисковать, или не подвергаться риску, при этом лишая себя возможностей, которые несет в себе выбор. Ролло Мэй пишет о выборе: «Основная декламация экзистенциалистов такова: независимо от того, насколько могущественные силы влияют на человеческое существование, человек способен узнать, что его жизнь детерминирована, и тем самым изменить свое отношение к собственной судьбе. Важно не упустить, что сила человека в способности занять определенную позицию, принять конкретное решение, неважно, каким бы незначительным оно не было. Поэтому они придерживаются мнения, что человеческое существование состоит в конечном счете из свободы. Хайдеггер идет еще дальше и определяет истину как свободу. Тиллих красиво говорит: «человек по-настоящему становится человеком только в момент принятия решения» [4, с.34].

В экзистенциальном консультировании консультант с первой встречи стремится к тому, чтобы клиент принял на себя ответственность за свою жизнь, за свои выборы и решения. По мнению Ж.П. Сартра, быть ответственным – значит быть «автором» своей жизни, то есть «творить», совершать собственное бытие. В реальности люди часто отказываются от выборов и ответственности, перекладывая ответственность за свою жизнь на других людей, не осознавая собственную свободу в творении своей жизни. Экзистенциальная психология возвращает человеку осознание своей свободы и своей ответственности.

Экзистенциальная психология скептически относится к разнообразным «техникам» и «методикам» работы в консультировании и психотерапии, отдавая предпочтение отношениям между терапевтом и клиентом, консультативному контакту, основанному на философии клиент-центрированной терапии К. Роджерса. Экзистенциальное консультирование – это менее всего технологизированный вид психотерапии. Экзистенциальная психология развивалась в двух направлениях – собственно экзистенциальном и феноменологическом. В экзистенциальном направлении можно назвать такие имена, как Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Лэнг, Р. Мэй, И. Ялом; в феноменологическом – Э. Страус, Р. Кун, Э. Гуссерль. Феноменологическое направление предполагает описание внутренних переживаний человека и, естественно, имеет свою методологию подобного описания. В экзистенциальном направлении каждый автор создавал свой метод работы – например, экзистенциальный анализ Людвига Бинсвангера или Dasein-анализ Медарда Босса. Поэтому неправильно было бы утверждать, будто экзистенциальная психотерапия не имеет своих собственных методов работы. Отдельно выделяется такая школа экзистенциальной терапии, как логотерапия. Ее создатель, В. Франкл, в качестве жизнеобразующего стремления человека выделяет стремление к смыслу. В. Франкл один из самых «технологичных» экзистенциальных психотерапевтов. Логотерапия предлагает такие техники, как «парадоксальная интенция» и метод «деревфлексии», способные успешно работать в случаях обсессивно-компульсивных и фобических личностных расстройств [5].

Изменения в экзистенциальном консультировании связаны с расширением сознания клиента, с новым пониманием своих трудностей и путей их решения. Можно сказать, что если клиент в ходе экзистенциального консультирования начинает искренне и полно осознавать собственную ответственность за проживание своей жизни, это является хорошим результатом консультирования. Действительные результаты консультирования проявляются не только в новом осознании и понимании своей жизни клиентом, но и в реальных решениях и действиях клиента.

Настоящий результат консультирования в экзистенциальном «ключе» - это изменения в мировоззрении клиента, это нахождение новых смыслов своей жизни. Главное, к чему стремится клиент в экзистенциальной консультации – это к пониманию и осознанию собственной жизни, принятию ответственности за нее. Экзистенциальный консультант стремится укреплять позицию активности и ответственности клиента, побуждая последнего честно взглянуть в лицо жизни и ответить на ее вызовы.

Список литературы

1. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. – М.: Класс, 2005. – 336с.
2. Дерцен Э. ванн Экзистенциальное консультирование и психотерапия на практике. – Минск: Диалог, 2006. – 302 с.
3. Кочюнас Р. Контуры экзистенциальной терапии [статья] // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – Ростов-на-Дону, №2, 2007. – 167 с., с. 42-59
4. Мэй Р. Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М.: Апрель Пресс, 2001. – 624 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

УДК 159.97

Авилов О.В.,

Вишниккина Н.Г., Иванова Г.Е.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск;

ГСУСО «Полетаевский психоневрологический интернат», Полетаево, Челябинская область

Pgz_dir@mail.ru

Роль полипрофессиональной бригады в реализации потенциала личности

Работа посвящена опыту работы полипрофессиональной бригады по реализации потенциала личности клиентов. Показано, что при должной организации проведения консилиумов, и оценки состояния клиентов в динамике можно добиться существенного улучшения их самочувствия и успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: психоневрологический интернат, полипрофессиональная бригада, консилиум, социальная адаптация клиентов.

В ходе взаимодействия человека с внешней средой активно используется его адаптационный потенциал [2,3]. Та или иная патология человека приводит к снижению его возможностей успешно адаптироваться. Наличие этой проблемы можно предпо-

ложить и у больных психоневрологического профиля. В том числе и находящихся в условиях психоневрологического интерната. Для решения этой и других проблем клиентов в 2013 году на основании приказа директора Полетаевского психоневрологического интерната (ПНИ) была организована работа полипрофессиональной бригады.

Полипрофессиональная бригада – это комплексное сотрудничество специалистов медицинского и немедицинского профиля в единой бригаде. В ее составе: врач – психиатр, врач – терапевт, клинический психолог, специалист по социальной работе, специалист по трудотерапии и физкультурно – оздоровительной деятельности. Цель работы бригады – на основе принципа партнерства с клиентом обеспечить восстановление его личностного и социального статуса, с учетом психофизиологических, социальных и иных особенностей клиента. Это позволяет сформировать для каждого больного индивидуальную лечебно – реабилитационную программу, включающую весь необходимый комплекс медицинских, психологических и социально – реабилитационных мероприятий для улучшения качества жизни клиентов.

Под качеством жизни, связанным со здоровьем мы понимаем интегральную характеристику физического, психологического, эмоционального и социального функционирования здорового или больного человека, основанную на его субъективном восприятии. Для того, чтобы определить результативность профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий, кроме применения традиционных методов оценки психического и соматического здоровья, клиенту в динамике предлагают опросники для оценки качества жизни. При выборе опросников нами были учтены такие специфические трудности как низкая достоверность получаемых данных о качестве жизни больных с дефектами когнитивных функций, низкая чувствительность субъективных показателей у больных со сниженной эмоциональной реактивностью или апатией.

Оценка результативности проводимых в отношении клиентов мероприятий дополняется с помощью систематического наблюдения за внешними проявлениями стресса. Они оцениваются по мимике больного, его позе, движениям, особенностям речи и поведению. Увеличение уровня стресса у больных может быть основанием для коррекции лечебных и реабилитационных воздействий.

Также, для определенной категории больных, мы используем в динамике личностный опросник для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Выявляется склонность к следующим реакциям: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Уменьшение проявления указанных реакций может свидетельствовать о том, что лечебные и реабилитационные мероприятия достигают своей цели. Весьма ценным инструментом для выявления динамики изменения психологических характеристик клиента мы считаем проективную методику «Дом, дерево, человек». Оценка взаимодействия между домом, деревом и человеком

на рисунке позволяет понять проблемы человека и степень их разрешения в процессе проведения профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий.

Учитывая, что трудовая и досуговая деятельность является важнейшим компонентом реабилитационных мероприятий, мы считаем формирование и поддержание у клиентов мотивации действовать адекватным образом необходимым условием. Формирование мотивации у клиентов осуществляется индивидуально, и оценивается с помощью специального тестового инструментария.

В качестве примера работы полипрофессиональной бригады можно привести работу с клиентом Н.

Клиент 1989 года рождения поступил в учреждение в июле 2015 года. Диагноз при поступлении: умеренная умственная отсталость с нарушением поведения F 71.1.

При обсуждении особенностей клиента на первом консилиуме полипрофессиональной бригады выяснилось, что его наследственность не была психопатологически отягощена.

Клиент родился в полной семье, от вторых родов, имеет старшую сестру, психически здоровую. Данных о протекании беременности в имеющейся медицинской документации не имелось. Со слов матери беременность протекала без осложнений. Роды естественные, в срок, вес при рождении 4200 г., рост 54 см, оценка по шкале Апгар – 10. На первом году жизни наблюдался педиатрами, вакцинировался в соответствии с возрастом, находился на грудном вскармливании. Психомоторное развитие соответствовало возрасту, сидел с 7 месяцев, с 8 месяцев стоял с поддержкой, 11 ходил с поддержкой, в 1 год говорил простые слова. Психомоторное развитие оценивалось врачом – педиатром. Впервые запись о задержке психомоторного развития появилась с 2 – х летнего возраста. Был поставлен диагноз: последствия раннего органического поражения ЦНС, ДЦП. Синдромы двигательных нарушений, задержка речевого развития, гипертензионно – гидроцефальный синдром. На ЭЭГ были признаки гипертензии. С 1994 года клиент был на учете у психиатра, и был определен в специализированный детский сад для детей с нарушением интеллекта. Была оформлена инвалидность по психическому заболеванию. В школе не учился, был признан необучаемым. С 2005 года в амбулаторной карте ребенка появилась запись: умственная отсталость. С 01.08.2007 года был признан недееспособным. При поступлении в психоневрологический интернат имел II группу инвалидности по психическому заболеванию бессрочно.

Всегда имел ограничения в самообслуживании. Обладал минимальным набором навыков гигиены и повседневного функционирования. Со слов мамы не мог самостоятельно умыться, одеться. Никогда не выходил на улицу самостоятельно, только в сопровождении матери. Дома интереса ни к чему не проявлял, мог с утра до вечера заниматься заправлением кровати, разглаживал по много часов складки на покрывале. Если выходил с матерью из дома, то посещал только магазины. Помогал нести сумку,

нести корзину. Агрессивно реагировал на появление дома старшей сестры, племянника и посторонних людей. Становился двигательно беспокойным, мог подойти и ударить, нецензурно бранился. Дважды лечился стационарно в психоневрологической больнице по поводу декомпенсации поведения. Постоянно принимал лекарственные средства.

После поступления в ПНИ был размещен в медицинском отделении, где осуществлялся постоянный контроль за выполнением гигиенических мероприятий в полном объеме. Санитар или медсестра должны были напомнить неоднократно и проследить, чтобы клиент умылся, почистил зубы, принял общий гигиенический душ. Часто требовалась непосредственная помощь персонала в осуществлении этих элементарных мероприятий. Пищу принимал по режиму отделения, в столовую выходил только с сопровождающими. Прогулка по территории также осуществлялись только в сопровождении медперсонала по графику. Инициативы не проявлял, режиму подчинялся пассивно. Проживал в медицинском отделении в 2-х местной комнате. Общение клиента ограничивалось соседом по комнате и персоналом, при этом спонтанной речи не отмечалось, активно сам никогда не вступал в диалог, самостоятельно к врачу, с просьбами к персоналу, с разговорами с клиентами не обращался. В течение дня редко выходил из комнаты, в основном для этого требовалось побуждение со стороны персонала. Согласно заключению консилиума было рекомендовано дополнительное обследование и корректировка доз препаратов врачом – психиатром, обследования по плану врачом – терапевтом, выявление сферы интересов клиническим психологом.

При проведении второго консилиума выяснилось, что клиент интереса ни к чему не проявлял. Круг интересов был ограничен витальными потребностями. Иногда выходил по приглашению персонала смотреть телевизор, но смотрел все подряд, ничего из просмотренного воспроизвести не мог. Пробно вовлекался со сверстниками в досуговую деятельность. Посещал кружок прикладного творчества. На занятиях сидел молча, не испытывал интереса к деятельности. Кружок посещать перестал. Пробно включался в процесс трудотерапии на территории и внутри учреждения с трудинструктором, поскольку имели инвалидность II группы, а в ИПР (индивидуальной программе реабилитации) вторую степень ограничения трудовой деятельности и рекомендации к труду в специально созданных условиях. При этом выяснилось, что никаких трудовых навыков клиент не имеет.

По решению консилиума пробно, с целью реабилитации и социализации, клиент был переведен в отделение, где находились клиенты молодого возраста, обоих полов, не нуждающиеся в контроле со стороны санитара – сопровождающего. В этом отделении все клиенты были заняты в течение дня трудотерапией с трудинструктором внутри – и вне учреждения, и имели возможность гулять по территории интерната, посещать культурно – досуговые мероприятия вне учреждения, были вовлечены в спортивные секции.

В это отделение клиент был переведен в июле 2015 года. Постепенно с помощью медицинского персонала адаптировался к режиму отделения. После перевода в течении 2-х месяцев клиент привыкал ходить в столовую на прием пищи самостоятельно с остальными клиентами, без дополнительного индивидуального побуждения. Привыкал осуществлять элементарные гигиенические процессы самостоятельно, также в течении 2-х месяцев учился после пробуждения и перед сном чистить зубы. Несмотря на то, что дома, со слов мамы хорошо заправлял постель, в отделении на аккуратность заправления длительное время не обращал никакого внимания. При застилании постели необходимо было находиться рядом, и давать не только вербальные подсказки, но и многократно показывать как это делать. До настоящего времени делает это неохотно и неаккуратно. При общем гигиеническом душе требуется непосредственная помощь персонала, постоянные вербальные подсказки о необходимости использования мыла, мочалки, замене грязного нательного и постельного белья на чистое. Полностью самостоятельно весь процесс выполнить не может. Длительное время не выходил на прогулку, так как не имел навыка делать это самостоятельно. Сначала ходил гулять с медицинским отделением по графику прогулок. Но, постепенно, освоив режим дня, научившись ходить в столовую, стал раз в неделю самостоятельно обращаться с просьбами погулять. Тогда медицинский персонал помогал выбрать одежду и обувь в шкафу, в соответствии с сезоном и погодой и осуществлять контроль, чтобы прогулка была не слишком продолжительной и на территории ПНИ. Постепенно в течении 4-х месяцев освоился и стал это делать самостоятельно. Длительное время в течении 6 месяцев испытывал трудности в общении. Проводил время одиноко в основном в комнате или простаивал у входа в комнату. Поначалу стал примыкать в компанию соседей по комнате, ходить за ними по пятам, постепенно стал спонтанно к ним обращаться с разговорами, за полтора года наблюдения расширил свой круг общения значительно. В настоящее время активно общается со сверстниками обоих полов, активно проявляет интерес к клиенткам – девушкам. Выходит в их компании на прогулку, сам активно заводит беседу. Активно общается с юношами, выходит смотреть телевизор, в основном кинофильмы, которые выбирают сверстники. На фоне постоянного приема препаратов общение протекает ровно, конфликтных ситуаций не возникает, но при пробном снижении дозы, становится агрессивным. Проявления агрессии могут быть как вербальные, активно нецензурно бранится, может ударить, даже без видимых причин, сверстников обоих полов. Свои поступки объяснить затрудняется, чувства вины, жалости, сочувствия не испытывает. На фоне увеличения дозы препаратов, проявление агрессии исчезает.

Летом 2016 года, спустя год нахождения в отделении среди сверстников, пробно стали включать клиента в трудотерапию с трудинструктором на улице. В процессе трудотерапии пришлось формировать навыки использования инвентаря, например, учили держать метлу и выметать мусор. Приходи-

лось использовать вербальные подсказки клиенту, показывать многократно как инвентарь используют и чем уборка должна завершиться. За летне-осенний период удалось научить клиента правильно держать метлу и мести мусор. В настоящее время формируется навык держать лопату для уборки снега. Однако в ходе трудотерапии быстро утомляется, часто отвлекается, теряет интерес к деятельности, но без проявлений агрессии. Работу выполняет некачественно, медленно.

В ходе наблюдения за клиентом можно сделать вывод, что за время нахождения в интернате, сформировался и продолжает формироваться ряд навыков, которых не было ранее. Формирование этих навыков в домашних условиях не представлялось возможным, учитывая социальную депривацию, гиперопеку со стороны родителей. В результате улучшилось качество жизни клиента, его социальное функционирование, благодаря проводимым реабилитационным мероприятиям в условиях психоневрологического интерната. Этот вывод подтверждается не только наблюдением, за поведением клиента, за внешними проявлениями стресса, но и результатами теста на выявление агрессивных и враждебных реакций, результатами теста Люшера, а также теста «Дом, дерево, человек». Можно полагать, что клиент реализовал имеющийся адаптационный потенциал и психически адаптировался, что проявилось в установлении оптимального соответствия личности и окружающей среды [1].

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 260 с.
2. Медведев В.И. Адаптация человека. СПб.: институт мозга РАН. 2003, 684с.
3. Ушаков И.Б. Адаптационный потенциал человека / Вестник Российской Академии Медицинских Наук. 2004. №3. С.8-13.

159.99

Гребень Н.Ф.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск
strekosa@tut.by

Специфика построения межличностных отношений больными с различными психосоматическими заболеваниями

Соматическое заболевание практически всегда «обрастает» психологическими новообразованиями, акцентирует либо нивелирует изначально присутствующие человеку психологические черты, что наиболее сильно проявляется при острых и хронических расстройствах. В силу большой витальной значимости болезнь фокусирует на себе психическую активность человека, существенно изменяет его социальное существование, вносит коррективы в характер построения отношений с другими людьми, изменяет уклад жизни и систему ценностей личности. Специфические изменения психической сферы соматических больных обусловлены как длительностью течения болезни, так и продолжению их пребывания в стационарах.

Для обозначения реакции личности на возникшее соматическое заболевание рядом автором бы-

ли предложены специальные термины – внутренняя картина болезни (Р.А. Лурия) [2], нозогения (А.Б. Смулевич, А.Ш. Тхостов, А.Л. Сыркин) [7], соматонозогнозия (А.Б. Квасенко, Ю.Б. Зубарев) [1], отношение к болезни (А.Е. Личко, Н.Я. Иванов) [2]. Данные понятия в большей степени отражают совокупность переживаний больного, обусловленных физических и психическим дискомфортом, его представления о болезни, методах ее лечения и тех ограничениях, которые она приносит в жизнь больного.

В.В. Николаева, изучавшая влияние хронической болезни на психику, отметила, что в случае прогрессирования хронической болезни изменяется вся система отношений больных. Значимыми становятся только те события, которые не противоречат вновь выделившемуся смыслообразующему мотиву сохранения жизни. Вследствие этого появляется замкнутость, отчужденность, обеднение контактов с людьми, пассивность, формируется ограниченное поведение, которое проявляется как инертность, снижение активности [4, с. 38].

На наш взгляд, весьма важным является понимание тех изменений, которые приносит болезнь в систему отношений личности. Особенно важно понимать характер построения межличностных отношений (МО) больного, который остается недостаточно изученным в медицинской психологии, несмотря на то что в литературе неоднократно подчеркивалось значимая роль социальной стороны жизни человека в развитии психосоматической патологии. Также необходимо понимать, что присутствующий больному стиль МО может выступать в психологическом фактором, повлиявшим на формирование того или иного психосоматоза. А отследить это на уровне преморбидных особенной личности, часто не представляется возможным.

Целью нашего исследования было изучить специфику построения МО больными с различными психосоматическими заболеваниями. В понимании межличностных отношений мы сошлемся на определение Н.Н. Обозова [5, с. 4], согласно которому МО являются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. В качестве гипотезы обозначим предположение о наличии различий между особенностями МО у психосоматических больных и здоровых, а также предположение о различиях МО больных, принадлежащих к разным нозологическим группам.

Материал и методы

Для выявления характера межличностных отношений была использована методика «Диагностика межличностных отношений Т. Лири (ДМО)» в модификации Л.Н. Собчик [7]. Методика позволяет диагностировать 8 типов межличностных отношений (МО): I Авторитарный, II Эгоистический, III Агрессивный, IV Подозрительный, V Подчиняемый, VI Зависимый, VII Дружелюбный, – VIII Альтруистичный.

Выборку составили 255 человек в возрасте от 17 до 60 лет, которые были разделены на 4 группы: 3 – экспериментальные и 1 – контрольная. В первую экспериментальную группу вошли 91 человек, страдаю-

щих язвенной болезнью (ЯБ), во вторую – 52 больных артериальной гипертензией (АГ), и в третью – 50 ортопедических больных (кокситроз, гонартроз). Контрольную группу составили 62 здоровых человека, т.е. не имеющих хронических заболеваний.

Статистический анализ результатов исследования проводился с помощью пакета статистических программ SPSS 16.0, в ходе которого были использованы следующие методы: описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения данных, статистический критерий различий – непараметрический тест U (Манна-Уитни).

Результаты и обсуждение

В результате подсчета описательных статистик по тесту ДМО, нами были обнаружены следующие особенности между экспериментальными и контрольной группами. Прежде всего, во всех экспериментальных группах наиболее значимыми оказались три типа МО: VIII Альтруистичный, VII Дружелюбный и I Авторитарный. В контрольной группе – VIII Альтруистичный, VII Дружелюбный и IV Подозрительный. Получается, что психосоматические больные явно тяготеют к доминированию как посредством дружелюбных, так и агрессивных установок. А у здоровых вектор «дружелюбного доминирования» дополняется и своего рода подозрительностью, осторожностью по отношению к окружающим.

Второе, на что хотелось бы обратить внимание, в контрольной группе средние значения по всем шкалам не превышают 8 баллов, а в экспериментальных группах они выходят за эти границы. Так, у язвенных больных и больных АГ по двум шкалам – VII Дружелюбный и VIII Альтруистичный, у ортопедических больных только по одной шкале VIII Альтруистичный. Учитывая тот факт, что гармоничным личностям свойственна выраженность качеств, не выходящая за пределы 8-ми баллов [7], то можно предположить, что для больных в целом более характерны некоторые акцентуации свойств определенного октанта, которые делают их личность более дисгармоничной и снижают и социальную адаптированность.

Таблица
Выраженность типов МО у психосоматических больных и здоровых

Типы межличностных отношений	Больные ЯБ	Больные АГ	Ортопедические больные	Здоровые
	Среднее знач.	Среднее знач.	Среднее знач.	Среднее знач.
I Авторитарный	7,38	7,17	6,86	5,95
II Эгоистический	5,79	4,90	4,72	5,85
III Агрессивный	7,15	6,29	5,82	6,21
IV Подозрительный	5,90	5,21	4,82	6,39
V Подчиняемый	6,18	7,25	6,62	7,02
VI Зависимый	5,71	6,94	5,84	6,13
VII Дружелюбный	8,12	8,96	7,78	7,79
VIII Альтруистичный	7,90	9,88	8,34	7,27

Наиболее выраженными типами МО во всех группах являются VII Дружелюбный и VIII Альтруистичный, которые представляют собой социально-одобряемые и поэтому в большей степени предпочитаемые формы поведения. Однако психосоматические больные придают этим формам построения межличностных отношений большее значение, чем здоровые. Возможно, это является своего рода проекцией желаемых отношений, которые необходимы больным со стороны окружающих их людей.

Чтобы понять специфику построения межличностных отношений при различных психосоматических заболеваниях и их отличия по сравнению со здоровыми, проведем сравнительный анализ каждой экспериментальной группы с контрольной.

При сравнении больных ЯБ и здоровых были обнаружены значимые различия по двум шкалам: I Авторитарный ($U=2162,5$; $p=0,014$) и III Агрессивный ($U=2156$; $p=0,013$). Это значит, что на поведенческом уровне язвенные больные отличаются от здоровых более сильной тенденцией к доминированию, зачастую повышенным уровнем притязаний, спонтанностью и быстротой реакций, ориентацией на собственное мнение (I); в большей степени они стремятся быть искренними, непосредственными, прямолинейными, свойственное им повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте, повышенной обидчивостью и ригидностью установок, зачастую приводят к легко загорающемуся чувству враждебности при противодействии и критике в их адрес, они достаточно настойчивы в достижении целей (III).

Между больными АГ и здоровыми значимые различия прослеживаются по трем шкалам: IV Подозрительный» ($U=1268,5$; $p=0,045$), VII Дружелюбный ($U=1268,5$; $p=0,05$), VIII Альтруистичный ($U=996$; $p=0,001$). И еще по одной шкале различия оказалась близкими к статистической значимости – I Авторитарный ($U=1274$; $p=0,054$). Следовательно, гипертонические больные, больше чем здоровые проявляют выраженную готовность помогать другим людям, сострадать, брать на себя ответственность и приносить в жертву свои интересы (VIII); в большей степени им характерно стремление быть дружелюбными и любезными, ориентироваться на социальное принятие и социальное одобрение, у них сильнее развиты механизмы вытеснения и подавления (VII); также больные АГ считают, что в отличие от представителей контрольной выборки они больше склонны доверять окружающим людям и легче устанавливать контакты (IV); у них более сильно выражена тенденция к властному доминированию, зачастую завышен уровень притязаний, они нуждаются в уважительном к себе отношении со стороны других людей (I).

Сравнительный анализ ортопедических больных и здоровых показал, что статистически значимые различия наблюдаются только по одной шкале – IV Подозрительный ($U=1058,5$; $p=0,004$), что делает их нозологическую группу наиболее схожей с контрольной. Близкими к значимым оказались и различия по шкале II Эгоистический ($U=1234$; $p=0,063$).

Из этого можно заключить, что в отличие от здоровых людей ортопедические больные менее критично относятся к другим людям и социальным явлениям, в МО больше стремятся доверять партнерам по общению (IV); также им в меньшей степени характерна ориентация на себя и склонность к соперничеству (II).

Далее проверим гипотезу относительно того, имеются ли различия в характере МО отношений между больными с разными психосоматическими заболеваниями.

Сравнивая особенности МО больных ЯБ и больных АГ, были обнаружены статистически подтвержденные различия по трем шкалам: II Эгоистический ($U=1811,5$; $p=0,019$), VI Зависимый ($U=1661,5$; $p=0,003$) и VIII Альтруистичный ($U=1564$; $p=0,001$). Эти различия говорят о том, что у больных АГ по сравнению с больными ЯБ более выражены конформные тенденции во взаимоотношениях с окружающими. Они больше ориентированы на социально желаемые формы поведения, в силу чего считают себя более мягкими, доверчивыми, вежливыми (VI); отзывчивыми, сострадательными, добрыми, готовы прийти на помощь (VIII). В тоже время язвенники больше склонны видеть в себе эгоистические черты и склонность к соперничеству (II).

Между больными ЯБ и ортопедическими больными также имеются статистически подтвержденные различия по следующим переменным: II Эгоистический ($U=1728,5$; $p=0,017$), III Агрессивный ($U=1625,5$; $p=0,005$) и IV Подозрительный ($U=1784,5$; $p=0,037$). Следовательно, больные ЯБ отличаются от ортопедических больных большей выраженностью эгоистических черт характера (II); большей откровенностью, прямолинейностью, раздражительностью, упрямством, энергичностью (III); а также критичностью в оценке других людей и социальных явлений (IV). В данном случае также можно заключить, что язвенникам больше присущи неконформные установки в отличие от ортопедических больных.

Статистически значимые различия были обнаружены и между больными АГ и ортопедическими больными по двум шкалам: VII Дружелюбный ($U=1004$; $p=0,046$) и VIII Альтруистичный ($U=994,5$; $p=0,04$). В данном случае различия заключаются в том, что больные АГ в отличие от больных с ортопедической патологией воспринимают как людей более склонных к сотрудничеству, кооперации, следующих правилам «хорошего тона» в отношениях с людьми, общительных, дружелюбных (VII); мягких, деликатных, заботливых, бескорыстных, добрых (VIII).

На основании полученных результатов можно подтвердить, что при различных психосоматических заболеваниях формируется специфический характер построения МО, который имеет различия как между больными и здоровыми, так и между больными с разной соматической патологией. МО больных характеризуются более выраженной тенденцией к доминированию имеют более дезадаптивный харак-

тер по сравнению со здоровыми. Различия между нозологическими группами подчеркивают те новообразования, которые приносит болезнь в жизнь страдающего ей человека.

Результаты исследования имеют практическую значимость и могут быть использованы с целью оптимизации отношений язвенных больных, больных АГ, ортопедических больных с медицинским персоналом, а также и в плане оказания им психологической помощи.

Список литературы

1. Квасенко А.Б., Зубарев Ю.И. Психология больного.- Л.,1980. – 183 с.
2. Личко А.Е. Психология отношений как теоретическая концепция в медицинской психологии и психотерапии // Журн. невропатол. и психиатр.- 1977.- Т. 77, № 12.- С. 1833-1838.
3. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания.- 4-е изд. М, 1977.- 112 с.
4. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику: психол. исслед. М.,1987. – 166 с.
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990.- 191с.
6. Смулевич А.Б., Тхостов А.Ш., Сыркин А.Л. и др. Клинические и психологические аспекты реакции на болезнь (к проблеме нозогений) // Журн. неврол. и психиатр.- 1997.- Т. 97, № 2.- С. 4-9.
7. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: метод. руководство. М., 1997. – 46 с.

159.99

Добровольская И.А.
МБОУ С(К)ОШ №83, Челябинск
Inna.dobrovolskaya@mail.ru

СДВГ. Взгляд практикующего психолога

В статье рассмотрены виды СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), этиологические, социальные и психологические причины возникновения синдрома. Целью статьи является знакомство с причинами возникновения СДВГ и способы его коррекции. Даны практические рекомендации учителям, родителям и психологам. В статье освещаются возрастные особенности проявления нарушений, выделяются и описываются основные подходы в коррекции данного нарушения развития личности. Значительное внимание уделяется триаде симптомов, характеризующих наличие СДВГ. Основная идея статьи заключается в том, что помощь детям с СДВГ должна оказываться в трёх направлениях: медикаментозная поддержка, психологическая помощь и педагогическая грамотность.

Ключевые слова: СДВГ, причины СДВГ, коррекция СДВГ.

Что же такое СДВГ? Диагноз? Отклонение в развитии? А может быть высокий потенциал? Каковы причины возникновения СДВГ? Как справиться, как помочь этим детям и их родителям?

По МКБ-10 СДВГ классифицируется, как F 90.0 (нарушение активности и внимания) и F 90.1 (гиперкинетическое расстройство поведения). Однако, прямое соотнесение с неврологической патологией не допускается, поскольку подразумевается прежде

всего расстройство поведения. Важное условие: у ребенка сохранен интеллект, он не обнаруживает негативизма и не стремится к острым ощущениям.

Исходя из наблюдений в работе с такими детьми могу сказать, что многие из них имеют очень высокий потенциал. Если СДВГ не осложнен умственной отсталостью, то такой ребенок одновременно может выполнять несколько действий одновременно, причем делает это очень качественно. Для такого ребенка естественно слышать учителя, разговаривать с соседом по парте и выполнять задание на другой урок. Как правило память у таких детей прекрасная. Малыши всегда запоминают малейшую мелочь в кабинете психолога, и стоит только на секунду отвлечься – горсть песка уже брошена на ковер. Стоит ли говорить, почему такие дети доставляют массу хлопот и трудностей родителям, воспитателям, учителям?! Они просто изматывают своим поведением! Но каким бы провокационным такое поведение ни казалось взрослым, дети ведут себя так совсем не за тем, чтобы им досадить. Они просто не умеют по-другому! Критичность таких детей к самим себе нарушена, они попросту не понимают, что такого они натворили. Взаимодействие между структурами мозга таких детей изменены. И то, что взрослые принимают за действие «назло», на самом деле физиологически обусловлено. Фазы активности и переутомления могут резко сменять друг друга. Ребенок не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами. При выполнении заданий такие дети ведут себя по-разному и показывают очень разные результаты. (На некоторых занятиях спокойны, на других – нет, на одних уроках успешны, на других – нет). Порог чувствительности к отрицательным стимулам у гиперактивных детей очень низок, они не воспринимают выговоры и наказания, однако чувствительны к поощрениям.

СДВГ имеет триаду симптомов: гиперактивность, импульсивность, нарушение внимания. Диагноз может поставить только психиатр. Однако, можно предположить наличие СДВГ и начать грамотную психо-педагогическую работу с ребенком, если в возрасте до 7 лет проявляются хотя бы шесть из перечисленных признаков:

- Непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание.
- Не слушает, когда к нему обращаются.
- С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
- Испытывает трудности в организации.
- Часто теряет вещи.
- Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
- Часто бывает забывчив
- Постоянно ерзает.
- Проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегает, забирается куда-либо).
- Спит намного меньше, чем другие дети, даже во младенчестве.
- Очень говорлив.

- Начинает отвечать, не дослушав вопроса.
- Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает.
- Плохо сосредоточивает внимание.
- Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами.

Причины возникновения СДВГ в основном имеют генетический характер и передаются чаще по мужской линии. Да и присущ этот синдром больше мальчикам. Второй основной причиной можно назвать инфекции матери во время беременности и отравление токсическими веществами (алкоголь, наркотики, химические вещества). Третьей основной причиной являются социальные факторы, такие как эмоционально холодная мать, патологические типы воспитания, неблагоприятный социальный климат семьи.

Дети с синдромом гиперактивности имеют достаточно высокие компенсаторные механизмы. Для их включения должны соблюдаться определенные условия:

- обеспечение эмоционально нейтрального воспитания без интеллектуальных перегрузок;
- соблюдение режима дня и достаточное время для сна;
- соответствующая медикаментозная поддержка;
- разработка индивидуальной помощи ребенку со стороны неврологов, психологов, воспитателей, родителей;
- своевременная и полноценная нейропсихологическая коррекция.

Что нужно знать педагогам о детях с СДВГ? Главное – это принятие ребёнка. Такие дети должны учиться в школах вместе с «обычными» детьми. Просто им необходимо дополнительное пространство (например, мягкий мат в углу класса), в котором такой ребёнок сможет передохнуть в то время, пока остальные дети продолжают спокойно заниматься. Здесь возникает сложность только в позиции учителя. Технически это сделать не так уж трудно.

В детских садах ребёнку так же необходимо в момент переутомления прервать занятие и спокойно занимаясь заранее обговоренной деятельностью, которая не мешает другим. Детям с СДВГ просто необходимо, как воздух, удовлетворять потребность в активности!

Заповеди для родителей просты: любовь и принятие всегда! Самая простая еда, соблюдение режима, максимум свежего воздуха и движения. Создание ребенку безопасного психологического климата в семье.

Детям с гиперактивностью следует избегать:

- командных игр (слишком сильные эмоциональные перегрузки);
- долгого просмотра телепередач и занятий на компьютере;
- большого скопления людей (это оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие);
- переутомления (снижает концентрацию внимания).

Давайте ребенку расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия. Невозможно добиться исчезновения СДВГ за несколько месяцев и даже лет. Причем признаки гиперактивности исчезают по мере взросления, а импульсивность и дефицит внимания сохраняются и во взрослой жизни.

Способы коррекции разнообразны. Но самым правильным, на мой взгляд, будет начать с семейной психотерапии. Из психологической помощи показали хорошие результаты терапия водой, песком, арт-терапия, игровая терапия, индивидуальная и групповая психотерапия. Биокоррекция (ЭЭГ, Интерактивный метроном, БАК, метод Томатис), физиотерапия, рефлексотерапия должны идти параллельно с психологической помощью.

И последнее. Помощь детям с СДВГ должна оказываться в трёх направлениях: медикаментозная поддержка, психологическая помощь и педагогическая грамотность.

Список литературы

1. Лохов М.И., Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А. Нестандартный, или «плохой хороший» ребенок. СПб., 2011.

УДК 159.9.018

Духновский С.В.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Курганский филиал),

Курган

dukhnovskysv@mail.ru

Оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих: описание психодиагностического комплекса

Статья посвящена анализу проблемы оценки психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих с использованием профессионального тестирования. Представлена авторская система оценки надежности, включающая в себя методики: «Нормативность. Интеллект. Регуляция», «Субъективная оценка классов опасности личности» и «Определение профессионально-психологического типа личности». Каждый опросник представляет собой стандартизованную методику оценки, направленную на измерение индивидуальных свойств работника (кандидата), прямо или косвенно связанных с возможностью эффективного осуществления им профессиональной деятельности. В статье показано, что своевременная диагностика психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих будет являться условием, минимизирующим кадровые риски.

Ключевые слова: личность, психологическая надежность, психодиагностика, кадровые риски, государственная гражданская и муниципальная служба,

Начнем с того, что главным назначением использования психологического тестирования в системе государственной гражданской и муниципальной службы – это помощь в принятии тех или иных решений, и в частности решений кадровых вопросов.

Будем исходить из постулата о том, что психологический тест – «не только средство тиражирования» готового знания о человеке, но и новый источник такого знания» [4].

При разработке авторского психодиагностического комплекса для многомерной оценки психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих придерживались требований, представленных в «Российском стандарте тестирования персонала» [1], а также в других специализированных изданиях [2; 4]. В состав психодиагностического комплекса для многомерной оценки психологической надежности вошли следующие методики: «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) и «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ).

Методика «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР). Основное назначение – оценка регулятивного компонента психологической надежности сотрудника, факторами которой выступают: социальная нормативность (ненормативность), интеллект (репродуктивный – креативный), регуляция поведения (рассудочная – эмоциональная).

Методика «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ). Основное назначение – выявление типов личности, образованных латентными (скрытыми) или депривированными потребностями, детерминирующими психологическую надежность государственных гражданских и муниципальных служащих. Каждый личностный тип включает в себя «классы опасности» – психогенно обусловленные кадровые риски.

Методика «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ). Основное назначение – определение принадлежности обследованного к одному из основных профессиональных типов работника (руководителя, исполнителя, коммуникатора, генератора), обусловленных его индивидуально-психологическими (глубинно-психологическими) характеристиками.

Каждый из указанных выше опросников представляет собой «стандартизированную методику оценки, направленную на измерение индивидуальных свойств работника (кандидата), прямо или косвенно связанных с возможностью эффективного осуществления им профессиональной деятельности» [1, с.73].

В соответствии с данным положением каждая разработанная тестовая методика, вошедшая в состав психодиагностического комплекса, обладает следующими признаками, согласно «Российскому стандарту тестирования персонала» [1], позволяющими отнести их к категории тестов:

- стандартизированный набор вопросов (методика «НИР» содержит 37 пунктов, «СОКОЛ» – 117 и «ППТ» – 36);

- наличие измерительных шкал, позволяющих выразить полученные результаты количественно;

- связь каждого ответа на каждое задание с измерительными шкалами, т.е. наличие «ключей» к тесту;

- стандартизированная процедура проведения методик, вошедших в состав комплекса, включая однозначную (стандартную) инструкцию для тестируемого;

- возможность автоматической (без участия человека) обработки результатов, т.е. формализованная система подсчета баллов с помощью «ключей»;

- тестовые нормы – фиксированные границы перевода тестовых баллов в оценочные категории, для каждой методики вошедшей в состав комплекса по оценке психологической надежности – отдельно;

- формализованная модель интерпретации результатов и рекомендации по принятию тех или иных решений, связанных с определенными интервалами значений на шкалах и сочетанием значений шкал методик, вошедших в состав комплекса по оценке психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих;

- направленность на индивидуальную количественную характеристику оценки психологической надежности одного человека.

Качество разработанных нами психодиагностических методик для оценки компонентов психологической надежности и кадровых рисков государственных гражданских и муниципальных служащих обеспечивается благодаря их соответствию следующим критериям:

- наличие данных, подтверждающих надежность тестовых шкал на количественном уровне;

- наличие данных, подтверждающих валидность тестовых шкал методик «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) и «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ) на качественном и количественном уровнях;

- наличие данных, подтверждающих репрезентативность тестовых норм для категории «государственные гражданские и муниципальные служащие»;

- наличие формализованных процедур, позволяющих установить достоверность отдельного протокола тестирования.

Далее обратимся к описанию психометрических характеристики и возможностей использования авторских методик «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) и «Определение профессионально-психологического типа личности», вошедших в состав психодиагностического комплекса по оценке психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих.

Как уже говорилось выше, использовать профессиональный психодиагностический инструментарий необходимо с учетом знаний психометрики. Говоря о психометрике, приведем следующий тезис. «У людей есть психологические свойства; у психологических тестов есть свойства. Как психологические свойства людей, так и психометрические свойства тестов должны быть оценены. Психометрика изучает процедуры, используемые для оценки и измерения этих свойств тестов» [4, с.9].

Далее обратимся к описанию основных психометрических характеристик методик «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ) и «Субъективная оценка классов опасности» (СОКОЛ), вошедших в психодиагностический комплекс «Оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих».

Для каждой шкалы, вошедшей в состав той или иной методики, проводилась оценка дифференцирующей силы суждений. Испытуемым предлагалось оценить каждое суждение по семибалльной шкале: 1 – полностью не согласен, 2 – согласен в малой степени, 3 – согласен почти на половину, 4 – согласен на половину, 5 – согласен более, чем на половину, 6 – согласен почти полностью, 7 – согласен полностью.

После анализа первичных статистик и характера распределения ответов были отобраны пункты с наибольшей дифференцирующей силой и лучшими параметрами распределения. Для выведения интегральной оценки по каждой шкале была использована кумулятивная модель – суммирование чисел – ответов, поставленных тестируемыми в пунктах, относящихся к данной шкале.

Во многих опросниках используются пункты с двумя-тремя градациями (вариантами) ответов. Мы использовали в каждом пункте шкалу с семью ответами на каждый пункт. Такой выбор обусловлен следующими соображениями.

Для описания психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих нами были отобраны такие их характеристики, которые в той или иной степени свойственны:

а) регулятивному компоненту психологической надежности, включающему в себя особенности социальной нормативности (ненормативности), интеллектуальные особенности (конвергентные и дивергентные, репродуктивный и креативный интеллект), а также регуляцию поведения (эмоциональную / рассудочную) – для методики «НИР»;

б) личностно-типологическому компоненту психологической надежности, представленному «классами опасности» личности (по Л.Зонди, дополненными А.В. Смирновым) для методики «СОКОЛ»;

в) профессионально-психологическому компоненту надежности, представленному глубинно-психологическими характеристиками профессиональных типов руководителя, исполнителя, генератора и коммуникатора (для методики «ППТ»).

Применительно к методикам «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ» мы стремились по возможности точнее измерить выраженность каждой характеристики психологической надежности из выделенного ограниченного набора характеристик, затем по количественным показателям этого набора делать диагностические выводы. В данном случае есть допущение, что выделенные для количественных оценок характеристики значимы для широкого класса феноменов надежности, несут существенную информацию об уровнях надежности. Для такого описания необходимы по возможности более точные количе-

ственные оценки уже на первом этапе получения информации о содержательных характеристиках компонентов психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих. Для этого нами была использована шкала в каждом пункте опросника с достаточно большим числом градаций – семью.

Г.В. Суходольский отмечает, что чем больше градаций, тем выше уровень квантификации. Но число градаций и уровней ограничено возможностями человека осуществлять органолептическое (непосредственно органами чувств) оценивание без грубых ошибок. Поэтому на практике используется от двух до семи градаций интенсивности характеристик [3].

Исходя из этого мы использовали семибалльные шкалы. Длина шкалы имеет такое количество градаций, которое позволяет обследуемому достаточно дифференцированно выразить свое отношение (согласие с предъявленным суждением) и не несет излишнего числа градаций, превышающего возможную субъективную точность оценок.

Затем рассчитывались следующие статистические показатели для каждого пункта шкал методик «НИР», «ППТ» и «СОКОЛ» (анализ пунктов проводился на выборке 330 человек, 165 государственных гражданских и 165 муниципальных служащих в возрасте от 30 до 57 лет).

Для каждого пункта шкал методик «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ» были рассчитаны индекс «трудности» пункта (вычислялся нами по формуле: $Ит. = N_b / a * n$, где N_b – число баллов, полученных всеми испытуемыми в одном утверждении; a – максимальный балл по шкале ответов; n – общее количество ответивших) и коэффициент корреляции с итоговым баллом по шкале, после чего были исключены неудовлетворительные пункты: при отборе утверждений мы исходили из того, что значение индекса «трудности» должно быть не менее 0,16 и не более 0,84. Гомогенность каждой сформированной шкалы мы проверяли процедурой однофакторного анализа. По окончании этого этапа была составлена окончательная форма каждого опросника, включающая 37 утверждений для методики «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), 117 утверждений для методики «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) и 36 утверждений для методики «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ).

Методики, вошедшие в состав разработанного нами диагностического комплекса для оценки психологической надежности и кадровых рисков государственных гражданских и муниципальных служащих, могут проводиться как в групповом, так и в индивидуальном вариантах. Обследуемым предъявляются тексты опросников «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ», каждый пункт опросников предполагает 7 вариантов ответов, приведенных в инструкции.

Обработка результатов заключается в суммировании баллов по пунктам, входящим в соответствующую шкалу методик «НИР», «ППТ» и «СОКОЛ». Затем сырые баллы переводятся в шкальные оценки (шкала стэнов) по нормативным таблицам. Для

удобства регистрации результатов можно использовать «Лист для ответов».

Информация о стандартизации. Ретестовая надежность методик «Нормативность. Интеллект. Регуляция» (НИР), «Субъективная оценка классов опасности личности» (СОКОЛ) и «Определение профессионально-психологического типа личности» (ППТ) устанавливалась на выборке 200 государственных гражданских и муниципальных служащих (100 государственных гражданских и 100 муниципальных служащих) путем повторного тестирования через 4 недели. Использовался коэффициент корреляции Пирсона. Установлено, что шкалы опросников, вошедших в состав диагностического комплекса, обладают приемлемыми характеристиками надежности. Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне 0,55-0,73, что свидетельствует о достаточной ретестовой надежности методики «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ». Надежность по однородности проверялась на выборке 230 человек, из них 115 государственных гражданских и 115 муниципальных служащих. В качестве показателей использовались следующие коэффициенты: Альфа Кронбаха, формула Спирмена-Брауна по половине теста, формула Спирмена-Брауна по полной форме.

Проверка конструктивной валидности методики «НИР» оценивалась в ряде корреляционных исследований на выборке 230 человек (115 государственных гражданских и 115 муниципальных служащих). Для ее проверки были взяты методики «Графологический анализ личности» «ГАЛС», разработанная А.В. Смирновым, «Вопросник темперамента» «ВТ», разработанная Л.В. Куликовым, «Стиль саморегуляции поведения», разработанная В.И. Моросановой, «Опросник диагностики аддикций», разработанная А.В. Смирновым, опросник «Волевые качества личности», разработанный М.В. Чумаковым.

Конструктивная валидность методики «СОКОЛ» оценивалась также в ряде корреляционных исследований на выборке 230 человек (115 государственных гражданских и 115 муниципальных служащих). Для ее проверки были взяты методики «Калифорнийский психологический опросник» «СРІ» под редакцией Н.А. Батурина, «Факторный личностный опросник Р. Кеттелла» «16PF», адаптированный А.А. Рукавишниковым, М.В. Соколовой, «Экспериментальная диагностика побуждений» (ЭДП), разработанная Л. Зонди, в редакции А.В. Смирнова.

Конструктивная валидность методики «ППТ» оценивалась также в ряде корреляционных исследований на выборке 230 человек (115 государственных гражданских и 115 муниципальных служащих). Для ее проверки были взяты методики: «Дифференциально-диагностический опросник» «ДДО», разработанный Е.А. Климовым, методика «Карта интересов», разработанная Е.А. Голомштоком, «Якоря карьеры», разработанная Э. Шэйном, адаптированная В.А. Чикер, В.Э. Винокуровой, «Методика оценки трудовой мотивации» «МОТАЙП», разработанная В.И. Герчиковым.

В исследованиях нами была использована оценка критериальной валидности методик «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ», которую мы определяли нами ме-

тодом сравнения контрастных групп. В качестве критерия выступило различие:

– между группой государственных гражданских (n=100) и муниципальных служащих (n=100),

– между группой государственных гражданских служащих (n=100), муниципальных служащих (n=100) и преподавателей Курганского государственного университета и Курганского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (группа преподавателей университета состояла из 62 мужчин и 72 женщин, имеющих ученую степень не ниже кандидата наук и звание доцента). Достоверность различий между этими группами определялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Расчет нормативных показателей проводился на выборке 914 человек, все граждане России, практически здоровые, прошедшие обследование по собственной инициативе и по просьбе психолога (457 лиц женского пола и 457 – мужского) в возрасте от 27 до 65 лет (больше 27 и меньше 65 лет). Параллельно исследовалась зависимость оценок по тесту от принадлежности обследуемых к системе государственной гражданской и муниципальной службе. Статистически значимых различий между группой обследованных государственных гражданских и муниципальных служащих по методикам «НИР», «СОКОЛ» и «ППТ» не установлено. Поэтому расчет норм производился для обобщенной выборки – «государственные гражданские и муниципальные служащие». В качестве стандартной шкалы использовалась шкала стенов.

Цели использования психодиагностического комплекса «Оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих» могут быть также следующими:

1. Многомерная оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих.

2. Выявление и оценка доминирующего профессионально-психологического типа (руководителя, исполнителя, коммуникатора и генератора), а также кадровых рисков, связанных с ними.

3. Выявление и оценка индивидуально-психологического кадрового потенциала работника.

4. Оценка доминирующего «класса опасности» личности государственного гражданского служащего, образованного латентными (скрытыми) его потребностями, выступающего психогенно-обусловленным кадровым риском для организации.

5. Выявление и оценка кадровых рисков, связанных с типом преобладающих интеллектуальных способностей (конвергентных и дивергентных, репродуктивного и креативного интеллекта).

6. Выявление доминирующей системы регуляции поведения государственного служащего (рассудочной и эмоциональной) и оценка кадровых рисков, связанных с ней.

Разработанный нами психодиагностический комплекс необходимо использовать:

– в рамках проведения конкурсного отбора кандидатов на должности государственной гражданской и муниципальной службы,

- в рамках проведения конкурса кандидатов для постановки в кадровый резерв,
- в рамках аттестации государственных гражданских и муниципальных служащих,
- в рамках выявления соответствия занимаемой должности и присвоения классного чина.

В завершение отметим, что каждая разработанная нами методика, вошедшая в психодиагностический комплекс «Оценка психологической надежности», соответствует отмеченным выше положениям и может быть пригодна к использованию в системе государственной гражданской и муниципальной службы Российской Федерации.

Список литературы

1. Батулин Н.А. и др. Российский стандарт тестирования персонала // Организационная психология. – 2015. – Т. 5. – № 2. – С. 67–138.
2. Нормы профессиональной этики для разработчиков и пользователей психодиагностических методик. Стандартные требования к психологическим тестам. – Ярославль НПЦ «Психодиагностика», 1998.
3. Суходольский Г.В. Лекции по высшей математике для гуманитариев: учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 232 с.
4. Фер Р.М., Бакарак В.Р. Психометрика. Введение. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.

УДК 159.923.2

Дьяков Д.Г.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь
dg_dkv@mail.ru

К особенностям самоидентификации у лиц, зависимых от употребления алкоголя

В статье представлены результаты исследования особенностей процесса самоидентификации лиц, страдающих расстройствами, вызванными употреблением алкоголя. В ходе исследования, реализованного с использованием авторской экспериментальной методики, выявлено, что в большинстве своем функциональная структура самоидентификации зависимых от употребления алкоголя лиц в сравнении со структурой этого процесса в норме обнаруживает существенные количественные и качественные особенности. Выявлены статистически значимые различия между лицами в норме и с наличием алкогольной зависимости в уровне сформированности подфункции формирования идентификационных конструктов и интегрального показателя самоидентификации, обнаружена тенденция к статистической значимости различий по подфункции интегрированности идентификационных конструктов. В целом зависимые от употребления алкоголя люди склонны к использованию самоидентификации в качестве механизма психологической защиты от осознания своего состояния, что сохраняет им стабильно низкую психологически комфортную самооценку.

Ключевые слова: самоидентификация; психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением алкоголя; функциональная структура самоидентификации.

Закономерности процесса самоидентификации личности вызывают особый интерес современных исследователей. Одними из наиболее обсуждаемых являются вопросы развития идентичности в онтоге-

незе при различных психических и поведенческих расстройствах [5, 7, 8, 10]. Особую актуальность эта проблема имеет для лиц, страдающих расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ (далее ПАВ). Отдельные исследования идентичности у лиц данной категории свидетельствуют о том, что одним из ключевых компонентов в клинко-психологической структуре дефекта при зависимых расстройствах выступает патологическое формирование идентичности [7, 10 и др.]. При этом именно обращение к понятию самоидентификации открывает возможности для целостного рассмотрения феномена «сознания себя» людьми данной категории [2, 6, 9 и др.].

Таким образом, целью представленного исследования является определение количественных и качественных особенностей функциональной структуры самоидентификации у лиц, страдающих алкогольной зависимостью.

Теоретической основой исследования самоидентификации является выстроенная и эмпирически аргументированная в наших предыдущих работах [1, 3, 4 и др.] культурно-исторически фундированная модель самоидентификации, в соответствии с которой мы предлагаем определять самоидентификацию как психический процесс знаково и символически опосредствованного отношения человека к своим действиям как к реализуемым в определенной социальной роли, опирающимся на единообразные ценности и составляющим целостную индивидуальную историю субъекта [4]. Функциональная структура самоидентификации в соответствии с этой моделью включает три блока: 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной социальной практики; 2) аксиоматизационно-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака; 3) обеспечение символически опосредствованного единства идентификационных конструктов, а также социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта.

Участники. В выборку для исследования самоидентификации вошли 60 участников, относящихся к возрастному периоду ранней взрослости (Me=25 лет). Контрольную и экспериментальную группы составили по 30 участников. По соотношению женщин и мужчин группы статистически значимо не отличались: в группу людей без зависимости от ПАВ были включены 12 женщин и 18 мужчин, в группу зависимых от употребления алкоголя вошли 9 женщин и 21 мужчина. Участники с алкогольной зависимостью находились на лечении в ГУ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» г. Минска¹.

¹ Автор выражает благодарность магистранту кафедры общей и организационной психологии БГПУ Е. Малаховской за помощь в сборе данных настоящего исследования.

Методика. В качестве диагностического инструментария для реализации цели данного исследования была использована базирующаяся на авторской модели самоидентификации экспериментальная методика, включающая три задания, направленные на изучение сформированности функциональных блоков этого процесса (более подробное описание методики представлено в работах [3, 4 и др.]). Результатами выполнения всех заданий и вычисления единого показателя являются уровни сформированности каждой из функций (выступающих в качестве подфункций по отношению к самоидентификации как психической функции), выраженные в баллах от 3-ех (максимально высокий уровень сформированности функции) до 0 (неспособность выполнения задания).

В ходе первого задания «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации» изучается функция становления знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной социальной практики. Участнику необходимо ответить на вопрос «Кто Я», а затем проранжировать названные категории по критерию субъективной значимости. Максимальный уровень сформированности изучаемой функции предполагает обозначение в ответах моделей различных социальных практик, ролей, второй уровень – отдельных характеристик, первый уровень – содержания деятельности.

Второе задание «Исследование сформированности идентификационных конструктов» направлено на изучение процессов аксиоматизационно-детерминированного отбора и последующего интегрирования разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (изучение формирования идентификационных конструктов). Данное задание предполагает работу с тремя категориями, предложенными участником в качестве ответов на вопрос «Кто Я», отражающими наиболее значимые для субъекта идентификационные категории. Используя объемные геометрические фигуры в качестве объектов-заместителей феноменов взаимодействия субъекта с миром в разные периоды жизни, ему необходимо по очереди аргументировать каждую из трех категорий жизненными событиями своей индивидуальной истории из прошлого, а также предполагаемого будущего. После этого участнику предлагается составить на основе единства обозначенных им событий автобиографическое повествование по отношению к каждой из трех выбранных в рамках первого задания категорий. Третий уровень сформированности изучаемой функции предполагает аргументацию категорий событиями прошлого и будущего, а также способность к организации единства разнесенных во времени событий взаимодействия с миром, связность, непрерывность индивидуальной истории субъекта; второй уровень характеризуется аргументацией категорий событиями прошлого и будущего, но неспособностью к составлению целостного автобиографического повествования; на первом уровне развития функции субъект фиксирует события жизни, характеризующие только один из ее временных

векторов и демонстрирует отсутствие способности к составлению целостного автобиографического повествования.

Третье задание «Исследование интегрированности идентификационных конструктов» направлено на изучение функции обеспечения символически опосредствованного единства идентификационных конструктов и социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта (изучение формирования метаидентификационного конструкта). Участнику предлагается расположить три категории, записанные на специальных стикерах, на пластичных объемных геометрических фигурах, используя для этого на его усмотрение любое их количество (от одной фигуры, располагая категории на разных ее гранях, до трех – по общему количеству категорий). Максимальный уровень сформированности изучаемой функции предполагает расположение категорий на гранях одной фигуры, что интерпретируется как единство и согласованность идентификационных конструктов в сознании, их фундированность едиными личностными ценностями и смыслами. Второй уровень характеризуется расположением двух категорий на одной фигуре, в то время как третья категория размещается участником на другой. Первый же уровень предполагает, что каждая категория располагается на отдельной фигуре.

Единый показатель по методике, отражающий уровень сформированности самоидентификации как высшей психической функции, определяется начислением участнику столько баллов, сколько полностью сформированных подфункций по трем заданиям у него выявляется.

Результаты. Рассмотрим результаты выполнения заданий методики участниками исследования из контрольной и экспериментальной групп. Участники, не страдающие зависимостью от употребления алкоголя, в большинстве своем характеризуются максимальным уровнем развития всех подфункций самоидентификации и полной сформированностью самоидентификации как психической функции.

В целом у участников исследования с наличием алкогольной зависимости все функции сформированы хотя бы в минимальной степени. Выполняя первое задание «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации», абсолютное большинство участников, страдающих зависимостью от употребления алкоголя (97%), демонстрируют максимальный уровень сформированности способности использовать знаки в качестве орудий самоидентификации. Т.е. большинство лиц, страдающих алкогольной зависимостью, описывают себя, используя категории, имеющие явную отнесенность к определенной социальной практике, тем самым репрезентируя себя как целостных субъектов тех или иных социальных отношений. При применении χ^2 -критерия Пирсона в целях проверки гипотезы о статистической значимости различий по развитию первой подфункции между группами участников с алкогольной зависимостью и участников в норме значимых отличий обнаружено не было.

Несколько иначе обстоит дело с результатами второго задания «Исследование сформированности идентификационных конструктов». Более половины лиц, страдающих от алкогольной зависимости (57%), выявляют третий уровень развития данной подфункции, что позволяет им объединять индивидуальный опыт своего взаимодействия с миром в единый автобиографический нарратив. В то же время 43% представителей экспериментальной группы остается на втором уровне: т.е. зачастую страдающие от алкогольной зависимости лица, несмотря на способность к эмпирической аргументации категорий, характеризующих их как исполнителей определенных социальных практик, в различные временные периоды своей жизни, все же обнаруживают трудности в интегрировании разнесенных во времени феноменов своей индивидуальной истории в линейно-временное единство. По критерию сформированности идентификационных конструктов между здоровыми участниками исследования и представителями экспериментальной группы выявлены статистически значимые различия ($\chi^2=6,65$; $p=0,00993$).

В ходе выполнения третьего задания «Исследование интегрированности идентификационных конструктов» 43% участников с алкогольной зависимостью обнаруживают преимущественно первый уровень развития подфункции формирования метаидентификационного конструкта. Таким образом, около половины страдающих зависимостью от употребления алкоголя участников обнаруживают внутреннюю несогласованность, хаотичность метаидентификационного конструкта, отсутствие внутреннего единства представлений о реализуемых ими социальных ролях. В отличие от большинства участников, свободных от алкогольной зависимости, у лиц с зависимостью нередко отсутствует переживание собственной идентичности как интегральной целостности. По степени сформированности данной подфункции статистически значимых различий между участниками с отсутствием и наличием алкогольной зависимости обнаружено не было. Однако мы отмечаем тенденцию к появлению этих отличий, особенно при учете того, что у большей части представителей экспериментальной группы показатель по данному заданию находится на первом уровне, в то время как у большей части представителей контрольной группы – на третьем.

Отражающий уровень сформированности самоидентификации как психической функции единый показатель по методике у большинства (47%) участников с алкогольной зависимостью оказывается на первом уровне. При этом наибольшее число участников в норме (47% от общего количества человек в данной группе) демонстрируют высший (третий) уровень развития самоидентификации. С применением χ^2 -критерия Пирсона выявлены статистически значимые различия по данному показателю между участниками в норме и лицами с алкогольной зависимостью ($\chi^2=8,94$; $p=0,01146$).

Последующий качественный анализ демонстрирует тенденцию лиц, страдающих от алкогольной зависимости, в процессе знакового опосредствования (I подфункция) к неосознаванию своего психо-

логического и социального статуса. Самоидентификация используется зависимыми от употребления алкоголя людьми в качестве механизма психологической защиты от осознания своего состояния. Предлагая изначально большое количество различных категорий в ответ на вопрос «Кто Я», представители данной группы в результате ранжирования выделяют в качестве наиболее значимых «личность», «человек», «гражданин» (1 место по критерию субъективной значимости), далее по убыванию следуют категории, характеризующие семейное положение («отец», «сын», «брат» и т.д.), профессию либо хобби («рабочий», «рыбак», «охотник» и т.д.). Категории, относящиеся к зависимости участников («алкоголик», «пьяница» и т.д.), встречаются редко (при ранжировании в таком случае им отводятся последние по значимости позиции) либо вовсе исключаются.

Объективизируя свой автобиографический опыт в ходе выполнения второго задания (II подфункция) методики, лица с алкогольной зависимостью оказываются способны к эмпирической аргументации категорий событиями прошлого и предполагаемого будущего, а также в некоторых случаях к построению автобиографического повествования. Иногда, однако, ими допускаются разрывы между прошлым и настоящим, объясняющиеся апелляцией к травматическому событию (зачастую это субъективно фиксируемый момент «погружения» в алкогольную зависимость). Многие участники экспериментальной группы при составлении автобиографического нарратива указывают на невозможность выделения и описания событий прошлого («эти события стерты из памяти», «прошлое просто не нужно» и т.д.), будущее же лишается конкретики и реалистичных характеристик, идеализируется.

Метаидентификационный конструкт (III подфункция) личности с алкогольной зависимостью лишается целостности, представляя собой набор хаотичных ролей, преимущественно не имеющих под собой личностно значимого для него содержания. Большинство участников экспериментальной группы выбирают в ходе выполнения данного задания для размещения категорий две фигуры, на одной из которых фиксируется наиболее значимая на данный момент категория («человек», «личность» и т.д.), на оставшейся же – остальные. Отдельные участники составляют из предложенных фигур новую, располагая на ней самую значимую категорию.

Заключение. Таким образом, функциональная структура самоидентификации зависимых от употребления алкоголя лиц в сравнении со структурой этого процесса в норме обнаруживает существенные количественные и качественные особенности. В ходе осуществленного исследования выявлены статистически значимые различия между лицами в норме и с наличием алкогольной зависимости в уровне сформированности подфункции конструирования идентификационных конструктов и интегрального показателя самоидентификации, обнаружена тенденция к статистической значимости различий по подфункции интегрированности идентификационных конструктов. В развитии подфункции

становления знака в качестве орудия самоидентификации количественных различий не обнаружено. В целом зависимые от употребления алкоголя люди склонны к использованию самоидентификации в качестве механизма психологической защиты от осознания своего состояния, что сохраняет им стабильно низкую психологически комфортную самооценку.

Список литературы

1. Дьяков Д.Г. Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции. Часть I: Понятие и функциональная структура самоидентификации // Педагогическая наука и образование. 2015. № 2. С. 11–18.
2. Дьяков Д.Г., Жук Н.Н., Малаховская Е.С. Самоидентификация у лиц, страдающих психическими расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ разного типа: компаративный анализ // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 85–107.
3. Дьяков Д.Г., Радчикова Н.П., Малаховская Е.С. Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 57. С. 102–123.
4. Дьяков Д.Г., Радчикова Н.П. Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 130–145.
5. Запесоцкая И.В., Никишина В.Б., Ахметзянова А.И. Диссоциативные механизмы нарушения личностной идентичности при наркотической зависимости // Неврологический вестник. 2015. № 2. С. 34–41.
6. Зенцова Н.И. Специфические особенности самосознания («Я-концепции») как одна из составляющих синдрома комплекса психологических нарушений при зависимостях от психоактивных веществ // Теория и практика общественного развития. 2012. № 9. С. 85–91.
7. Камалдинов Д.О., Киселева Л.Т., Овчинников А.А. Нарушение формирования идентичности как фактор развития аддиктивного поведения // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 1999. № 2-3. С. 60–62.
8. Крылова Н.В., Шнейдер Л.Б. Утрата личностной идентичности у молодежи и подростков, зависимых от алкоголя и наркотиков // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 1. С. 69–79.
9. Куцев Д.В. Самосознание больных с алкогольной зависимостью // Вопросы наркологии. 2010. № 5. С. 69–75.
10. Чернышева А.В. Деформация структуры социальной идентичности как фактор риска формирования алкогольной зависимости // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. М., 2012. № 2. С. 107–113.

УДК 159.91

Дягилева Р., Байгужин П.А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

rimma_d-94@mail.ru, baiguzhinpa@cspu.ru

Психофизиологические маркеры виктимного поведения

Актуальность заключается в необходимости исследования виктимного поведения человека при оценке риска воздействия на личность условий, характерных для ситуаций некриминального характера. Цель исследования: выявить психофизиологические особенности, определяющие

предрасположенность к виктимному поведению у студентов гуманитарно-педагогического вуза (n=89). Склонность к виктимному поведению обследуемых определяли с помощью тест-опросника О.О. Андронниковой. Методы психофизиологического тестирования «Простая зрительно-моторная реакция» и «Реакция на движущийся объект», а также «Теппинг-тест», реализованны на аппаратно-программном комплексе «НС-Психотест». Результаты исследования позволили сделать предварительное заключение о психофизиологических детерминантах виктимности, характеризующих различное проявление уравновешенности нервных процессов: в тесте «Реакция на движущийся объект» – среднее время реакции и сумма времени запаздывания.

Ключевые слова: психофизиологические маркеры, виктимность, уравновешенность нервных процессов, студентки.

Принципиально важной характеристикой современной личности безопасного типа является степень проявления ее виктимности. В настоящее время все больше внимания уделяют проблемам виктимного поведения человека не только в криминогенных ситуациях, при оценке риска воздействия на личность противоправных действий, но и в ходе социального взаимодействия – в ситуациях некриминального характера [7].

Проявление виктимного поведения в «обычных» (бытовых, учебных, профессиональных) ситуациях снижает адаптацию человека в обществе, ведет к проявлению форм поведения, отражающих качества беспомощности [8], зависимости, аутоагрессии и, в целом, отрицательной рефлексии [6].

Настоящее исследование направлено на выявление психофизиологических характеристик организма, указывающих на вероятное проявление виктимного поведения личности будущего педагога. Виктимное поведение мы рассматриваем как достаточно устойчивое психологическое отклонение, проявляющееся в поведенческих реакциях и вызванное определенными факторами образовательной среды: большим объемом слабо структурированной информации, периодическими стрессовыми ситуациями, напряженностью трудового процесса [2]. Профессионально значимым качеством будущего педагога, противопоставляемым виктимности в широком смысле этого термина, является совокупность стрессоустойчивость [5].

Указанное выше, позволило нам сделать предварительное заключение о наличии у студентов крайних проявлений виктимности – нежелательных с точки зрения формирования профессиональных компетенций. Актуальность и практическую значимость имеет решение вопросов, включения в учебный процесс мероприятий, направленных на профилактику виктимности, коррекции сформировавшихся негативных качеств, несовместимых с деятельностью будущих педагогов.

По нашему мнению, среди факторов виктимизации современного студента имеет место интенсификация учебной деятельности, обусловленная нерегламентированностью поисковой деятельности, требующей проявления выраженной способности анализировать и «фильтровать» значимую информа-

цию. Объективно напряженная учебная нагрузка, требование обработки большого объема информации на фоне дефицита времени для получения полезного результата [2, 4], усугубляется недостаточным умением работать с информацией и приводит к состояниям, часто формирующим мотивацию избегания неудач, конфликтность, конформизм, пассивность, беспомощность – психологических детерминант виктимности.

Цель. Выявить психофизиологические особенности, определяющие предрасположенность к виктимному поведению у студенток.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли добровольное участие 89 студенток естественно-технологического факультета ЮУрГПУ, средний возраст которых составил $19,1 \pm 1,55$ лет. Критериями разделения обследуемых на группы являлся уровень проявления виктимности.

В настоящей работе виктимность рассматривается как психологическое отклонение, проявляющееся в специфических поведенческих реакциях, характеризующих тип потенциального потерпевшего. Склонность к виктимному поведению обследуемых определяли с помощью авторского тест-опросника [1].

Методы «Простая зрительно-моторная реакция» (ПЗМР) и «Реакция на движущийся объект» (РДО), а также «Теппинг-тест», реализованные на аппаратно-программном комплексе «НС-Психотест» (ООО «НейроСофт», г. Иваново), позволили провести оценивание психомоторных функций – определить показатели латентных периодов ПЗМР, РДО, точность реакций, функциональный уровень системы (ФУС), устойчивость реакции (УР), уровень функциональных возможностей (УФВ) центральной нервной системы.

Первичные данные подвергались математико-статистической обработке с использованием методики сравнения относительных величин.

Результаты и их обсуждение. В основе дифференциации обследованных лежат результаты их тестирования по методике О.О. Андронниковой (2005), представленных в виде уровня виктимного поведения. Основопологающей шкалой в опроснике является шкала реализованной виктимности. Выборка обследованных студенток представлена группами со средним ($n=36$) и ниже среднего ($n=53$) уровнями виктимности.

Студенты с низким уровнем виктимности характеризуются индивидуумами не часто попадающими в критические ситуации, либо имеющими защитный способ поведения, который позволяет им избегать опасные ситуации. У таких студентов предполагается наличие внутренней готовности к виктимному поведению.

Исходя из интерпретации результатов тестирования, предложенной О.О. Андронниковой (2005), средний уровень реализованной виктимности можно рассматривать как переходный и достаточно неустойчивый. Учитывая психологические особенности современного студента, можно предположить, что обучающиеся, составляющие группу со средним уровнем реализованной виктимности, в определен-

ных ситуациях могут проявить стремление к избеганию ситуации конфликта.

Причиной проявления высокого уровня виктимности может выступать внутренняя предрасположенность к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. По данным ряда авторов, указанная предрасположенность является потенциальной характеристикой личностной сферы современного студента [4, 5]. Специфика структуры агрессии определяется компенсаторными отношениями ее компонентов (физическая, косвенная, вербальная агрессия, раздражительность) и показателями, сдерживающими агрессивность и подменяющими ее (негативизм, обида, подозрительность). Основную корреляционную нагрузку испытывает показатель раздражительности [3]. Проявления агрессии на фоне или в результате негативного опыта социального взаимодействия, является вероятным механизмом реализации стрессоустойчивости, что подтверждается результатами исследования Л.В. Маликова с соавторами (2017). В частности, авторами выявлены корреляционные связи между высоким уровнем стрессоустойчивости и агрессивным виктимным поведением студентов [5].

В таблице представлены результаты психофизиологического тестирования студенток с различным уровнем виктимности.

Таблица
Средние значения показателей сенсомоторных тестов у студенток с различным уровнем проявления виктимности

Метод	Показатель, ед. изм.	Средний ($n=36$)	Ниже среднего ($n=50$)
Простая зрительно-моторная реакция	Число пропусков	$0,42 \pm 0,12$	$0,42 \pm 0,11$
	Число преждевременных нажатий	$0,75 \pm 0,13$	$0,60 \pm 0,13$
	Среднее значение времени реакции, мс	$202,10 \pm 3,61$	$202,98 \pm 3,09$
	Функциональный уровень системы, у.е.	$4,91 \pm 0,10$	$4,87 \pm 0,08$
	Устойчивость реакции, у.е.	$2,24 \pm 0,11$	$2,28 \pm 0,09$
	Уровень функциональных возможностей, у.е.	$3,91 \pm 0,11$	$3,95 \pm 0,09$
	Реакция на движущийся объект	Среднее время реакции, мс	$8,33 \pm 5,71$
Число точных реакций		$9,47 \pm 0,47$	$9,45 \pm 0,43$
Число опережений		$4,78 \pm 0,58$	$5,06 \pm 0,46$
Число запаздываний		$6,75 \pm 0,66$	$6,49 \pm 0,48$
Сумма времени опережения, мс		$-482,64 \pm 80,22$	$-503,49 \pm 67,40$
Сумма времени запаздывания, мс		$636,92 \pm 61,84$	$348,21 \pm 115,96$
Теппинг-тест	Средняя частота, уд./секунду	$5,98 \pm 0,18$	$5,92 \pm 0,20$
	Число ударов	$176,61 \pm 5,40$	$174,02 \pm 6,27$
	Степень отклонения кривой работоспособности от исходного уровня, у.е.	$5,31 \pm 6,22$	$-7,51 \pm 4,57$
	Показатель силы нервной системы, у.е.	$5,52 \pm 0,42$	$4,67 \pm 0,36$

Курсивом обозначена достоверность различий значений показателя в сравниваемых группах при $p < 0,05$.

Характеризуя группы студентов с различным проявлением виктимности, нами не обнаружены значимые различия по основным – базовым нейродинамическим показателям, отражающим психомоторные функции организма. Так, практически одинаковыми в сравниваемых группах реализованы точные реакции студентов в тесте «РДО», ошибочность сенсомоторных реакций в тесте «ПЗМР», частотные характеристики движения кисти в «теппинг-тесте» (табл.).

Однако теоретическую значимость имеют выявленные тенденции разнонаправленных (по знаку) средних значений время реакции в тесте «РДО» и степени отклонения кривой работоспособности от исходного уровня в «теппинг-тесте». Значимое различие, с точки зрения математико-статистического сравнения средних величин, выявлено по сумме времени запаздывания реагирования при выполнении обследованными «теппинг-теста» ($t=2,18$ при $p<0,05$).

Указанные особенности отражают различия в проявлении свойства нервных процессов – уравновешенности. Так, у лиц с относительно низким уровнем реализованной виктимности отмечается тенденция к возбуждающим реакциям нервных процессов, на что указывают разнонаправленность значений времени реакции ($t=1,38$ при $p>0,05$) и достоверное сокращение суммы времени запаздывания при сравнении с группой «среднего» уровня виктимности.

Результаты исследования позволяют сделать предварительное заключение о психофизиологических детерминантах виктимности, характеризующих различное проявление уравновешенности нервных процессов: в тесте РДО – среднее время реакции и сумма времени запаздывания. Перспективность исследования рассматриваем в детальном анализе динамических показателей, отражающих психофизиологическое состояние в модельной ситуации проявления напряженности лиц с различным проявлением виктимности.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири: Сб. науч. тр.: В 2 ч. – Новосибирск: НГИ, 2004. Вып. 9. Ч. 1.
2. Байгужин П.А. Гигиеническая оценка напряженности умственного труда студентов в ситуации тестирования теоретической подготовленности // Человек. Спорт. Медицина. 2011. № 39 (256). С. 16-18.
3. Байгужин П.А., Байгужина О.В., Прачева А.А. Структура агрессии студентов педагогического вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 6 (38). С. 6.
4. Дягилева Р., Байгужин П.А. Агрессивность как детерминанта виктимного поведения у студентов // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы VI Международной научно-практической конференции 8-9 ноября 2016 г. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. С. 221–226.
5. Маликов Л.В., Усынина Т.П., Степанова Н.В. Особенности виктимного поведения студентов с различным уровнем стрессоустойчивости // Гуманитарные научные

исследования. 2017. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2017/02/21117> (дата обращения: 22.03.2017).

6. Реан А.А. Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4. С. 35-38.

7. Терентьева Л.А., Дягилева Р., Байгужин П.А. Информированность населения о клещевом энцефалите как фактор экосоциальной виктимизации населения (результаты социологического опроса) // Экстремальные ситуации природного характера: проблемы, факторы, последствия: сб. материалов Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (16 сентября 2016 года, г. Комсомольск-на-Амуре). – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2016. С. 67–76.

8. Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 329. С. 214-218.

УДК 615.851

Ежова К.А.

Международное общество экзистенциального анализа и логотерапии (GLE-International), Москва
krist-eja@rambler.ru

Особенности психотерапии и проблемы реабилитации больных туберкулезом лёгких

Данная статья является нашей попыткой представить научному сообществу результаты исследования, проведенного среди пациентов с туберкулезом легких, а также врачей-фтизиатров. В работе описываются основные феномены, свойственные переживанию личности себя в состоянии «пациента» противотуберкулезной службы, а также дается характеристика общего психологического фона, сопровождающего лечение и последующую реабилитацию. Цель исследования заключалась в том, чтобы собрать с помощью интервью, нарративного анализа и ряда проективных методик феноменальные содержания самого процесса прохождения терапии, а также дать им толкование с позиций теории экзистенциального анализа и гуманистического подхода. Научно-практический смысл работы заключается в формулировании на основании собранного материала и его анализа рекомендаций для эффективной работы психолога и психотерапевта, сопровождающего химиотерапию туберкулеза и период реабилитации, как в медицинском учреждении, так и в частной практике.

Ключевые слова: психологическое сопровождение пациентов, экзистенциальный анализ, смысл, ценности, реабилитация.

Поскольку формат данной статьи не позволяет нам привести результаты исследования с подробным толкованием каждого из полученных показателей, мы ограничимся тезисным изложением структуры материала. Не претендуя на абсолютную истинность с точки зрения объяснительного подхода и статистического анализа данных и нормального распределения выборки, мы преследуем своей целью дать сущностную характеристику происходящих процессов в психотерапии пациентов с точки зрения понимающей традиции [1]. Использование понимающего подхода обосновано тем, что работа психолога в медицинском учреждении или сопровождение пациента в формате частной психотерапии неизбежно предполагает в первую очередь вчувствование в сущность происходящих процессов

с целью установления хорошего раппорта и фасилитации наших профессиональных интервенций.

Практика психолога, выбравшего своей сферой такую сложную область, как работа с пациентами в группе тяжелых заболеваний [15] (ВИЧ, онкология, туберкулез), непроста сама по себе и таит в себе множество опасностей в случае ошибочного трактования тех или иных явлений внутреннего мира личности. В связи с этим мы стараемся здесь дать некую модель происходящего в ходе лечения «глазами пациента». Мы предполагаем, что эта модель будет весьма полезной для практикующего психотерапевта, в особенности, в связи с тем, что ряд пиковых переживаний, которым подвергается личность в ходе Вызова, представленного болезнью, безусловно, недоступен нам для проживания в индивидуальном опыте «как есть» (Da sein) [7]. Однако, сохранение конгруэнтности и эмпатичности в сеансах терапии является одной из важнейших наших задач – при том, что так легко утратить контакт с пациентом одной лишь неверной реакцией на распространенную фразу: «Вы никогда этого не переживали, вы не сможете меня понять» [15].

С целью нивелировать момент субъективности в анализе интервью наших пациентов, мы одновременно провели опрос среди врачей, предметом которого было также выяснение особенностей переживания собственного диагноза больными и того, как самоотношение и персональные оценки пациентов влияют на динамику лечения. Общая выборка составила свыше 150 случаев. В нее вошли как пациенты с впервые выявленным заболеванием, так и те, кто оказался в ситуации рецидива. Возраст опрошенных среди пациентов составлял от 19 до 62 лет, социальное положение – от безработных и студентов до владельцев собственного бизнеса и высшего менеджмента предприятий.

На основании бесед с пациентами и докторами был проведен нарративный анализ текстов, в ходе которого отбиралось феноменальное содержание интересующего нас процесса. В частности, мы обращали внимания на Я-высказывания, содержащие в себе указания на сферу чувств и переживаний, персональных оценок, сформированных ценностно-смысловых ориентаций, активность деятельностно-мотивационной сферы, а также видение и выстраивание собственной жизненной перспективы у пациентов [4]. Полученные конструкты были проанализированы с позиций теории экзистенциального анализа Альфрида Лэнгле. На основании данного анализа мы построили примерную модель проживания пациентом себя в процессе химиотерапии туберкулеза и последующей реабилитации.

Кроме того, дополнительно мы проанализировали психологические особенности пациентов, переживших рецидив заболевания. На наш взгляд, этот анализ является особенно значимым с точки зрения того, что по данным Всемирной Организации здравоохранения, психосоматический компонент заболевания туберкулезом не отрицается [8] и, более того, известно немало клинических случаев так называемого «самоизлечения» туберкулеза. Иными словами, существует некий фактор, обуславливаю-

щий как возвращение пациента обратно, «в болезнь», так и восстановление здоровья и полную реабилитацию личности даже при условии отсутствующей или же нерегулярной медикаментозной терапии.

Выявленные нами закономерности в переживаниях и реакциях пациентов в определенной степени соотносятся со стадиями принятия по Кюблер-Росс (отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие), поэтому мы не будем останавливаться на них подробно. Отметим лишь наиболее характерные и обусловленные особенностями заболевания черты.

1. Обнаружение заболевания. Постановка диагноза.

Вероятно, в силу того, что туберкулез является инфекционно-опасным заболеванием, на этапе обнаружения заболевания у пациента, как правило, первичное отрицание сопровождается чувствами острого стыда и вины. Для сравнения: подобные переживания в такой интенсивности совсем нехарактерны для картин других тяжелых заболеваний, например, онкологических, сердечно-сосудистых [15]. В туберкулезе пациент переживает и оценивает себя с точки зрения «я их подвел» по отношению к своему референтному кругу.

Зачастую эти чувства бывают латентными, порой вытесняемыми, но их присутствие каждый раз обязательно обнаруживает себя. Это проявляется в высказываниях и поведении пациента в области того, что можно назвать его «социальной ответственностью» (внутреннее переживание того, что пациент не имеет морального права являться носителем данного заболевания). В силу этой особенности отрицание у пациентов с туберкулезом собственной болезни иногда обретает патологические черты: даже имея на руках медицинское заключение и пережив токсическую кому, пациент отказывается признавать заболевание. При этом каких-либо логичных альтернативных объяснений собственным симптомам и состоянию он может не находить [2].

Принимая во внимание этот факт, работа с такими пациентами должна вестись особенно бережно: чувство стыда всегда защищает некую ценность [5]. И в данном случае это – ценность человеческих взаимоотношений, коммуникации с Миром [6]. В отдельных случаях пациент может уходить от медикаментозной терапии, демонстрировать реакции эскапизма, конфликтовать с врачами, поступать во вред себе самому, руководствуясь именно этим внутренним феноменологическим содержанием: «Я не имею права быть больным. Я не могу так поступить с Другими: являться носителем ЭТОГО заболевания».

На уровне вербализации [9] («Язык – храм нашего Бытия») отрицание может проявляться в попытках пациента подобрать эвфемизмы в обозначении заболевания: называть туберкулез «проблемой», «трудностью», «бедой». Или же – напротив, описывать заболевание и возбудителя в нарочито-пренебрежительной манере: «тубик», «палка». Для терапевта важно понимать, что за всем этим кроется глубокое внутреннее переживание боли, переживание утраты здоровья и рушащейся ценности соци-

альных коммуникаций [7]. В целях эффективности психотерапии не следует воспринимать шутливые, агрессивные или пренебрежительные высказывания пациента в отношении болезни как свидетельство принятия ее [3]: подобное поведение является копингом, средством найти в себе силы хотя бы частично соотнестись с ответственностью за себя и собственное состояние [7]. Серьезной ошибкой для терапевта может стать попытка «втолкнуть» пациента в признание его болезни и необходимости лечения [15]: ведь эскапизм в данном случае является не проявлением внутренней «безответственности» личности, а напротив – свидетельством того, что субъективно ощущаемое Пространство между «Я» и «Миром» так мало, что его хочется расширить, уйти на дистанцию [6]. Тактически верным шагом будет не изобличение отрицания, а деликатное обнаружение Ценности и присоединение к ней [2].

2. Зависимые тенденции.

Бытует мнение, что среди пациентов противотуберкулезных диспансеров основную долю (80% по оценкам врачей) составляют личности со склонностью к различного рода зависимостям: алкогольной, наркотической, никотиновой, зависимостью и созависимостью в близких отношениях и т.д. Часто это связывается с психосоматическим компонентом формирования заболевания и на бытовом уровне, к сожалению, особенно ярко в отношении к подобным пациентам проявляется посыл: «Ведь он же алкоголик-тунеядец, и не удивительно, что у него туберкулез!». Склонность к механистическому, упрощенному, субъект-объектному подходу в терапии туберкулеза, и, в частности, демонстрация этого пациенту со стороны медиков и психологов, во многих случаях приводит к негативному сценарию лечения, включая и возможности дальнейших рецидивов заболевания.

Мы предприняли попытку разобраться в механизме формирования зависимого поведения у пациентов противотуберкулезных диспансеров, а также понять, каково же на самом деле возможное влияние этого феномена на успешность терапии.

Выяснилось, что у многих тенденции к зависимому поведению (в большинстве случаев – злоупотребление алкоголем) как ни странно начинают активно проявляться не ДО, а ВО ВРЕМЯ самой терапии. Иными словами, длительное и тяжелое лечение «подталкивает» людей к тому, чтобы «скрасить себе жизнь» - в частности, алкоголем или сигаретами (и то, и другое строжайше запрещается режимом). Безусловно, такое поведение подопечных только закрепляет врачей во мнении, что «объект» их лечения может быть охарактеризован как лицо «с пониженной социальной ответственностью». Парадоксальным образом, это и запускает порочный круг ассоциаций: «туберкулез» - «отбросы общества».

В работе над этим вопросом особое внимание мы уделили ответам людей с высоким уровнем дохода и социальным положением (владельцы бизнеса, руководители на предприятиях и в организациях). Выяснилось, что к поведению «каждый день как последний» их толкает именно осознание того, что как таковая болезнь неизлечима, и что рецидив может

случиться в любой момент. «Мы понимаем, что мы все равно обречены, поэтому стремимся получить как можно больше радости от жизни, пока еще можем». Таким образом, мы видим, что пациенты вполне принимают на себя ответственность за свой выбор и собственное поведение [11]. В изученных случаях порой именно отношение самих врачей и неуместное навешивание «ярлыков» (в ряде случаев в алкоголизме обвинялись даже люди, полностью отказавшиеся от алкоголя по религиозным и философским убеждениям), а также неуместное и неделикатное информирование по возможным сценариям развития событий, - приводило к тому, что события принимали негативный оборот.

С точки зрения экзистенциального анализа зависимое поведение трактуется как попытка отыскать какой-либо аналог, эрзац-замену истинной Ценности личности и проживать этот «аналог» (сигареты, алкоголь, деструктивные близкие отношения), когда истинная Ценность по каким-либо причинам фрустрирована или недоступна [7]. В соответствии с данным объяснением закрепление склонностей к зависимостям в терапии туберкулеза выглядит логично и обоснованно: изначально пациент не получает видения и чувствования настоящей, подлинной Ценности – ценности здоровья (и, как одна из составляющих, – достижение этой ценности в сотрудничестве с докторами и психологами). В связи с этим может возникать противодействие ходу лечения: осознанное – в виде отказа от терапии и нарушений режима, или бессознательное – слишком медленное выздоровление либо терапия, не приносящая положительных изменений.

Со стороны коллег-психологов в медучреждении, к большому сожалению, также печально рекомендовал себя инструментальный подход, в котором пациент выступает как «объект» воздействия или изучения. Отказ от запрашивания в процессе психотерапии Person (личности, истинной, глубинной сущности) пациентов [7] приводит к тому, что последние характеризуют работу психологов как «бесполезную» или же «непонятную» и «отвлекающую от лечения». Отношение к Другому как к «объекту» является одной из характеристик деструктивного, зависимого поведения [12]. И подобные установки в сопровождении лечения не отвечают принципам того, что психотерапия для пациента должна выступать как безопасная среда, пространство для обучения тем навыкам и способам взаимодействия с самим собой и окружающим миром, которые по каким-то причинам вызывают у него проблемы [13].

3. Жизненная перспектива. Ценностно-смысловые установки и динамика заболевания.

Ценности, которые проживает или стремится проживать личность, связывают ее с понятием Смысла и жизненной перспективы, а также с ощущением «наполненности» жизни (чувством удовлетворения, радости за себя) [7]. То, что является важным, существенным для человека в любой момент времени, формирует его поведение, определяет персональные выборы и связывает «настоящее» личности с «будущим». На основании полученных нами данных мы утверждаем, что в терапии пациентов с

туберкулезом гораздо продуктивнее использовать именно мотивацию к будущим позитивным изменениям, нежели разбирать при помощи биографического метода причины и события, которые привели к тому состоянию, что есть «здесь и сейчас». Мы объясняем это утверждение уже изложенными выше феноменами в проживании личностью себя «пациентом-туберкулезником»: тенденции к уходу от отождествления заболевания с самим собой на фоне повышенной социальной ответственности, сопровождаемой чувством стыда, вины и страхом за близких. Для пациента проще не «разбираться из-за чего и почему» случилось так, как и случилось, а напротив – формировать деятельностно-поступковую сферу с позиции «как мне сделать так, чтобы все стало хорошо». Такой подход снижает гиперрефлексивность и тревожность пациента в ходе терапии, а также располагает его к сотрудничеству с медперсоналом в отношении общей (подлинной) Ценности – достижения здоровья и излечения.

Туберкулезные пациенты склонны к тому, чтобы принимать на себя зачастую даже излишнюю ответственность: например, в вопросе того, что «контролировать» или же «допустить/не допустить» у себя развитие и возникновение впервые выявленного заболевания, очевидно, не в их власти. Однако же, их тревожит вполне реальное чувство вины и стыда за то, в чем по сути никакой их вины нет: все люди болеют и есть те, кто больны больше, чем другие. Задачей психолога является показать, что это – нормально и, самое главное, поправимо [3]. Устремленность в прошлое в аналитической работе с пациентом может привести к отказу от сотрудничества: человеку «здесь и сейчас» претерпевающему на себя все тяготы химиотерапии важно чувствовать и понимать «за что он так страдает» (то есть – какова Ценность, ради которой все это необходимо проходить: здоровье, создание семьи, рождение детей и т.п.). Если же терапевт будет усиленно стараться вернуть пациента в «то, что было» (вплоть до исследования того, как с ним обращались в детстве) – ответной реакцией может стать обесценивание терапии.

4. Рецидив и вторичные выгоды заболевания.

В ходе исследования было замечено, что наилучшей динамикой среди пациентов обладали те, у кого жизненная перспектива в области «что будет, когда вылечусь» была реалистично и подробно построенной. И напротив, - одной из наиболее характерных черт тех, у кого основной процесс хронифицировался и рецидивировал, являлась несоотнесенность с реальностью в описании желаемого будущего. В частности: пациенты либо не говорили о том, «чем они хотят жить в дальнейшем» вообще (ответы были «все равно», «не важно», «когда вылечусь – посмотрим»), либо приводили в качестве ответов невыполнимые убеждения (к примеру, желание стать специалистом в новой области без подготовки и получения образования). У пациентов с четким видением жизненной перспективы ежедневная активность представляла собой множество шагов по подготовке к тому, что настанет – и как правило, именно они выписывались из стационаров быстрее

других с удивляющей врачей «чудесной положительной динамикой». У тех же, кто выбирал пассивное ожидание и не желал «строить планы на будущее», часто изобиловали депрессивные реакции, отмечалось повышение агрессии, снижение адаптивности и отсутствие положительной динамики в течение долгого (год и более) времени. Кроме того, именно такие пациенты чаще других получали рецидив.

Нельзя не упомянуть в описании случаев рецидива или длительного лечения при отсутствии положительной динамики и вопрос вторичных выгод. Все опрошенные пациенты в числе «своих плюсов от заболевания» говорили о получении материальных выгод (выплаты с работы, пенсии по инвалидности, возможность отдыха в санаториях и т.д.) от состояния заболевшего. У тех из них, кто выдвигал именно эти ценности в диалоге на первый план, отмечалась корреляция с длительным или же повторяющимся опытом лечения. Те же, у кого преобладали ценности нематериального свойства (получить новый опыт и впечатления, узнать жизнь с другой стороны, победить болезнь, родить в будущем ребенка, создать семью, написать книгу и т.д.) легче переживали течение терапии и даже побочные эффекты препаратов субъективно воспринимали спокойнее.

Если человек знает зачем (жить), он может выдержать любое «как» – эту истину открыл для себя (а позднее и передал миру в своих книгах) выдающийся психолог Виктор Франкл в эпоху Второй Мировой войны [10]. Сегодня она также не теряет актуальности. Полученные данные говорят нам о том, что для психолога в терапии туберкулеза крайне важно работать именно с Человеком, а не с его диагнозом, и помогать найти это «зачем» даже в самых тяжелых случаях.

Список литературы

1. Дильтей В. Описательная психология. – СПб.: Алетей, 1996.
2. Дубинская В.В. О чувствах в психотерапии. Сепарация. – М., 2011.
3. Каган В. Искусство жить: Человек в зеркале психотерапии. – М.: Смысл, 2010.
4. Карандашев В.Н. Жить без страха смерти. – М.: Смысл, 2005.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. – М.: Генезис, 2004.
6. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция./ Пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007.
7. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2006.
8. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. – М.: Эксмо, 2009.
9. С собой и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии: Сб. статей / Вступ. Ст. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2011.
10. Франкл В. Психолог в концлагере. – М.: Смысл, 2010.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2005.
12. Фромм Э. Искусство любить. – СПб.: «Азбука-классика», 2008.
13. Фромм Э. Человек для самого себя. – М.: АСТ, 2010.

14. Московский психотерапевтический журнал. №2. Феноменологический подход в психологии и психотерапии. 2009.

15. Сборник тезисов. Пятый Всероссийский съезд онкопсихологов. М., 2013.

УДК 159.922.736.4

Зайцева А.Э.

Томский государственный университет, Томск
zayceva_asja@mail.ru

Оценка тревожности как составляющей характеристики качества жизни у подростков с различной соматической патологией

Представленное исследование посвящено изучению тревожности, как параметра качества жизни подростков с различной соматической патологией. Психологическая помощь подросткам с соматической патологией сегодня рассматривается как одна из ведущих составляющих их системной реабилитации. В данной работе качество жизни рассматривается как параметр, необходимый при планировании реабилитационной программы подростков. В статье представлен анализ показателей качества жизни с показателями тревожности.

В сравнении с контрольной группой подростков, не имеющих какого-либо клинически подтвержденного диагноза, подростки с соматической патологией имеют значительные различия уровня качества жизни. Между группами подростков с различной соматической патологией также были обнаружены различия между уровнем тревожности в контексте рассмотрения уровня их качества жизни.

Ключевые слова: тревожность, подростки, соматическая патология, качество жизни.

Развитие медицинских технологий обеспечивает все более эффективную медицинскую помощь, увеличивая продолжительность жизни пациентов. Однако, не смотря на улучшение физического состояния, человек не является удовлетворенным своей жизнью. Так оценки только соматического состояния пациента становится недостаточно. [5] Определение феномена «качество жизни» противоречиво, содержит контрастные конструкты, включает составляющие, которые имеют не столько биологическую, сколько сложную, биосоциальную природу. [4] Между тем, психологическая помощь детям и подросткам с хроническими соматическими заболеваниями сегодня рассматривается как одна из ведущих составляющих их системной реабилитации. Без ясных представлений о характере взаимосвязи психологических аспектов жизненной ситуации подростка с субъективными аспектами качества жизни целевые ориентиры действий психолога не всегда согласованы с общими ориентирами реабилитационного процесса.

Теоретико-методологическое основание составляет концепция Новик А.А., рассматривающая качество жизни ребенка в условиях болезни как интегративную характеристику жизнедеятельности ребёнка, включающую в себя физическое, психологическое и социальное функционирование ребёнка, учитывающее специфику субъективного восприятия. Обобщение данных осуществляется на основании биопсихосоциального подхода к рассмотрению феноменов болезни, здоровья и онтогенеза. [1]

В данной статье мы остановимся на рассмотрении влияния тревожности, как интегративной характеристики эмоционального статуса подростков, связанного с качеством жизни.

Эмпирический доступ к феномену «качество жизни» в данном исследовании обеспечен методикой SF-36 (адаптированный вариант для подростков). [2] Контроль над переменной, измеряющей уровень тревожности обеспечивает опросник «Многомерная оценка детской тревожности» [3] которая позволяет оценить уровень тревожности, имеющий непосредственное отношение к личностным особенностям ребенка, а также для оценки особенностей психофизиологического и психовегетативного тревожного реагирования ребенка в стрессогенных ситуациях.

В группу исследования вошло 90 подростков, каждый из которых имел клинически подтверждённый диагноз хронического соматического заболевания, а также находился на стационарном лечении детского многопрофильного медицинского учреждения города Томска. Возраст респондентов варьировал в диапазоне от 13 до 16 лет. В исследовании приняло участие 45 мальчиков и 45 девочек подросткового возраста. Наибольший запрос на работу психолога в данном медицинском учреждении ориентирован на заболевания: сахарный диабет, вегетососудистая дистония, гастрит и гастродуоденит, чем и обусловлен выбор групп сравнения.

Оценивая вклад тревожности как интегративной характеристики эмоционального статуса подростков, связанной с качеством жизни, мы обнаружили значимые различия между уровнем общей тревожности и профилем заболевания ($F = 10,325$, $p = 0,000$). При этом наиболее высокий уровень общей тревожности имеют подростки с вегето-сосудистой дистонией, подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта имеют более низкий уровень общей тревожности, самые низкие показатели у подростков с сахарным диабетом. Также обнаружена достоверно значимые различия по показателю «тревожность в ситуациях самовыражения» ($F = 4,781$, $p = 0,011$). Так у подростков с вегето-сосудистой дистонией и подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта выявлены высокие более высокие показатели по данному параметру, в сравнении с показателями данного параметра у подростков с сахарным диабетом. По показателю «снижение психической активности, связанное с тревогой» обнаружены статистически достоверные отличия ($F = 8,545$, $p = 0,000$). Так у подростков с сахарным диабетом обнаруживаются более высокие показатели по данному параметру в сравнении с подростками, имеющими заболевания других нозологических форм.

Тревожность имеет тотальное влияние на все составляющие качества жизни. Это влияние носит общий характер и обнаруживает себя независимо от типа заболевания.

Однофакторный дисперсионный анализ показал наличие различий на уровне статистической тенденции между подростками из полных и неполных семей по показателю «общая тревожность» ($F =$

3,194, $p = 0,077$). Так, уровень общей тревожности у подростков из полных семей выше, чем уровень тревожности у подростков из неполных семей. Полученные данные достаточно противоречивы. Общий уровень тревожности у подростков из полных и неполных семей также имеет достоверно значимую обратную корреляцию с уровнем эмоционального функционирования ($r = -0,295$, $p = 0,005$). Так, тем выше уровень эмоционального функционирования, тем ниже уровень общей тревожности.

Достоверно значимые различия были выявлены между уровнем тревожности в отношениях со сверстниками и уровнем сформированности приверженности лечению ($F = 3,318$, $p = 0,024$). Так у подростков, не соблюдающих правила приверженности лечению обнаруживается более высокий уровень тревожности в отношениях со сверстниками. Здесь вероятно обнаруживается двухсторонняя связь. Первично, имеющаяся тревога, в ситуациях общения со сверстниками, может фрустрировать ребёнка, снижая общий уровень его функционирования, приводя к астенизации, и как следствие, не соблюдению правил лечения. С другой стороны, уровень приверженности лечению является своеобразным маркером сформированности уровня саморегуляции ребенка, его возможностей самостоятельного контроля над болезнью.

Значимые различия на уровне статистической тенденции обнаружены между показателями тревожности в отношениях с родителями и уровня сформированности приверженности лечению ($F = 2,432$, $p = 0,071$). Так у подростков, не соблюдающих правила приверженности лечению обнаруживается более высокий уровень тревожности в отношениях с родителями, по сравнению с подростками, соблюдающими правила приверженности лечению (в т.ч. с периодическими нарушениями приверженности лечению).

Начиная с дебюта заболевания, вплоть до достижения устойчивой компенсации родители играют ключевую роль в формировании адекватного предписаниям врача режима, диеты, приёма препаратов. В ситуации низкой эффективности родителей в этом контексте компенсация может оказаться не достижимой. С этой точки зрения оптимизация детско-родительских отношений может являться центральной задачей психолога на этапе достижения контроля над заболеваниями высокого витального риска.

Параметр «тревога в ситуациях самовыражения» обнаруживает статистически достоверную связь с параметром приверженности лечению ($F = 3,376$, $p = 0,022$). Так подростки, не соблюдающие правила приверженности лечению, имеют более высокий уровень тревожности в ситуациях самовыражения по сравнению с остальными подростками.

Значимая прямая корреляционная взаимосвязь обнаружена у подростков, нарушающих правила лечения между тревожностью в ситуациях самовыражения и частотой выбора копинг-стратегии по типу принятия ответственности ($r = 0,391$, $p = 0,000$). Данная взаимосвязь является закономерной. Таким образом, дети имеющие низкий уровень при-

верженности лечению характеризуются уязвимостью в ситуациях общения со сверстниками, родителями, в ситуациях самовыражения.

Статистический анализ обнаружил достоверные значимые различия между уровнем тревожности, связанного с отношениями со сверстниками и субъективной оценкой эффективности стационарного лечения. Так, подростки, оценивающие лечение в стационаре как не имеющее какое-либо положительное влияние на их физическое состояние, в большей степени испытывают тревогу во взаимоотношении со сверстниками ($F = 3,480$, $p = 0,035$), а также в отношениях с родителями ($F = 2,584$, $p = 0,081$).

По результатам статистического анализа обнаружены достоверно значимые различия показателей тревожности и полом ($p < 0,005$). Так у девочек значения тревожности достоверно выше, чем у мальчиков.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья : (Концептуальные основы психологии здоровья) / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384с.

2. Гигиеническая оценка и нормативные величины показателей качества жизни подростков, обучающихся в разных типах образовательных учреждений, по данным опросника MOSSF-36 // Методические рекомендации, – 2012.

3. Малкова Е.Е., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Оригинальный многомерный опросник детской тревожности, его стандартизация и апробация. Пособие для врачей и психологов. СПб.: Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, 2008. – 60 с.

4. Минаев С.В., Ходжаян А.Б., Цуциева В.В., Минаева Н.В., Обедин А.Н., Болотов Ю.Н. Современные подходы в изучении качества жизни у детей // Медицинский вестник Северного Кавказа, - 2010. – №1. – С. 77-83.

5. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / под ред. Ю.Л. Шевченко - М.:ЗАО «ОЛМА Медиа Групп». – 2007. – 320 с.

УДК 159.923

Золотарева А.А.

Московский государственный строительный университет, Москва
alena.a.zolotareva@gmail.com

Пилотажное исследование перфекционизма при аддиктивных расстройствах

Статья посвящена описанию пилотажного исследования негативных и позитивных проявлений перфекционизма при аддиктивных расстройствах. В исследовании приняли участие 16 пациентов с аддиктивными расстройствами (мужчины в возрасте $38,63 \pm 8,26$ лет), находящихся на стационарном лечении в психиатрической больнице г. Омска. Выборку сравнения представили 16 менеджеров среднего звена (мужчины в возрасте $50,13 \pm 11,86$ лет) различных компаний г. Омска. Все участники исследования заполняли Дифференциальный тест перфекционизма А.А. Золотаревой, позволяющий оценивать уровень выраженности нормальных и патологических тенденций перфекционизма.

С помощью применения t-критерия Стьюдента было установлено, что пациенты с аддиктивными расстройствами набрали более высокие баллы по шкале патологи-

ческого перфекционизма и более низкие баллы по шкале нормального перфекционизма, нежели лица из выборки сравнения. Обнаруженная закономерность согласуется с результатами предшествующих исследований, проведенных на выборках лиц с иными психическими, неврологическими и соматическими расстройствами, и в целом подчеркивает общую природу перфекционизма при различных формах психопатологии.

Ключевые слова: перфекционизм, нормальный перфекционизм, патологический перфекционизм, аддиктивные расстройства.

Перфекционизм, в самом широком смысле понимаемый как стремление к совершенству, по праву считается одним из самых популярных феноменов в психологической науке и практике нынешнего столетия. Опыт клинических исследований показывает, что перфекционизм тесно связан с широким спектром психических, неврологических и соматических расстройств, среди которых лишь в порядке первого приближения можно назвать депрессию, тревожность, обсессивно-компульсивные расстройства, анорексию, боли в абдоминальной области, язвенный колит, алкоголизм, эректильную дисфункцию и многое другое [9]. По убеждению А. Пахта, данные связи являются отражением болезненного влечения к совершенству, поскольку «в реальной жизни достижение совершенства не только невозможно, но и само стремление к нему может иметь непомерно высокую цену» [там же, с. 390].

Одной из наименее изученных проблем в поле исследований перфекционизма является его связь с аддиктивными расстройствами. В современной литературе существуют лишь единичные работы, в которых показана связь перфекционизма с алкогольным, наркотическим, игровым и некоторыми другими типами зависимого поведения [4; 7; 10]. Механизм этой тонкой связи описан Е.Т. Соколовой, полагающей, что мания перфекционизма, идущая рука об руку с такими «пороками», как безудержное злоупотребление «пищей, алкоголем, наркотиками, работой, информационными технологиями, сексом, системами духовного и телесного самосовершенствования, личной гигиеной, фитнесом, пластической хирургией», парадоксальным образом сочетает в себе, с одной стороны, желание соприкосновения с совершенством и, с другой стороны, желание мгновенного избавления от жизненных трудностей путем нанесения ущерба себе [3, с. 104].

Нередко перфекционизм «навязывается» ребенку в раннем детстве родителями, страдающими аддиктивными расстройствами. В зарубежной практике широко распространен термин «взрослые дети алкоголиков» (adults children of alcoholics, A.C.O.A.s'), суть которого сводится к композиции определенных личностных качеств у людей, выросших в семьях с алкогольной зависимостью [13]. Неудивительно, что многие «взрослые дети алкоголиков», вынужденные постоянно соответствовать нереалистичным ожиданиям зависимых и потому несовершенных родителей, являются заядлыми перфекционистами и в ряде случаев сами склонны к аддиктивному поведению как естественному и единственно привычному для

них стилю жизни. Так, в недавнем исследовании Дж. Стоебера и С. Хотхам было показано, что высокие показатели негативных проявлений перфекционизма у студентов (в частности, по шкале воспринимаемого родительского принуждения к совершенству) повышают риск склонности к употреблению препаратов, стимулирующих умственные способности, и, наоборот, высокие показатели позитивных проявлений перфекционизма снижают риск подобного зависимого поведения [12].

В настоящей статье описано пилотажное исследование перфекционизма при аддиктивных расстройствах, целью которого стал сравнительный анализ различий в позитивных и негативных проявлениях перфекционизма между лицами, страдающими зависимым поведением, и условно здоровыми лицами из выборки общей популяции.

Участники исследования. Клинической выборкой исследования выступили 16 пациентов с аддиктивными расстройствами, находящихся на стационарном лечении в БУЗ ОО «Омская клиническая психиатрическая больница» им. Н.Н. Солодниковой. Данная выборка была представлена лицами мужского пола в возрасте $38,63 \pm 8,26$ лет (среди них у 7 респондентов было высшее образование, у 3 – среднее специальное, у 6 – среднее). Клиническую диагностику пациентов в соответствии с МКБ-10 осуществлял лечащий врач общепсихиатрического отделения. Пациенты распределялись по диагнозам следующим образом: психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением алкоголя (14 респондентов), психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением опиоидов (2 человека). Контрольную выборку составили 16 менеджеров среднего звена различных компаний г. Омска (все респонденты были мужчинами с высшим образованием в возрасте $50,13 \pm 11,86$ лет).

Методика исследования. В качестве диагностического инструмента для оценки перфекционизма использовался Дифференциальный тест перфекционизма А.А. Золотаревой, содержащий две шкалы: шкала нормального перфекционизма оценивает установление высоких, но находящихся в пределах досягаемости стандартов; шкала патологического перфекционизма диагностирует установление недостижимых и неразумных стандартов [1]. В предыдущих исследованиях была установлена адекватность применения данной методики в исследованиях перфекционизма в популяционной и клинической выборках [2].

Результаты и их обсуждение. Между клинической и контрольной выборками были обнаружены различия в показателях нормального и патологического типов перфекционизма: пациенты с аддиктивными расстройствами по сравнению с респондентами из выборки общей популяции были значимо более склонны к негативным проявлениям перфекционизма и менее склонны к позитивным проявлениям перфекционизма (см. таблицу 1). Величина размеров эффектов (d Коэна) в обоих случаях превысила отметку 0,8, что, в соответствии с традиционными психометрическими стандартами, указывает на сильный эффект [8].

Таблица 1

Различия в показателях перфекционизма между клинической и контрольной выборками

Шкалы ДТП	Клиническая выборка		Контрольная выборка		t Стьюдента	Размер эффекта (d Коэна)
	M	SD	M	SD		
Нормальный перфекционизм	52,88	8,69	61,06	5,66	3,16 (p < 0,01)	1,35
Патологический перфекционизм	45,63	8,07	37,31	7,66	2,99 (p < 0,01)	1,07

Обнаруженная закономерность свидетельствует о том, что перфекционизм при аддиктивных расстройствах характеризуется болезненно нереалистичными, идеализированными стандартами, попытки достижения которых заведомо обречены на неудачу и тем самым не сулят ничего, кроме мучительного ощущения несоответствия ложным эталонам и импульсивной жажды подменить страсть к совершенству какой-либо иной страстью (например, страстью к играм, алкогольным напиткам, наркотическим веществам и т.д.). Кроме того, тот факт, что клиническую выборку преимущественно составили мужчины с алкогольной зависимостью, продемонстрировавшие высокие показатели патологического перфекционизма, полностью согласуется с результатами зарубежных исследований, в которых было показано, что «алкогольная зависимость у мужчин связана с высокими личными стандартами и недовольством собой вследствие неспособности достичь совершенства» [5, с. 467]. Любопытно также то, что соотношение показателей позитивных и негативных проявлений перфекционизма у лиц, страдающих аддиктивными расстройствами, полностью соответствует подобным показателям в выборках лиц, страдающих депрессивными, обсессивно-компульсивными, пищевыми и иными психическими расстройствами, что лишний раз подчеркивает общую природу перфекционизма при различных формах психопатологии [11].

Заключение. Пилотажное исследование перфекционизма при аддиктивных расстройствах позволило обнаружить крайне важную для психологической науки и практики закономерность, в соответствии с которой лица, страдающие зависимым поведением, характеризуются более сильными проявлениями патологического перфекционизма и, напротив, более слабыми проявлениями нормального перфекционизма, нежели лица из выборки общей популяции. Перспективой дальнейшей работы в данном направлении видится расширение исследовательских границ в изучении связи между перфекционизмом и аддиктивным поведением, а именно привлечение более широкой клинической выборки, позволяющей оценить не только сложность, но и последствия этой связи, самым фатальным среди которых, как уже было показано в одном исследовании, является выбор суицида как попытки избавиться от гнетущего давления жизни, требующей совершенства от несовершенных людей [6].

Список литературы

1. Золотарева А.А. Дифференциальная диагностика перфекционизма // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 117–128.
2. Золотарева А.А. Меланхолия, тревога и творчество в жизни перфекциониста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 2. С. 69–75.
3. Соколова Е.Т. Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015.
4. Carlotta D., Krueger R.F., Markon K.E., Borroni S., Frera F., Somma A., Maffei C., Fossati A. Adaptive and maladaptive personality traits in high-risk gamblers // Journal of Personality Disorders. 2015. Vol. 29. No. 3. P. 378–392. doi: 10.1521/pedi_2014_28_164
5. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60(3), 456–470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
6. Hewitt P.L., Notron G.R., Flett G.L., Callander L., Cowan T. Dimensions of perfectionism, hopelessness, and attempted suicide in a sample of alcoholics // Suicide and Life-Threatening Behavior. 1998. Vol. 28. No. 4. P. 395–406. doi: 10.1111/j.1943-278X.1998.tb00975.x
7. Kaviani N., Mohammadi K., Zarei E. The relationship between perfectionism and coping strategies in drug-dependent men // Addiction and Health. 2014. Vol. 6. No. 1–2. P. 45–53.
8. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.
9. Pacht A.R. Reflections on perfectionism // American Psychologist. 1984. Vol. 39. No. 4. P. 386–390. doi: 10.1037/0003-066X.39.4.386
10. Rice K.G., Van Arsdale A.C. Perfectionism, perceived stress, drinking to cope, and alcohol-related problems among college students // Journal of Counseling Psychology. 2010. Vol. 57. No. 4. P. 439–450. doi: 1037/a0020221
11. Sassaroli S., Lauro L.J.R., Ruggiero G.M., Mauri M.C., Vinai P., Frost R. Perfectionism in depression, obsessive-compulsive disorder and eating disorders // Behaviour Research and Therapy. 2008. Vol. 46. P. 757–765. doi: 10.1016/j.brat.2008.02.007
12. Stoeber J., Hotham S. Perfectionism and attitudes toward cognitive enhancers (“smart drugs”) // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 88. P. 170–174. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.011
13. Woititz J.G. Adult children of alcoholics. Florida: Health Communications, 1983.

УДК 159.922.736.4 **Канашов А.Е., Куба Е.А.**
 МАОУ СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко,
 Копейск, Челябинская область;
 Челябинский государственный университет,
 Челябинск
 anton.oliver15@mail.ru

Диспозиционные свойства личности подростков с вегето-сосудистой дистонией

Вегето-сосудистая дистония представляет собой серьезную социально-экономическую проблему для общества, но еще более серьезную для самого человека с этим симптомокомплексом. Целью исследования явилось выявление связей диспозиционных свойств личности подростков с вегето-сосудистой дистонией и условно здоровых.

Исследование осуществлялось на базе МОУ СОШ № 24 г.Копейска Челябинской области и ГБУЗ «Челябинская областная детская клиническая больница» г.Челябинск. В исследование приняли участие 57 человека

в возрасте от 14 до 17 лет из них 32 девушки и 25 юношей, из них 27 человек с синдромом вегето-сосудистой дистонии. Средний возраст испытуемых составил 15 лет.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в группах подростков с синдромом ВСД и без черты выделяемые опросником «Темная триада» и базовые диспозиционные свойства личности, определяемые опросником НЕХАСО-PI-R, образуют между собой статистически значимые связи, при этом структура связей имеет особенности.

Ключевые слова: вегето-сосудистая дистония; личность, свойства личности; диспозиционные свойства личности; темная триада.

По статистическим данным всемирной организации здравоохранения одним из самых распространенных заболеваний в детско-подростковой популяции является вегето-сосудистая дистония, характеризуются проявлением различной симптоматики, а также генезом. Вегетативная дисфункция рассматривается, не как самостоятельное заболевание, а как синдром — совокупность симптомов, которые могут встречаться при той или иной патологии [1]. Вегето-сосудистая дистония представляет собой серьезную социально-экономическую проблему для общества, но еще более серьезную для самого человека с этим симптомокомплексом.

Вегето-сосудистая дистония характеризуется утомляемостью, слабостью, головной болью, склонностью к обморочным состояниям, ощущением нехватки воздуха, плохой адаптацией к жаре или душным помещениям, повышенной потливостью и другими расстройствами [4,6]. Перечисленные симптомы могут оказывать сильное влияние на многие сферы жизнедеятельности подростков, дезорганизуя деятельность, а также в последствии приводя к дезадаптации в социальном окружение.

В медицинской практике помимо соматического подхода широко применяется психосоматический подход к изучению вегето-сосудистой дистонии [5].

Вегето-сосудистая дистония, в отечественной и зарубежной психологии исследуется на протяжении достаточно долгого времени, этой тематике посвящены работы А.О.Терещенко, О.Н. Сазоновой, О.А. Нестерова, Д.С. Гольдштейн и многих других.

Другим аспектом исследования стала проблема диспозиционных свойств личности. Проблема психологических свойств личности является предметом изучения как зарубежных, так и отечественных ученых. На современном этапе имеется недостаточное количество исследований в области вегето-сосудистой дистонии и ее связи с психологическими свойствами личности.

Центральной проблемой психологических свойств личности стало выделение, классификация и упорядочение этих свойств. Один из подходов - диспозиционный, рассматривающий личность, как структуру состоящую из набора разноуровневых свойств.

В основе диспозиционного направления в изучении личности лежат две общие идеи. Первая заключается в том, что люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным образом в различных ситуациях. Люди демонстрируют определенное постоянство в своих поступках, мыслях и эмоциях, независимо от тече-

ния времени, событий и жизненного опыта. В самом деле, суть личности определяется теми склонностями, которые люди пронесут через всю жизнь, которые принадлежат им и неотъемлемы от них. Вторая основная идея диспозиционного направления связана с тем обстоятельством, что нет двух людей, в точности похожих друг на друга [7].

Г.Олпорт признает, что индивидуальные особенности укрепляются в социальных ситуациях, и добавляет: «Любая теория, рассматривающая личность как нечто стабильное, фиксированное, неизменное, неверна» [7]

Актуальность настоящего исследования обусловлена большим количеством подростков с вегето-сосудистой дистонией и не достаточностью изучение с психологической стороны.

Целью исследования явилось выявление особенностей диспозиционных свойств личности подростков с вегето-сосудистой дистонией и условно здоровых.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МОУ СОШ № 24 г.Копейска Челябинской области и ГБУЗ «Челябинская областная детская клиническая больница» г.Челябинск. В исследование приняли участие 57 человека в возрасте от 14 до 17 лет из них 32 девушки и 25 юношей. Из них 27 человек с синдромом вегето-сосудистой дистонии. Средний возраст испытуемых составил 15 лет.

Из числа испытуемых, на основании анализа медицинских карт были сформированы две группы – группа подростков в медицинской карте которых был синдром ВСД, куда вошли 47,3% испытуемых и контрольная группа подростков, не имеющих синдрома ВСД (52,6 % испытуемых).

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Темная триада» в адаптации М.С. Егоровой, О.В. Паршиковой, М.А. Ситниковой [2], для измерения базовых диспозиционных свойств личности применялся опросник НЕХАСО-PI-R в адаптации М.С. Егоровой и О.В. Паршиковой.

Результаты полученные с помощью методики НЕХАСО-PI-R представлены в табл.1.

Таблица 1
Средние показатели двух групп по опроснику НЕХАСО-PI-R

Оцениваемые параметры	Средние значения ± стандартное отклонение	
	С ВСД	Без ВСД
Честность (НЕХАСО-PI-R)	53,32 ± 12,5	54,1 ± 10,5
Эмоциональность(НЕХАСО-PI-R)	48,24 ± 7,9	50,8 ± 8,3
Экстраверсия (НЕХАСО-PI-R)	54,56 ± 7,5	5,04 ± 9,5
Доброжелательность (НЕХАСО-PI-R)	46,52 ± 7,4	46,7 ± 7,7
Добросовестность (НЕХАСО-PI-R)	55,48 ± 8,7	52,6 ± 10,2
Открытость новому опыту (НЕХАСО-PI-R)	56,57 ± 6,8	52,4 ± 9,8
Альтруизм (НЕХАСО-PI-R)	15,48 ± 2,5	15,2 ± 5,6
Макивеализм (Темная триада)	14,36 ± 4,4	15,3 ± 4,2
Нарциссизм(Темная триада)	13,36 ± 4,3	15,7 ± 3,2
Психопатия (Темная триада)	18,04 ± 3,8	18,9 ± 4,3

Согласно данным табл. 1, средние показатели по 7 шкалам двух групп (1 группа в медицинской карте

присутствует синдром ВСД, 2 группа подростки без ВСД). Выявлены повышенные показатели по шкалам «Открытость новому опыту», «Экстраверсия», «Добросовестность» у подростков с ВСД. По шкале «Эмоциональность» средние показатели выше у подростков без синдрома вегето-сосудистая дистония. По шкалам «Честность», «Доброжелательность» и «Альтруизм» различий практически нет.

Повышенные показатели по шкале «Открытость новому опыту» (ОП=58,6 б) у подростков с ВСД могут свидетельствовать о повышенной любознательности, открытости новым изменениям, принятие необычного, а также предпочтение деятельности требующей креативности.

Повышенные показатели по шкале «Экстраверсия» (Э=54,76) у подростков с ВСД свидетельствует об открытости, повышенной контактности, активности в общении, направленности во внешний мир и окружающих людей.

Повышенные показатели по шкале «Добросовестность» (Д=55,3 б) у подростков с ВСД свидетельствует о более выраженном уровне перфекционизме, организованности, упорстве в достижение целей и рассудительности. Эти данные говорят о том, что подростки с диагнозом ВСД более организованы в работе, целеустремленны, рассудительны при принятии важных решений.

Повышенные показатели по шкале «Эмоциональность» у подростков без ВСД говорят о легкости образования эмоций, пониженном уровне тревожности, пониженной боязливости и страхе. Такие данные объясняются психосоматическими особенностями, а также подтверждаются трудами А.М. Вейн. В силу отсутствия психовегетативного синдрома у подростков без ВСД пониженные показатели по тревоге и страху, а также повышенная легкость образования и яркость выражения эмоций.

По шкалам «Честность», «Доброжелательность» и «Альтруизм» явных различий не обнаружено, однако, необходимо отметить, что средние показатели двух групп значительно превышают средний порог.

Для подтверждения гипотезы были изучены статистически значимые корреляции между показателями опросника «Темная триада» и базовых диспозиционных свойств личности применялся опросника HEXACO-PI-R в каждой из групп с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

В группе подростков с синдромом ВСД показатели опросника «Темная триада» нарциссизм образуют значимые обратные корреляции с добротой. Других статистически значимых корреляционных связей между показателями в группе подростков с синдромом ВСД не выявлено.

В группе условно здоровых подростков без ВСД показатели опросника «Темная триада» нарциссизм образует значимую прямую корреляцию с экстраверсией, психопатия образует значимые обратные корреляции с Честностью и добросовестностью, а макивеализм образует обратную корреляцию с честностью., Других статистически значимых корреляционных связей между показателями в группе подростков без ВСД не выявлено.

В результате исследования установлено, что в группах подростков с синдромом ВСД и без показатели опросника «Темная триада» и базовых диспозиционные свойства личности определяемые опросником HEXACO-PI-R образуют между собой статистически значимые связи, при этом структура связей, в группах исследуемых имеет особенности.

Различия между группами проявляются как в количественном плане (в группе подростков без ВСД статистически значимых связей больше, чем в группе подростков с синдромом ВСД), так и качественном отношении. В группе подростков с синдромом ВСД обнаруживается только связь между добросовестностью и нарциссизмом, то в группе подростков без ВСД связи обнаруживаются с психопатией, нарциссизмом и макивеализмом. Это согласуется с представлениями современных исследователей о том, что различия по невротизму и доброжелательности начинают наблюдаться с подросткового возраста [3].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в группах подростков с синдромом ВСД и без черты выделяемые опросником «Темная триада» и базовые диспозиционные свойства личности определяемые опросником HEXACO-PI-R образуют между собой статистически значимые связи, при этом структура связей имеет особенности.

Список литературы

1. Вейн А.М. Вегетативные расстройства: клиника, диагностика, лечение / под ред. А.М. Вейна. - М.:ООО «Медицинское информационное агентство», 2003. - 752 с.
2. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.04.2017).
3. Klimstra T.A., Crocetti E., Hale III W.W., Fermani A., Meeus W.H.J. Big Five personality dimensions in Italian and Dutch adolescents: A cross-cultural comparison of mean-levels, sex differences, and associations with internalizing symptoms. *Journal of Research in Personality*, 2011, 45(3), 285–296.
4. Литовченко М.О., Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Психологические особенности подростков с вегето-сосудистой дистонией // Журнал: бюллетень медицинских интернет конференций. - 2014. - №11. - С. 1288-1291.
5. Сафоничева О.Г. Способ коррекции функционального состояния организма человека // Патентная информация. - 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://bankpatentov.ru/node/129777> (дата обращения: 05.03.2017).
6. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Литовченко М.О. Вегетативно-сосудистая дистония: современный взгляд на проблему // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2014. - №9. – С.16-23.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006. – 608с.

**Понятие личности в аспектах нормы и
патологии у детей в современной России**

В статье рассматривается актуальная и насущная проблема формирования личности и её здоровья. Автор статьи рассматриваются как физиологическая, психическая и психологическая проблема ребенка, мотивационная деятельность ребенка в процессе его реабилитации, проблема «нормы» и аномальной личности для безболезненного вхождения в здоровый мир

Ключевые слова: аномальная личность, индивид, нормы патологии, гармония, дисгармония личности, депрессия, фрустрация, аффект, синдром.

Личность человека «производится», создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. Основной внутренней характеристикой личности, по А.Н. Леонтьеву, является мотивационная сфера и ее внутренний смысл, проявляющийся в отношении мотивов к цели. Чем шире и разнообразнее виды деятельности, в которые включен индивид, тем богаче и сама личность [4].

Развернутые структурные представления о личности содержатся в концепции Б.Г. Ананьева. Человек в его взглядах – субъект труда, общения, познания, включенный в систему общественных связей и взаимозависимостей и выступает в этом качестве как личность. Важнейшие структурные компоненты личности – процессы, состояния и свойства, которые дополняются общей мотивацией поведения, сенсорными, мнемическими и другими функциями, носящими психофизиологический характер [1].

Знание структуры личности ребенка, включенного в социально-реабилитационный процесс, позволит изучать и оценивать каждое свойство личности не изолированно, само по себе, а в контексте представлений о целостной личности и той функции, которую она выполняет в процессе взаимоотношения ребенка с окружающей его социальной средой, что и создаст условия для более эффективного управления подготовкой ребенка к социальной адаптации и интеграции в среду здоровых сверстников.

В.А.Худик считает, что социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями требует осознания понятий «норма» и «патология». Это важно для того, чтобы, с одной стороны, эффективно формировать личностные качества, необходимые для безболезненного вхождения в мир социальных отношений, с другой – определять, какие негативные свойства личности, сложившиеся у ребенка, подлежат коррекции. К сожалению, единого подхода в определении границы между нормой и патологией в развитии личности не существует. Если в физиологии развития индивида можно сослаться на некоторые статистические нормы (рост, вес, физическая сила и др.), то в определении аномалий личности, в связи с индивидуальностью и субъективностью психики, наблюдается большая вариативность.

Особые трудности возникают при определении нормы и патологии у детей и подростков. Психология детского и подросткового возраста отличается от психологии взрослого тем, что в этом возрасте, вследствие не критичности восприятия подростком своего «Я», отсутствует достаточное понимание сущности изменений, происходящих в их потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах. Проблема аномалий личности в этом возрасте более значима не для самих детей и подростков, а для родителей, учителей, так как они оставляют за собой право корректировать поведение ребенка, формировать у него так называемые «правильные» формы поведения. Подросток часто не подозревает, что, общаясь со сверстниками и другими людьми, он может заимствовать аномальные способы поведения тех же людей. Проблема «нормы» и аномалий личностного развития сводится, по утверждению В.А. Худика, исследовавшего данную проблему, с одной стороны, к изучению особенностей усвоения ребенком определенных жизненных нормативов, выдвигаемых тем или иным социальным окружением, а с другой – к анализу причин, затрудняющих им усвоение соответствующей субкультуры. Подчеркивая важность определения понятия «норма» в личностном развитии [10].

Л. Пожар считает, что это междисциплинарная проблема и решить ее с позиций только биологического, либо узко психологического, или же только нормативного аспекта невозможно. Поэтому данное понятие следует рассматривать с точки зрения статистической, функциональной и идеальной нормы. Статистический аспект нормы. Нормальным считается такое состояние, которое находится в рамках средней величины или*оговоренной меры распределения.

Но статистическую норму следует воспринимать с известной степенью осторожности. Например, если у индивида интеллект выше, чем норма, это не означает, что он ненормальный, но с точки зрения развития интеллекта он обнаруживает отклонение от нормы. Иначе говоря, не всякое отклонение от статистической нормы следует отождествлять с патологическим. Функциональный аспект нормы принимает во внимание единичность индивида. Этот вид нормы иногда называют индивидуальной нормой. В воспитательной практике перед нами стоит не «средний» человек, а индивид со своими собственными возможностями, способностями, потребностями. В этом случае нормальным считается такой человек, который воспринимает себя таким, какой он есть. В воспитательной работе с аномальными детьми мы должны при обсуждении нормальности исходить из возможностей и способностей самого аномального ребенка или подростка, т. к. именно этот круг потенциально возможных способностей является для него нормой, а все отклонения от этой нормы следует считать прогрессом в развитии в зависимости от того, в каком направлении идет отклонение. То есть функциональная норма является исходным пунктом в работе с аномальными детьми и подростками [7].

Идеальная норма – это оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных

условиях. При ее оценке на передний план выступают качественные, а не количественные показатели. Идеальная норма понимается как бесконечный процесс самореализации индивида в данных общественных условиях и природном окружении. Но идеальной нормы достигнуть нельзя, к ней можно только приблизиться. Однако отсутствие стремления к какому-либо идеалу – это признак ненормальности. Вместе с тем ненормальным является и то, если у человека много противоречивых идеалов. Рассмотренные доводы определения понятий «норма» личностного развития – это лишь крайние полюса сложной проблемы. Между этими условными полюсами находится обширное поле пограничных с нормой и патологией уровней развития. К этим пограничным состояниям могут быть отнесены вредные привычки, стереотипы поведения, эмоционально-личностные реакции и другие девиации поведения; акцентированные черты характера, которые формируются у детей и подростков как в связи с социальной ситуацией развития, так и под влиянием различных эндогенных и экзогенных влияний.

Таким образом, для нормальной человеческой психики характерна определенная свобода выбора вариантов поведения. Поэтому отклонение от среднестатистического варианта поведения не всегда говорит о той или иной патологии. Например, некоторые гипертрофированные черты характера и особенности поведения могут проявляться в виде чудачества, но в определенных условиях этот человек вполне может ужиться с другими людьми. Представление о норме поведения может изменяться в зависимости от принадлежности человека к той или иной культуре, религии, обществу и т. п. Нормальное человеческое поведение далеко не всегда является продуктом хорошему продуманных планов. Значительно чаще поведение зависит от конкретной ситуации и имеет преимущественно познавательный и эмоциональный характер, основанный на особенностях личности, ее интуиции, на усвоенных штампах, образцах поведения. Все это определяет разнообразие нормы человеческой личности и психики в различные периоды жизни под влиянием разных обстоятельств, а также болезней. Однако задачи, стоящие перед социальной реабилитацией, нуждаются в более четком определении границ нормального и аномального развития личности.

В.С. Мухина утверждает, необходимо учитывать, что ребенок с ограниченными возможностями индивидуален, неповторим, и модель нарушений его личностного развития надо определять сугубо конкретно. В числе других признаков, фиксирующих проявления нарушений в личностном развитии, можно назвать:

нарушения в мотивационной, эмоциональной и волевой сферах, так как в них отражаются любые изменения в психическом развитии личности ребенка. Гармония или дисгармония названных сфер определяет всю жизнь ребенка: его психическое развитие, общение, межличностные взаимодействия, деятельность;

нарушения в одной из сфер личности ребенка оказывают негативное действие на другие сферы, в результате может наблюдаться либо замедление

темпов развития, либо наступает деградация личности в целом;

психические нарушения приводят к социальной дезадаптации ребенка. Ребенок замыкается в себе, сужается круг лиц, с которыми он взаимодействует, нарушаются контакты с социальным окружением;

психические нарушения оказываются барьером на пути воспитательных воздействий, ребенок становится невосприимчив к ним;

наблюдаются нарушения в мыслительной деятельности, снижение интеллекта, «что при определенных условиях, особенно при отторжении ребенка из среды сверстников, может способствовать развитию негативных личностных качеств;

нарушения психики и личности часто приводит к психосоматическим заболеваниям;

нормальные дети поддаются воспитанию, они видят, как ведут себя взрослые или их сверстники и способны, подражая им, достичь известного уровня социальной приспособления. Дети с отклонениями в личностном развитии испытывают трудности в вопросах самооценки и приспособления к окружающим их людям [5].

По мнению В.В. Лебединского, причины нарушений в личностном развитии ребенка. Нарушения в развитии личности могут проявляться в виде неадекватного поведения, в нарушении иерархии мотивов, побуждающих личность к активности, в возникновении отрицательных черт характера, в виде вредных привычек поведения, в нарушении межличностных взаимодействий и многих других формах. В зависимости от этиологии возникновения они могут носить различный характер. Например, известно, что та или иная психическая болезнь оставляет определенный след в психике человека, приводит к существенным изменениям в личностной сфере, к утере сложной организации человеческой деятельности и подконтрольности поведения. Такие люди, как правило, попадают в психиатрическую клинику и ими занимаются психиатры. Но кроме них есть люди, которые не считают себя больными, но в их поведении проявляются определенные странности, у многих из них имеют место пагубные привычки в виде болезненного пристрастия. Иначе говоря, аномалии в развитии личности могут возникать не только у душевнобольных людей, но и у лиц, не имеющих психической патологии. Поэтому изучением личностных особенностей в аспекте психической нормы и патологии занимаются как психиатры, так и психологи. Особенно уязвимы в возникновении личностных отклонений дети, имеющие те или иные жизненные ограничения. Они представляют особую группу – группу повышенного риска. Объясняется это тем, что, во-первых, на появление различных отклонений на ранних этапах возрастного развития существенно влияют биологические факторы (генетические, инфекционные, иммунологические, токсические и др.) Наличие того или иного дефекта затрудняет общее развитие ребенка, сказывается на его познавательной сфере и ведет к значительному своеобразию формирования личности. Во-вторых, дети с ограниченными возможностями особенно восприимчивы воздействию различных социальных факторов. В зависимости от условий

воспитания и социального окружения у таких детей по мере их взросления возникают вторичные нарушения, представляющие собой психические и личностные отклонения. В числе наиболее общих причин возникновения нарушений в личностном развитии выступают два основных фактора: социальный (условия жизни, негативное влияние микросоциальной среды, психосоциальные травмы, алкоголизм, наркомания и др.) и биологический (наследственность, травмы головного мозга, инфекционные поражения, некоторые токсикации и др.) [3].

Л.И.Божович указывает на то, что ведущей ролью в развитии личности принадлежит социальному фактору. Личность – продукт социального развития. После появления ребенка на свет у него при нормально организованном обучении и воспитании начинается интенсивно, формироваться интеллектуальная, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, познавательные способности, вырабатываются нормы и правила поведения, которые впоследствии станут основой структуры его личности. В случае же ущемления в развитии одной или нескольких названных сфер происходит задержка психического развития, недоразвитие личности (проявления инфантилизма), возникновение педагогической запущенности, формирование отрицательных черт характера, привычек и отклонений в поведении. Наиболее распространенными социальными причинами, вызывающими нарушения в личностном развитии, могут быть: 1. Депривация (эмоциональная, социальная, сенсорная) — состояние недостаточного удовлетворения какой-либо важной психологической потребности. Ведет к задержке познавательной сферы, к нарушению процессов мышления, межличностного взаимодействия, возникновению заторможенности, апатии, раздражительности. 2. Влияние окружающей социальной среды, которая особенно значима для детского, подросткового и юношеского возрастов. Именно в эти периоды происходит интенсивное формирование характерологических свойств личности, потребностей, ценностных ориентации, мотивации поведения. Например, если подросток или юноша попадает в группу сверстников с антисоциальными формами поведения (насилие, тенденции к употреблению алкоголя, наркотиков), то у него разрушаются нормальные человеческие отношения, изменяются ценностные ориентации, которые и оказывают в дальнейшем существенное влияние на его личностное развитие. 3. Образ жизни, преобладание определенных жизненных норм в статусе поведения ребенка, от которых зависит его соматическое (физическое) и психическое (душевное) здоровье. Например, ребенку или подростку часто объясняют, как он должен себя вести, какими качествами он должен обладать, но ситуации, когда он мог бы проявить себя в жизни, не создают [2].

У.В. Ульенкова считает, что подобный подход к формированию личности ребенка обуславливает различные психологические проблемы, в том числе и создает условия для возникновения отклонений в личностном развитии. Биологические причины особенно отрицательно сказываются на развитии личности в период раннего и дошкольного детства. К ним можно

отнести врожденные аномалии (болезнь Дауна), наследственные психические заболевания, различные формы недоразвития головного мозга, патологии беременности, родовые и послеродовые травмы, интоксикации головного мозга и другие. Вследствие названных причин такие дети, особенно если с ними не проводилась специальная реабилитационная работа, обнаруживают различного рода аномалии в личностном развитии. Поэтому при изучении личности роль биологических факторов следует рассматривать не обособленно, а с учетом социальных условий, в которых находится индивид [8].

В.С. Мухина считает основанием для классификации причин личностных нарушений могут также быть характеристики особенностей их возникновения и проявления. С точки зрения причин возникновения нарушений. Причины нарушения личностного развития могут быть «внешними» или «внутренними», а нарушения – первичными и вторичными. «Внешними» причинами считают различные отрицательные воздействия (стрессоры, фрустраторы) и негативные отношения ребенка с окружающими людьми (нарушенные отношения в семье, дошкольном учреждении, специальном учреждении). Действие «внутренних» причин представляется как влияние нарушенной части психики на здоровую. Так, фрустрированность как эмоциональное нарушение деформирует познавательную сферу личности, снижает способности к обучению. С точки зрения особенностей проявления нарушений. Нарушение может проявляться как деформация уже развитых структур психики (травматический страх и пр.) либо как недоразвитие их (слабоволие и пр.). В соответствии с названными критериями выделяют четыре вида нарушений. 1. Первичные нарушения, сформировавшиеся в результате негативного воздействия социальных условий на ребенка. 2. Первичные нарушения, сформировавшиеся в результате негативных отношений окружающих людей к ребенку. По этой причине у ребенка могут отсутствовать такие важные социальные структуры, как социально-позитивные мотивы, способности к сопереживанию, социальная компетентность и др. 3. Вторичные нарушения какой-либо сферы личности вследствие появления какой-либо деформации психики. (Например, повышение тревожности личности ребенка может дезорганизующе повлиять на развитие произвольного мышления и пр.) 4. Отставание всех сфер личности и психических процессов в своем развитии [6]

В.С Мухина утверждает, что психические и личностные отклонения – это не случайный набор психопатологических признаков, он представляет собой определенную систему. В конце 60-х годов прошлого века практикующими врачами было замечено, что между отдельными симптомами той или иной душевной болезни существуют определенные связи.

В результате в конце XIX в. возникло учение о симптомокомплексах, которое затем обогатилось понятием «синдром». Симптом – это относительно простой и достаточно четко очерченный признак болезни. Симптомокомплекс – это определенный набор симптомов, присущих психическому расстройству. Синдром – это закономерное сочетание

различных симптомов, проявляющихся в рамках психических заболеваний. Любое психическое и личностное отклонение от нормы проявляется разными синдромами. Выявленная специфичность сочетания синдромов при проявлении той или иной болезни стала основой нозологического направления (Э. Крепелин) в определении и лечении психических отклонений. Сущность другого направления – синдромологического – состоит в том, что, по мнению его авторов, необходимо придерживаться определения главного синдрома, так как в клинической практике лечат не психическую болезнь, а синдром. Сторонники того и другого направлений считают, что к каждому психическому и личностному нарушению необходимо подходить с трех точек зрения: с клинической (т. е. какова сущность симптома, симптомокомплекса, синдрома), динамической (как во времени меняется проявление этого расстройства) и нозологической (к какой группе расстройств относится интересующее нас отклонение: к психогенным, эндогенным, резидуальным, либо к особым патологическим состояниям).

3. Фрейд пишет, что психогенные расстройства – это отклонения, имеющие психологические причины: неврозы, реактивные психозы, патохарактерологические и другие патологические реакции и формирования личности. Эндогенные расстройства – обусловлены глубокими биологическими изменениями, природа которых еще совсем не известна: это шизофрения, эпилепсия, маниакально-депрессивный психоз. Резидуальные психические расстройства – это последствия различных травм: сотрясений мозга, патологии родов и др. К патологическим состояниям относятся врожденные недоразвития интеллектуальной сферы (олигофрении разной степени – от легкой дебильности до глубочайшей идиотии) и врожденные дисгармонии эмоционально-волевой сферы (психопатии). В динамике формирующиеся аномалии личности представляют собой отдельные симптомы или симптомокомплексы, которые характеризуют течение болезни. Однако наличие того или иного симптома поведения еще не свидетельствует о личностных отклонениях. Симптомы и аномалии личности важно учитывать в соответствии с социальной ситуацией развития, условиями воспитания ребенка [9].

Таким образом, чтобы избежать ошибок в ходе социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями, необходимо стремиться не к устранению нежелательного поведения, а к тому, чтобы выявить и устранить его причину, т. е. поведение – лишь следствие болезни, проявляющееся во внешнем, видимом плане. Корректировать надо не следствие (поведение), а причину (нарушение) — это главный принцип, который должен регулировать отношения специалиста с ребенком.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 5.
3. Лебединский В.В. Общие закономерности психического дизонто-генеза // Дети с нарушениями развития. Хрестоматия. М., 1995.

4. Леонтьев А.Л. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1988. № 1.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2000.
7. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патофизиология. Воронеж, 1996.
8. Ульяновская У.В. Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей // Дети с нарушениями развития. Хрестоматия. М., 1995.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1991.
10. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте. – Киев, 1993.

УДК 159.972

Куликова О.С.

Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург
Ol.klkv@mail.ru

Личностные факторы социальной адаптации пациентов, страдающих параноидной шизофренией

Актуальность изучения проблемы личностных факторов социальной адаптации пациентов, страдающих параноидной шизофренией, обусловлена хроническим, прогрессирующим течением болезненного процесса, его негативным влиянием на личность больного и высоким уровнем инвалидизации пациентов. Цель исследования: определить роль личностных характеристик как факторов социальной адаптации на начальном этапе параноидной шизофрении. Выборку исследования составили 80 пациентов с клиническим диагнозом «параноидная шизофрения» и длительностью заболевания от начала первого психотического эпизода до момента проведения обследования – не более 1 года. Статистическая обработка результатов проведенного эмпирического исследования показала, что на начальном этапе параноидной шизофрении наиболее существенное влияние на формирование удовлетворительного уровня социальной адаптации оказывают следующие индивидуально-психологические особенности: активность МПЗ «замещение» и «реактивные образования», склонность к совладающему поведению в форме поиска социальной поддержки и положительной переоценки проблемной ситуации, а также к экстрапунитивному, интрапунитивному и потребностно-настойчивому фрустрационному реагированию.

Наибольший вклад в снижение социальной адаптации в условиях параноидной шизофрении отмечен для высокой выраженности личностных черт, оцениваемых шкалой истерии, а также для напряженности МПЗ «регрессия», высокой склонности к избегающему типу совладающего поведения и объект-доминантному фрустрационному реагированию.

Ключевые слова: параноидная шизофрения, социальная адаптация, копинг-стратегии, фрустрационное реагирование.

Актуальность исследования. Шизофрения определяется как хроническое психическое заболевание, характеризующееся прогрессирующим течением болезненного процесса, приводящим к эмоционально-волевому и потребностно-мотивационному обеднению личности [13; 11]. Поэтому очевидно, что возможно более раннее начало реабилитационных (в том числе, психокоррекционных) мероприятий позволяет апеллировать к тем относительно сохранным

на начальном этапе заболевания личностным ресурсам, которые определяют последующую социальную адаптацию пациентов.

Преморбидные особенности личности при шизофрении в случае их дисгармоничности и диссоциированности расцениваются в литературе как важнейший компонент уязвимости к болезни [14], что предполагает возможность рассмотрения преморбидных личностных особенностей пациентов как одного из факторов социальной адаптации на начальном этапе параноидной шизофрении.

В научной литературе традиционно в качестве важных форм адаптационного поведения индивида рассматриваются механизмы психологической защиты и копинг-механизмы [1; 9; 5; 12]. Анализ литературных данных позволяет также считать, что формы реагирования в ситуации фрустрации по способу влияния на уровень и качество социальной адаптации сходны с механизмами психологической защиты и стратегиями совладающего поведения [8; 2; 1; 6].

Все вышеизложенное определяет актуальность данного исследования, направленного на изучение личностных факторов социальной адаптации на начальном этапе параноидной шизофрении.

В свете сказанного цель исследования: определить роль личностных характеристик как факторов социальной адаптации на начальном этапе параноидной шизофрении.

Организация исследования. Было привлечено к участию в исследовании 80 пациентов (41 мужчина, 39 женщин; возраст от 18 до 39 лет; средний возраст – 32 года) с клиническим диагнозом «параноидная шизофрения» и длительностью заболевания от начала первого психотического эпизода до момента проведения обследования – не более 1 года. Все пациенты на момент проведения обследования находились в состоянии стойкой лекарственной ремиссии, то есть характеризовались отсутствием продуктивной психотической симптоматики на фоне наличия специфичных для шизофрении эмоционально-личностных изменений различной степени выраженности. Обследование проводилось на базе психиатрического стационара.

Были использованы клинико-психологический, психодиагностический и статистический методы исследования.

Клинико-психологический метод состоял в изучении медицинской документации, проведении клинической беседы и внешнего наблюдения.

Психодиагностический метод включал в себя использование ряда психологических методик: «Индекс жизненного стиля» [3], «Стратегии совладающего поведения» [4]; тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга [15; 16], многоуровневый опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин, 1993), опросник социально-психологической адаптации [17; 10].

Применение методов стандартизированного самоотчета, базирующихся на субъективной оценке обследуемыми своих индивидуально-психологических особенностей, было дополнено данными метода экспертной оценки, позволившего получить более объективные сведения, основанные

на данных медицинской документации и клинического наблюдения за поведением пациентов в период нахождения в стационаре.

Для осуществления экспертной оценки социальной адаптации обследуемых экспериментальной группы привлекались врачи-психиатры, курирующие пациента в период проведения исследования. Экспертная оценка осуществлялась на основе разработанной нами шкалы социальной адаптации с получением количественного показателя адаптационных ресурсов индивида [7].

Статистический метод исследования представлен процедурой оценки достоверности различий между подгруппами пациентов с различным уровнем социальной адаптации (критерий Манна-Уитни), а также дискриминантным анализом и множественным регрессионным анализом.

Результаты исследования. На основании экспертной оценки уровня социальной адаптации все пациенты были разделены на две подгруппы. В первую подгруппу были включены 39 пациентов (21 женщина, 18 мужчин), характеризующихся удовлетворительным уровнем социальной адаптации. Вторую подгруппу составили пациенты с низкими адаптационными возможностями (41 человек, из них 18 женщин, 23 мужчины). Между сформированными таким образом подгруппами пациентов была реализована процедура оценки достоверности различий (критерий Манна-Уитни).

В результате были выявлены статистически значимые различия между подгруппами пациентов с удовлетворительным и низким уровнем социальной адаптации в отношении ряда индивидуально-психологических характеристик. Так, характерологические особенности, оцениваемые шкалами ипохондрии (Hs) ($M=53,02$ Т-балла и $M=47,46$ Т-баллов; $p<0,001$), истерии (Hy) ($M=59,27$ Т-баллов и $M=53,15$ Т-балла; $p<0,001$), психопатии (Pd) ($M=67,07$ Т-баллов и $M=60,05$ Т-баллов; $p<0,01$), шизоидности (Sc) ($M=71,17$ Т-балл и $M=60,46$ Т-баллов; $p<0,001$) в большей степени выражены у пациентов с низким уровнем социальной адаптации.

По степени выраженности измеренных МПЗ подгруппы пациентов с удовлетворительным и низким уровнем социальной адаптации не различаются между собой. Однако были выявлены статистически значимые различия в способах совладающего со стрессом поведения в подгруппах пациентов с удовлетворительным и низким уровнем социальной адаптации. Так, копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» ($M=62,46$ Т-балла и $M=56,29$ Т-баллов; $p<0,05$), «планирование решения проблемы» ($M=63,46$ Т-балла и $M=57,54$ Т-баллов; $p<0,05$) и «дистанцирование» ($M=65,79$ Т-баллов и $M=58,80$ Т-баллов; $p<0,05$) чаще используются пациентами с удовлетворительной социальной адаптацией, а стратегия совладающего поведения «бегство» свойственна пациентам с низким уровнем социальной адаптации ($M=67,77$ Т-баллов и $M=63,23$ Т-балла; $p<0,05$).

Выявлены также статистически значимые различия по показателям фрустрационного реагирования в подгруппах пациентов с удовлетворительным и низким уровнем социальной адаптации. Так, эго-

защитный характер фрустрационного реагирования в большей степени свойственен пациентам с низким уровнем социальной адаптации ($M=9,56$ и $M=8,10$; $p<0,05$); а потребностно-настойчивые фрустрационные реакции чаще встречаются у пациентов с удовлетворительной социальной адаптацией ($M=8,05$ и $M=6,52$; $p<0,05$).

На следующем этапе обработки данных эмпирического исследования изучалась прогностическая и диагностическая информативность изученных психологических показателей в отношении снижения социальной адаптации в условиях хронического психического заболевания (параноидной шизофрении). С этой целью была реализована процедура дискриминантного анализа.

В качестве зависимой переменной для дискриминантного анализа была определена принадлежность обследуемых экспериментальной группы к подгруппе с удовлетворительной или низкой социальной адаптацией в соответствии со значением показателя экспертной оценки. В подгруппу пациентов с удовлетворительной социальной адаптацией были включены 39 человек (21 женщина, 18 мужчин); подгруппу пациентов с низкой социальной адаптацией составил 41 человек (18 женщин, 23 мужчины).

Из измеренных переменных в процедуру дискриминантного анализа были включены следующие: значение шкалы истерии (шкала Ну МЛО «Адаптивность»), показатель шкалы «поиск социальной поддержки» (методика «Стратегии совладающего поведения»), а также показатели «степень самостоятельности в разрешении конфликтов и удовлетворении ситуативных потребностей» (I/e), «количество безобвинительных фрустрационных реакций» ($\Sigma M+I$) (тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга).

Наибольшие (по абсолютной величине) значения стандартизованных коэффициентов канонической функции были определены для переменных «шкала истерии» (шкала Ну МЛО «Адаптивность») (стандартизованный коэффициент канонической функции – $(-1,132)$) и «копинг-стратегия “поиск социальной поддержки”» (стандартизованный коэффициент канонической функции – $0,818$). Соответственно, чем меньше на начальном этапе параноидной шизофрении выраженность личностных особенностей, оцениваемых шкалой Ну, и чем больше активность копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», тем больше значение канонической функции, то есть выше вероятность удовлетворительной социальной адаптации в условиях хронического психического заболевания (параноидной шизофрении). В меньшей степени, вероятность сохранения удовлетворительной социальной адаптации выше, если на начальных стадиях заболевания больше самостоятельность в разрешении конфликтных ситуаций (стандартизованный коэффициент канонической функции – $0,570$) при меньшем количестве безобвинительных фрустрационных реакций (стандартизованный коэффициент канонической функции – $(-0,524)$).

При этом классификация на основе значений канонической функции характеризуется высоким процентом совпадения с исходным распределением

пациентов по подгруппам с низкой и удовлетворительной социальной адаптацией, а именно: 87,5 % наблюдений (90,2% - в случае пациентов с низкой социальной адаптацией, 84,6 % - в случае пациентов с удовлетворительной социальной адаптацией) классифицированы на основании значений канонической функции в соответствии с исходным распределением.

Для выявления тех психодиагностических показателей, которые наиболее значимы для достижения и сохранения высокого уровня социальной адаптации при параноидной шизофрении, была реализована процедура множественного регрессионного анализа.

В результате существенное влияние на последующую социальную адаптацию при параноидной шизофрении обнаружено для степени напряженности МПЗ «регрессия» (β -коэффициент – $(-0,802)$; $p<0,001$), «замещение» (β -коэффициент – $0,169$; $p<0,05$) и «реактивные образования» (β -коэффициент – $0,410$; $p<0,001$). При этом прогнозируемый уровень социальной адаптации пациентов выше при активности МПЗ «замещение» и «реактивные образования» и ниже при напряженности МПЗ «регрессия».

Из изученных способов совладающего поведения наиболее значимый вклад в формирование удовлетворительной социальной адаптации при параноидной шизофрении отмечен для высокой активности копинг-стратегии «положительная переоценка» (β -коэффициент – $0,146$; $p<0,05$) и низкой склонности к избегающему поведению в стрессовых ситуациях (β -коэффициент – $(-0,178)$; $p<0,01$).

Наконец, вероятность приемлемой социальной адаптации при параноидной шизофрении выше, при большей частоте экстрапунитивных (β -коэффициент – $0,158$; $p<0,05$), интропунитивных (β -коэффициент – $0,527$; $p<0,001$) и потребностно-настойчивых фрустрационных реакций (β -коэффициент – $0,443$; $p<0,001$), а также при низкой склонности к объектодоминантному фрустрационному реагированию (β -коэффициент – $(-0,293)$; $p<0,001$).

Выводы.

1. На начальном этапе параноидной шизофрении низкие возможности социальной адаптации сочетаются с высокой выраженностью личностных особенностей, оцениваемых шкалами ипохондрии, истерии, психопатии, шизоидности.

2. Подгруппы пациентов, сформированные в зависимости от уровня социальной адаптации, не различаются между собой в отношении степени напряженности изученных механизмов психологической защиты. Копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы» и «дистанцирование» чаще используются пациентами с удовлетворительной социальной адаптацией, а стратегия совладающего поведения «бегство» свойственна пациентам с низким уровнем социальной адаптации. Низкоадаптированные пациенты чаще прибегают к эгозащитному фрустрационному реагированию, по сравнению с относительно адаптированными пациентами, которые более склонны к потребностно-настойчивому фрустрационному реагированию.

3. На начальном этапе параноидной шизофрении наиболее существенное влияние на формирование

удовлетворительного уровня социальной адаптации оказывают следующие индивидуально-психологические особенности: активность МПЗ «замещение» и «реактивные образования», склонность к совладающему поведению в форме поиска социальной поддержки и положительной переоценки проблемной ситуации, а также к экстрапунитивному, интрапунитивному и потребностно-настойчивому фрустрационному реагированию.

4. Наибольший вклад в снижение социальной адаптации в условиях параноидной шизофрении отмечен для высокой выраженности личностных черт, оцениваемых шкалой истерии, а также для напряженности МПЗ «регрессия», высокой склонности к избегающему типу совладающего поведения и объект-доминантному фрустрационному реагированию.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: Наука, 1988. - 270 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 200 с.
3. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. - СПб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. - 50 с.
4. Вассерман Л.И. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями (пособие для врачей и медицинских психологов) / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова, А.Я. Вукс. - СПб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. - 38 с.
5. Исаева Е.Р. Механизмы психологической адаптации личности: современные подходы к исследованию копинга и психологической защиты / Е.Р. Исаева // Вестник СПбГУ сер. 12. - 2008. - Вып. 2. - С.40-46.
6. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. - Владивосток: Дальневосточный университет, 1990. - 144 с. - С. 78-82.
7. Куликова О.С. Психологические факторы социальной адаптации больных параноидной шизофренией на инициальном этапе заболевания: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. - СПб, 2015. - 25 с.
8. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. - 1967. - № 6 - С. 118-129.
9. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян; отв. ред. Э.А. Александрян; АН АрмССР. Ин-т философии и права. - Ер.: Изд-во АН АрмССР, 1988. - 263с.
10. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. - 2000. - № 1. - С. 43-56.
11. Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия. - СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2002. - 402 с.
12. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. - СПб.: Прайм - Евразик, 2006. - 479 с.
13. Руководство по психиатрии // под ред. А.В. Снежневского. - Т. 1. - М.: Медицина, 1983. - 480 с.
14. Шейнина Н.С. Психопатологический диатез / Н.С. Шейнина, А.П. Коцюбинский, А.И. Скорик, А.А. Чумаченко. - СПб: Гиппократ, 2008. - 128 с.
15. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методические рекомендации / сост. Н.В. Тарабрина; Ред. Б.Д. Карвасарский. - Л: НИИ им. В.М. Бехтерева, 1984. - 24 с.
16. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П.В. Яньшин. - СПб.: Питер, 2004. - 336 с.
17. Rogers C.R. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach / C.R. Rogers, R.F. Dymond. - Chicago: University of Chicago Press, 1954. - 447 pp.

УДК 159.923.3

Рагозинская В.Г.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

sunny_song@mail.ru

Перфекционизм и соматизация у студентов вуза

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между перфекционизмом и соматизацией на выборке студентов вуза. В исследовании применялись следующие методики: «Многомерная шкала перфекционизма» (P.L. Hewitt, G.L. Flett; адаптация И.И. Грачевой), «Гиссенский опросник соматических жалоб» (адаптация НИИ им. В.М.Бехтерева) и «Психоветегативный опросник» М.Е. Сандомирского. Математико-статистический анализ данных проводился с помощью критерия Спирмена. Данные стандартизированных самоотчетов о перфекционизме и соматизации были получены от 55 студентов (17 юношей и 38 девушек) в возрасте от 19 лет до 21 года. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании значимых связей между показателями перфекционизма и соматизации у студентов. Высокие показатели перфекционизма коррелируют с показателями психологической природы жалоб, истощения физических ресурсов и нарушения равновесия между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы.

Ключевые слова: перфекционизм; соматизация; студенты.

В современной ситуации динамических изменений и общей нестабильности в обществе на первый план выходит проблема сохранения здоровья населения. Особое значение приобретает определение факторов и условий, опосредовано или непосредственно влияющих на здоровье человека. Одним из таких факторов является феномен перфекционизма.

Перфекционизм определяется как устойчивая личностная черта, понимаемая как стремление субъекта доводить результаты любой деятельности до соответствия самым высоким стандартам, стремление к самосовершенствованию и потребность быть безупречным во всём [1]. Перфекционизм включает в себя три составляющие: перфекционизм, ориентированный на себя (завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе), перфекционизм, ориентированный на других (предъявление преувеличенных и нереалистичных требований к другим), и социально предписанный перфекционизм (генерализованное убеждение или ощущение, что другие предъявляют к субъекту завышенные и нереалистичные требования) [3].

Перфекционизм – это сложный феномен, включающий множество связанных между собой черт, одни из которых в целом адаптивны, а другие способствуют дезадаптации [11]. В зависимости от их соотношения перфекционизм может быть как «здоровым» (конструктивным), так и «патологическим» (невротическим, деструктивным) [18]. Здоровый

перфекционизм отличается тем, что человек, устанавливая себе высокие личные стандарты и непростые цели, получает удовольствие от процесса их достижения. При невротическом перфекционизме испытываемое человеком желание стать совершеннее и безупречнее становится навязчивой идеей, а устанавливаемые им цели не соответствуют его же потенциалу.

В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов считают нормальными перфекционистами тех, кто устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспосабливать свои стандарты к существующей ситуации, то есть более адаптивен по сравнению с невротическим перфекционистом, устанавливающим для себя завышенные стандарты и не оставляющим себе возможность допускать ошибки [11, с. 159].

Невротический перфекционист устанавливает нереалистично высокие цели, компульсивно стремится к труднодостижимым целям и определяет собственную ценность исключительно в терминах достижений и продуктивности. Для него свойственно дихотомическое мышление по принципу «всё или ничего». Подобная дилемма оставляет человеку лишь два варианта решения: или полное соответствие высоким стандартам, или полный крах [15].

Невротический перфекционизм является одним из факторов широкого спектра психологических нарушений (низкой самооценки, прокрастинации, разочарования, затруднений в общении и межличностных конфликтов, неадаптивных копингов, избегающего поведения, нарушений адаптации, эмоционального выгорания, поведения типа А, аффективных расстройств, социальной фобии, обсессивно-компульсивного расстройства, суицидальной активности и прочих аутодеструктивных тенденций) [2; 5; 7; 10; 12; 14; 16].

В ряде исследований невротический перфекционизм рассматривается как фактор этио- и патогенеза нарушений пищевого поведения и психосоматических расстройств [4; 6; 8; 17; 19-21; 23; 26]. Сопутствующие невротическому перфекционизму негативные эмоции (страх неудачи, повышенная тревожность, переживания недовольства собой, тоски, стыда и вины) затрудняют переработку стресса и способствуют его хронификации. Это, в свою очередь, может привести через интегративные церебральные системы к соматизации и патологическим изменениям в различных системах органов [8].

Под понятием «соматизация» понимаются функциональные расстройства той или иной системы без достаточного органического основания, но при важной роли психологических и социальных факторов [9; 13].

Проблема влияния перфекционизма на соматические функции особенно актуальна применительно к юношескому возрасту. Это обусловлено, с одной стороны, большей восприимчивостью молодежи к требованиям современной культуры с присущими ей ценностями конкурентоспособности, социального успеха и высоких достижений, в том числе и в профессиональной сфере; с другой стороны, свойственными юности идеализмом и максимализмом, нетерпимостью к «полумерам», недостаточным уровнем понимания юношами и девушками своих

генуинных свойств и дефицитом у них необходимых навыков телесной саморегуляции и антиципации, а также вегетативной лабильностью, характерной для многих лиц данного возраста.

У студенческой молодежи перфекционизм особенно ярко проявляется в учебной среде. С одной стороны, здоровый перфекционизм помогает студенту в полной мере реализовать свой потенциал. С другой стороны, неизбежно возникающие в процессе обучения ситуации публичного оценивания знаний, умений и способностей побуждают некоторых студентов устанавливать слишком высокие требования к себе, чтобы казаться компетентными и умными. Многие юноши и девушки ставят нереально высокие цели и чувствуют крайнее разочарование, если не способны достигнуть этих целей [6]. При этом отмечено, что у девушек в сравнении с юношами перфекционизм выражен в большей степени, и они демонстрируют большее количество признаков академического дистресса и соматической уязвимости [22; 24; 25].

Результаты исследований S.H. Chung и J.Y. Lee [17] и J. Jeon [19; 20] свидетельствуют о тесной связи перфекционизма и соматизации у студенток. По данным S.H. Chung и J.Y. Lee, студентки с высоким уровнем перфекционизма демонстрировали маниакальное стремление к совершенству, боязнь негативной оценки со стороны окружающих, недоверие, избегание контакта с другими людьми и сохранение эмоциональной дистанции, что в дальнейшем приводило к психологической и физической дезадаптации, в частности, к депрессии и соматизации [17]. Результаты исследований J. Jeon показали, что возникновение соматизации у студенток в 34% случаев обусловлено наличием высокого уровня перфекционизма и депрессии [19]. При этом факторами, усугубляющими соматическую симптоматику у студенток, являются нарушения в межличностной сфере и низкий уровень социальной поддержки со стороны педагогов, родителей и друзей [20].

Несмотря на очевидную актуальность исследования взаимосвязи перфекционизма и соматизации у молодежи, особенности взаимосвязей этих феноменов у российских студентов до сих пор остаются малоизученными.

Цель исследования – изучить особенности и взаимосвязи проявлений перфекционизма и соматизации у студентов.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 55 студентов очного отделения университета. Среди испытуемых было 17 юношей и 38 девушек в возрасте от 19 до 21 года.

В исследовании применялись следующие методики: «Многомерная шкала перфекционизма» (P.L. Hewitt, G.L. Flett; адаптация И.И. Грачевой), «Гиссенский опросник соматических жалоб» (адаптация НИИ им. В.М.Бехтерева) и «Психовегетативный опросник» М.Е. Сандомирского.

Математико-статистический анализ данных проводился с помощью критерия Спирмена.

Результаты исследования. Результаты исследования перфекционизма представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей перфекционизма

Виды перфекционизма	Средние значения \pm стандартное отклонение		
	юноши	девушки	все
ориентированный на себя	72,50 \pm 12,23	62,52 \pm 16,40	63,81 \pm 16,12
ориентированный на других	60,00 \pm 14,72	45,59 \pm 10,59	47,45 \pm 11,96
социально-предписанный	53,50 \pm 4,80	48,70 \pm 11,66	49,32 \pm 11,08
интегральный показатель	186,00 \pm 25,34	156,81 \pm 34,45	160,58 \pm 34,52

Согласно данным в табл. 1, в общей выборке испытуемых, а также в группе юношей и группе девушек средние значения показателей всех исследуемых видов перфекционизма соответствуют среднему уровню выраженности. При этом в группе девушек показатели всех оцениваемых параметров перфекционизма несколько ниже, чем в группе юношей.

Результаты исследования соматизации с помощью «Гиссенского опросника соматических жалоб» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения показателей соматизации (по результатам «Гиссенского опросника»)

Исследуемые параметры	Средние значения \pm стандартное отклонение		
	юноши	девушки	все
Истощение	9,33 \pm 0,58	5,52 \pm 3,75	5,96 \pm 3,74
Желудочные жалобы	1,33 \pm 0,58	2,74 \pm 2,93	2,58 \pm 2,79
Ревматический фактор	5,33 \pm 2,89	6,00 \pm 4,47	5,92 \pm 4,28
Сердечные жалобы	1,33 \pm 0,58	2,26 \pm 2,75	2,15 \pm 2,60
Давление жалоб	17,33 \pm 5,89	14,07 \pm 12,03	14,40 \pm 11,45
Физическая природа жалоб	0,67 \pm 1,15	2,18 \pm 0,96	2,00 \pm 1,08
Психологич. природа жалоб	1,33 \pm 1,53	1,82 \pm 1,10	1,76 \pm 1,13

Согласно данным в табл. 2, в группе юношей средние значения показателей всех исследуемых параметров соматизации в целом соответствуют среднестатистическим нормативам для здоровых мужчин данного возраста. По мнению обследованных юношей, их недомогания обусловлены в большей степени психологическими факторами, нежели физическими причинами.

В группе девушек средние значения показателей желудочных жалоб, ревматического фактора и сердечных жалоб в целом соответствуют среднестатистическим нормативам для здоровых женщин данного возраста. Средние значения показателей истощения и давления жалоб в целом ниже, чем у большинства здоровых женщин данного возраста. Средние значения показателей физической природы жалоб в группе девушек – умеренно выражены, средние значения показателей психологической природы жалоб – невысокие. По мнению обследованных девушек, их недомогания обусловлены в большей сте-

пени физическими факторами, нежели психологическими.

Результаты исследования соматизации с помощью «Психовегетативного опросника» М.Е. Сандомирского представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения показателей соматизации (по результатам «Психовегетативного опросника»)

Исследуемый параметр	Средние значения \pm σ		
	юноши	девушки	все
Дисбаланс вегетативной нервной системы	4,53 \pm 2,71	5,46 \pm 5,12	5,23 \pm 5,01

Согласно данным в табл. 3, в общей выборке испытуемых, а также в группе юношей и в группе девушек средние значения показателей свидетельствуют об относительном равновесии симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы исследовали взаимосвязь между показателями перфекционизма и соматизации.

В результате корреляционного анализа, проведенного в общей выборке студентов, установлено, что показатели психологической природы жалоб (по данным «Гиссенского опросника соматических жалоб») образуют значимые прямые корреляционные связи с показателями:

- перфекционизма, ориентированного на себя ($r=0,548$; $p \leq 0,01$);
- перфекционизма, ориентированного на других ($r=0,657$; $p \leq 0,01$);
- социально предписанного перфекционизма ($r=0,352$; $p \leq 0,01$);
- интегральной шкалы перфекционизма ($r=0,488$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, психологическая обусловленность соматических жалоб в наибольшей степени выражена у индивидов, предъявляющих чрезмерно высокие и нереалистичные требования к самим себе и к другим людям и убежденных в том, что другие люди предъявляют к ним завышенные и нереалистичные требования, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение.

Корреляционный анализ, проведенный отдельно для группы юношей и группы девушек, показал, что взаимосвязи, выявленные в общей выборке, в группе юношей сохраняют свою статистическую значимость (для всех при $p \leq 0,01$), тогда как в группе девушек значимыми являются только взаимосвязи между показателями психологической природы жалоб и перфекционизма, ориентированного на себя ($r=0,504$; $p \leq 0,05$), остальные корреляции проявляются на уровне тенденций.

Между показателями других шкал «Гиссенского опросника» и различных видов перфекционизма значимых корреляционных связей в общей выборке студентов не выявлено. В группе девушек значимые корреляции также отсутствуют. В группе юношей выявлена статистически значимая взаимосвязь меж-

ду показателями истощения и перфекционизма, ориентированного на себя ($r=0,607$; $p \leq 0,01$).

Согласно результатам корреляционного анализа, показатели преобладания симпатического или парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (по данным «Психовегетативного опросника») образуют значимые прямые корреляционные связи с показателями:

– перфекционизма, ориентированного на себя ($r=0,407$; $p \leq 0,01$);

– перфекционизма, ориентированного на других ($r=0,388$; $p \leq 0,01$);

– социально предписанного перфекционизма ($r=0,365$; $p \leq 0,01$);

– интегральной шкалы перфекционизма ($r=0,441$; $p \leq 0,01$);

– психологической природы жалоб ($r=0,398$; $p \leq 0,01$).

Таким образом, у индивидов с высоким уровнем перфекционизма более выражено нарушение равновесия между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы.

Корреляционный анализ, проведенный отдельно для группы юношей и группы девушек, показал, что взаимосвязи, выявленные в общей выборке, в группе юношей сохраняют свою статистическую значимость (для всех при $p \leq 0,01$), тогда как в группе девушек они проявляют себя на уровне тенденций.

Заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании значимых связей между показателями перфекционизма и соматизации у студентов. Высокие показатели перфекционизма коррелируют со степенью выраженности психологической природы жалоб, истощением физических ресурсов и нарушения равновесия между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы.

Список литературы

1. Бескова Т.В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу другого // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 2.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дис. ... доктора психол. наук. М., 2010. 429 с.
3. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 6. С. 73–81.
4. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: Медпресс-Информ, 2002. 608 с.
5. Парамонова В.В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен // *Развитие личности*. 2009. № 1. С. 64–78.
6. Рядинская Е.Н. Влияние перфекционизма на уровень адаптации студентов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2014. № 45 (5). С. 350–355.
7. Соколова Е.Т., Цыганкова П.В. Перфекционизм и когнитивный стиль личности у лиц, имевших попытку суицида // *Вопросы психологии*. 2011. № 2. С. 90–100.
8. Федулеева А.Г. Особенности проявления перфекционизма у лиц с различными соматическими заболеваниями // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2013. № 1 (13). С. 108–116.

9. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Соматизация: история понятия, культуральные и семейные аспекты, объяснительные и психотерапевтические модели // *Консультативная психология и психотерапия*. 2000. № 2. С. 5–50.

10. Цыганкова П.В. Взаимосвязь перфекционизма с особенностями самосознания при аутодеструктивном поведении // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2010. № 2. С. 28–32.

11. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 157–158.

12. Alden L.E., Bieling P., Wallace S.T. Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety // *Cognitive Therapy and Research*. 1994. Vol. 18. P. 297–316.

13. Barsky, A. J. Amplification, somatization, and the somatoform disorders // *Psychosomatics*. 1992. Vol. 33 (1). P. 28–34.

14. Blankstein K.R., Lumley C., Crawford A. Perfectionism, hopelessness, and suicide ideation: revisions to diathesis-stress and specific vulnerability models // *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2007. Vol. 25 (4). P. 279–319.

15. Burns D. The perfectionist's script for self-defeat // *Psychology Today*. 1980, November. P. 34–52.

16. Chang E.C. Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: a mediation model in younger and older adults // *Journal of Counseling Psychology*. 2000. Vol. 47. P. 18–26.

17. Chung S.H., Lee J.Y. The relation between perfectionism and somatization among children: The moderating effects of stress-coping behaviors // *Korean Journal of Counseling*. 2012. Vol. 13 (2). P. 1029–1042.

18. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // *Psychology*. 1978. Vol. 15. P. 27–33.

19. Jeon J. Influencing Factors of Adolescent Girl's Somatization // *Advanced Science and Technology Letters. Healthcare and Nursing*. 2015. Vol. 104. P. 128–133.

20. Jeon J. Path Analysis on Influential Factors of Somatization Symptoms in High School Girls // *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology*. 2015. Vol. 8 (11). P. 179–190.

21. Lee H.J., Sae M.A. Factors influencing somatization in adolescents // *Journal of Korean Society of School Health*. 2010. Vol. 23 (1). P. 79–87.

22. Lee Y.S., Park S.Y. The relationships between adolescent's maladaptive and adaptive perfectionism and worry // *The Korean Journal of the Human Development*. 2009. Vol. 13 (3). P. 113–129.

23. Perfectionism, Health, and Well-Being / Editors: F.M. Sirois, D.S. Molnar. New York: Springer, 2015. 304 p.

24. Rhee H., Holditch-Davis D., Miles M.S. Patterns of physical symptoms and relationships with psychosocial factors in adolescents // *Psychosomatic Medicine*. 2005. Vol. 67 (6). P. 1006–1012.

25. Ruchkin V.A., Schwab-Stone M.A. Longitudinal study of somatic complaints in urban adolescence: The role of internalizing psychopathology and somatic anxiety // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43(5). P.834–845.

26. Shafran R., Cooper Z., Fairburn C.G. Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis // *Behaviour Research and Therapy*. 2002. Vol. 40(7). P. 773–792.

Проективная диагностика социальной патологии (на примере криминального поведения)

Целью исследования выступило изучение пригодности количественных и пропорциональных показателей теста Сонди для диагностики склонности к криминальному поведению. Исследование проводилось на выборке сотрудников правоохранительных органов и осужденных. Было установлено, что для диагностики склонности к криминальному поведению пригоден социальный индекс теста Сонди.

Ключевые слова: социальная патология, криминальное поведение, тест Сонди.

Социальная патология, в целом, – это состояние общества, которое оценивается как нездоровое [1]. Социальная патология проявляется в таких формах поведения человека, которые расцениваются обществом как вредные, угрожающие его физическому и экономическому благополучию, подрывающие его морально-нравственные устои. К ним относятся алкоголизм, наркомания, аморальное поведение и пр. Одной из наиболее тяжелых форм социальной патологии выступает криминальное поведение. При изучении этой проблемы на первый план выступает такая чрезвычайно важная практическая задача, как изучение склонности к криминальному поведению с целью его превенции, профилактики.

Проблема диагностики склонности к криминальному поведению остро стоит в таких областях практической деятельности психологов, как оценка личности осужденных [3], психологическое сопровождение сотрудников правоохранительных органов [2] и т.д. Обзор работ, посвященных изучению данной проблемы, показывает, что наибольший удельный вес при оценке склонности к криминальному поведению занимают вербальные методики самоотчета, представленные в виде личностных опросников [см., например: 2, 3]. Однако результаты эмпирических исследований показывают, что при изучении поведения человека необходимо с осторожностью относиться к данным, полученным с помощью субъективного самоотчета. Необходимость такой осторожности обусловлена, прежде всего, риском установочного поведения испытуемых, что особенно актуально в экспертных ситуациях и в ситуациях, когда испытуемые имеют большой опыт работы с опросниками [4].

В связи с этим возрастает роль проективного подхода, позволяющего исследовать индивидуально-психологические особенности личности испытуемого, минуя цензуру его ответов со стороны сознания.

Безусловно, наибольшую ценность здесь представляют психодиагностические инструменты, имеющие богатую историю и опыт практического применения. В качестве одного из таких инструментов обращает на себя внимание методика экспериментальной диагностики влечений – тест Сонди [5].

В связи с этим, целью данного исследования выступило изучение пригодности теста Сонди, его отдельных характеристик, для психологической диагностики склонности к криминальному поведению.

В качестве этих характеристик выступили количественные и пропорциональные методы истолкования теста Сонди, получаемые по результатам 8-10 кратного исследования, а именно:

1) коэффициент напряженности тенденций. Коэффициент дает количественную оценку уровню возбудимости, уравновешенности и контролируемости поведения испытуемого. При низких значениях на первый план выступают пассивность и даже некоторая заторможенность поведения испытуемого. При среднем уровне выраженности коэффициента испытуемый достаточно активен и, вместе с тем, адекватен и упорядочен в своем поведении. При высоких значениях на первый план выступают импульсивность, несдержанность, возбудимость, низкий самоконтроль. В этом случае можно предполагать наличие различных вариантов психопатии и девиаций;

2) процент симптоматических реакций. Этот коэффициент близок по смыслу предыдущему, он также позволяет оценить особенности поведения в плане его импульсивности или контролируемости;

3) социальный индекс. Этот индекс отражает процентное соотношение так называемых социально позитивных и социально негативных реакций по тесту. Согласно руководству к тесту, низкие значения социального индекса характерны для психопатов, психически нездоровых людей и преступников. Однако на основании низкого индекса нельзя делать прямой вывод о криминальности, здесь речь идет именно об асоциальном поведении испытуемого. Умеренное значение индекса характерно для хорошо социализированных испытуемых, соблюдающих общепринятые социальные правила и нормы поведения. Как правило, такие реакции показывают практически здоровые, социально активные люди, занятые работой, учебой и т.д. Наконец, при избыточно высоком значении индекса можно говорить о чрезмерной зажатости, аспонтанности, вымуштрованности испытуемого, который очень строго и буквально соблюдает нормы и правила социального поведения;

4) сексуальный индекс. Этот индекс близок по смыслу социальному индексу, с тем различием, что здесь идет оценка соотношения типично мужских и женских реакций по тесту. При доминировании женских (минорных) реакций на первый план выступают характеристики феминной личности с присущими им проявлениям мягкости и пассивности; при доминировании мужских (мажорных) реакций на первый план выступают черты маскулинности с присущими ей проявлениями грубости и брутальности. Согласно руководству к тесту, избыточно выраженные мажорные реакции могут встречаться, в том числе, у преступников;

5) классы опасностей. Это побуждения, глубинные потребности, которые оказывают влияние на все стороны поведения и личности человека: его интересы, характер, профессиональную направлен-

ность, а также обуславливают ту или иную психическую и социальную патологию, если человеку не удастся направить свою энергию в социально позитивное русло. Всего по тесту исследуются восемь основных классов, каждый из которых подразделяется еще на два подкласса [5].

Выборку исследования составили:

1) сотрудники исправительных учреждений ФСИН России в количестве 51 человек;

2) осужденные, отбывающие наказание в виде лишения свободы в исправительных учреждениях в количестве 59 человек.

Общий объем выборки испытуемых составил 110 человек.

Процедура исследования состояла в изучении связей между принадлежностью испытуемых к просоциальной либо криминальной группе с результатами теста Сонди. Связи изучались с помощью бисериального коэффициента корреляции.

Несмотря на достаточно большое количество переменных, изученных с применением теста Сонди, количество выявленных связей оказалось весьма ограниченным.

Между принадлежностью к просоциальной или криминальной группе и классами опасностей достаточных по силе и значимых корреляций обнаружено не было.

Между принадлежностью к просоциальной группе и такими количественными индексами, как коэффициент напряженности тенденций, процент симптоматических реакций и сексуальный индекс связей также выявлено не было.

По итогам корреляционного анализа была установлена единственная умеренная статистически значимая связь между принадлежностью к просоциальной группе и социальным индексом ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$). Полученная связь свидетельствует о том, что у сотрудников правоохранительных органов наблюдается повышение социального индекса, что означает их готовность соблюдать общепринятые социальные правила и нормы поведения, в то время как у осужденных выступает понижение индекса, что выявляет их склонность к асоциальному и, в пределе, криминальному поведению.

Таким образом, по результатам проведенного исследования могут быть сделаны следующие основные выводы:

1) такая количественная характеристика теста Сонди, как социальный индекс, может использоваться для оценки склонности к асоциальному и, в пределе, криминальному поведению;

2) наряду с этим, использование для прогноза асоциальности одного-единственного индекса представляется не вполне экономичным и оправданным в плане расходования ресурсов времени. Это связано с тем, что процедура сбора данных по тесту Сонди для вычисления указанного индекса достаточно трудоемка и продолжительна во времени (как уже отмечалось, нужно провести 8-10 тестирований, что занимает по времени от нескольких дней до нескольких недель);

3) на этапе организации исследования предполагалось, что многоаспектность параметров и показателей теста Сонди позволит использовать его как

комплексную методику для диагностики склонности к криминальному поведению. Однако, с учетом того, что из большого количества использованных параметров оказался пригодным всего один показатель, представляется продуктивным не ограничиваться одним лишь тестом Сонди, а использовать его в составе батареи тестов. Разработка такой батареи является целью дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 2 (П-Я). – М.: Вече; АСТ, 1999 – 528 с.
2. Злоказов К.В. Актуальные проблемы профессионально-психологического отбора кандидатов на службу (учебу): учебно-практическое пособие / К.В. Злоказов, Р.И. Степанов, Е.В. Чернышева. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2014. – 176 с.
3. Психодиагностика в уголовно-исполнительной системе: Учебно-методическое пособие. – М.: НИИ ФСИН России, 2008. – 268 с.
4. Распопин Е.В. Ограничения личностных опросников как метода изучения интегральных характеристик индивидуальности / Е.В. Распопин // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании: матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию выхода в свет труда В. С. Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (06–08 октября 2016 г., г. Пермь, Россия). – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т., 2016. – С. 175-178.
5. Сонди Л. Учебник экспериментальной диагностики влечений: Глубинно-психологическая диагностика и ее применение в психопатологии, психосемантике, судебной психиатрии, криминологии, психофармакотерапии, профессиональном, семейном и подростковом консультировании, характерологии и этнологии. – М.: Когито-Центр, 2005. – 557 с.

УДК 159.923

Резвушкин К.Е.

Южно-Уральский государственный
медицинский университет, Челябинск;
Южно-Уральский государственный университет,
Челябинск
kirus2002@mail.ru

Шизотипическая личность в онтоантропологическом аспекте: к проблеме аутентичности в патологии

В статье концептуализируется экзистенциальный ресурс шизотипической личности с целью возможного использования его в практике философского консультирования. Актуальность исследования связана с необходимостью реализации духовного благополучия личности как одного из аспектов здоровья, согласно определению Всемирной организации здравоохранения. Шизотипическая личность рассматривается в контексте восприятия ею реальности, взятой в субъективно-семиотическом аспекте, через свои позитивные симптомы. Делается вывод, что шизотипическая личность, взятая в онтоантропологическом плане, в аспекте своих позитивных симптомов, самоактуализируясь через более качественное восприятие «надприродных» и «окультиных» граней реальности, может достигать аутентичности, проявляющейся в собственном экзистенциальном переживании истины.

Ключевые слова: шизотипическая личность, патология, аутентичность, истина, знак, реальность, онтоантропология.

При рассмотрении личности, трактуемой как синоним характера и «совокупность доступных пониманию взаимосвязей в пределах отдельно взятой психической жизни», в аспекте патологии, с целью избежать гипостазирования с необходимостью должен быть учтен контекст реальности [8]. Из субъективно-семиотического ракурса «реальность есть не что иное, как знаковая система, состоящая из множества знаковых систем разного порядка, то есть настолько сложная знаковая система, что ее средние пользователи воспринимают ее как незнаковую. Но реальность не может быть незнаковой, так как мы не можем воспринимать реальность, не пользуясь системой знаков» [4]. Если взять реальность в социальном аспекте, можно выделить два пути: рассмотрение патологической личности «извне», как ее симптоматически видят окружающие, а также рассмотрение «изнутри», через понимающую психологию/психопатологию того, каким образом сама патологическая личность концептуализирует реальность, а также ее действий. Последнее обуславливает первое, поскольку «самое познание как открытие бытия – это не акт сознания, не только деятельность сознания человека, а в силу участия в нем практики – способ, модус существования человека по отношению к бытию» [3], т.е. онтоантропологический план. При этом «каждый человек воспринимает реальность по-своему. Прежде всего, это зависит от того, какой психической конституцией (характером) он обладает. (...) Однако характеров много, и каждый из них строит свою модель взаимоотношений с реальностью» [6]. Характер как тип психологической реакции на реальность может быть нормальным и патологическим.

Когда коррелятом бинарной оппозиции к термину «норма» избирается не термин «аномалия», а термин «патология», противопоставление оказывается уже не статистическим (где уникальности и неординарности аномалии противопоставляется высокая частотность в случае нормы). Прояснить отличие искомого типа противопоставления помогает этимологический анализ. Происхождение термина «патология» возводят к др.-греч. *πάθος*, глагольная форма которого *πάσχω*, имеющая значения «испытывать, претерпевать, страдать», восходит к индоевропейскому корню **b^hend^h*, от которого происходит англ. *to bind* – «связывать, сковывать, ограничивать» [9]. В свою очередь, значение термина «норма» восходит к лат. *norma*, подразумевавшего чертежный инструмент, лат. *normalis* – перпендикулярный [10]; при этом необходимо вспомнить о прагматической причине развития геометрии, связанной с размежеванием земли. Таким образом, норма связывается с установлением границ. Отсюда можно заметить, что как в корреляте «норма», так и в корреляте «патология» присутствует семантика ограничения, полезному характеру которого в норме противопоставит вредный характер его в патологии.

Среди личностных патологий в Новейшее время наибольшую актуальность приобрела шизофрения, по В.П. Рудневу – «главное психическое заболевание XX века», в связи с которым были достигнуты огромные позитивные результаты в естественных,

гуманитарных науках, искусстве и философии; он приравнивает «философию безумия» к «культуре XX века» [5]. Рассмотрим шизотипический модус сознания, при этом снова опираясь на этимологический анализ. «Сознание – буквальный поморфемный перевод с латинского *conscientia*. Префикс *-con* восходит к индоевропейскому **kom* («рядом с», «в», «у», «вместе с»), *scientia* – к индоевропейскому **skei* (разделять, рассекать), которое позднее превратится в лат. *scio* – «знание»» [2]. Таким образом, в представлении о сознании первоначально заложена семантика расщепления. Но к последнему индоевропейскому корню также восходит и др.-греч. *σχιζω* – «расщеплять, раскалывать», этот же древнегреческий корень присутствует в русскоязычных терминах «шизофрения», «шизотипия», а также их производных. Отсюда можно сделать вывод, что шизотипический модус сознания количественно усиливает расщепленность, уже и так присутствующую в сознании. На первый взгляд, это еще одна иллюстрация к той концепции патологии, которая предполагает, что патологическое состояние есть количественная модификация нормального состояния [10]. Но если проанализировать также эволюцию лексических значений вышеупомянутого др.-греч. слова *πάσχω*, обнаруживается постепенное сужение значения: от нейтрального «испытывать» (*to experience*), к более негативно окрашенному «претерпевать» (*to undergo*), к совсем уж негативно окрашенному «страдать» (*to suffer*)» [9]. То есть, количественное изменение сопровождается трансформацией психического переживания в указанном направлении.

Согласно Т. Сасу, «так называемый психопатологический феномен более сродни языковой проблеме, нежели заболеванию»; в частности, истерия – не что иное как «язык болезни», используемый по двум причинам: либо другой язык недостаточно хорошо выучен, либо этот язык оказывается исключительно полезным» [7]. Если говорить о шизотипических личностях, то им, как и личностям шизофреническим, свойственны как негативные, так и позитивные симптомы. Среди последних – открытость к новому опыту и притягательность для них оккультного и сверхприродного [11]. Таким образом, шизотипический характер позволяет лучше и точнее воспринять некоторые грани реальности, или – истины об этой реальности, что и означает для нас аутентичность шизотипической патологии; аутентичность неразрывно связана с категорией истины.

Необходимо поставить вопрос, в какой форме бытийствует истина. Она, если говорить о духовной истине, может представлять собой определенное экзистенциальное состояние познающего субъекта как результат следования ей, например, согласно учению Св. Григория Паламы, созерцание подвижником Света Фаворского (Божественной Истины) в результате исихастской практики и последующего духовного преображения. Также истина может быть выражена как раз при помощи естественного человеческого языка. Здесь с необходимостью встают вопросы межъязыковой и межкодовой репрезентации истины. На каком именно языке она выражена?

Или какой язык/код призван выразить её или ее определенные аспекты лучше всего? В частности, русский язык, где слово «истина» этимологически сближается с глаголом «есть», отмечает в слове «истина» онтологический момент этой идеи, то есть, выражает ее корреспондентную концепцию. «Истина» обозначает абсолютное самотождество и, следовательно, саморавенство, точность, подлинность. Корреспондентная концепция истины предполагает в качестве истинного соответствующее «объективной» реальности. Однако учитывая принятое выше положение о знаковой природе реальности и плюрализме ее восприятия, для цели анализа оказывается подходящей экзистенциалистская концепция истины, где истина выступает как глубокое, преобразующее личность психическое переживание. Вот так, например, Р. Лэнг говорит о шизоидной личности и ее экзистенциальной истине: «Он научился плакать, когда его развлекали, и улыбаться, когда ему было грустно. Он печалился при своих успехах и рукоплескал своим неудачам. (...) «Истина» о его «экзистенциальном положении» пережита. То, что является «экзистенциально» истинным, прожито как «действительно» истинное. Несомненно, что большинство людей воспринимают как «действительно» истинное только то, что имеет отношение к азам науки и природному миру. Человек говорит, что он мертв, но в действительности он жив. Однако его «истина» состоит в том, что он мертв. Вероятно, он выражает это единственным способом, который позволяет ему здравый (то есть здоровый) смысл. Он имеет в виду, что он «действительно» и совершенно «буквально» мертв, а не просто символически, или «в некотором смысле», или «так сказать», и он вполне серьезно склонен сообщить свою истину» [1]. Таким образом, шизотипическая личность, взятая в онтоантропологическом плане, в аспекте своих позитивных симптомов, самоактуализируясь через более качественное восприятие «надприродных» и «окультурных» граней реальности, может достигать аутентичности, проявляющейся в собственном экзистенциальном переживании истины.

Список литературы

1. Лэнг Р. Расколотове «Я». СПб., 1995. URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1040371/Leng_-_Raskolotoe_Ya.htmlhtml (дата обращения: 20.03.2017)
2. Резвушкин К. Е. Онтоантропологические аспекты вербального знака: Дис. ... канд. филос. наук. Челябинск, 2015.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 2012.
4. Руднев В. П. Реальность как ошибка. М., 2011.
5. Руднев В. П. Словарь безумия. М., 2005.
6. Руднев В. П. Характеры и расстройства личности. Патография и метапсихология. М., 2002. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rudnev_vadim_characters.htm (дата обращения: 22.03.2017)
7. Сас Т. Миф душевной болезни. М., 2010.
8. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997. С. 396, 519.
9. Beekes R. S. P. Etymological dictionary of Greek. Leiden, Boston, 2010. P. 1142, 1156.

10. Canguilhem G. The Normal and the Pathological. NY, 1991. P. 39, 239

11. Millon T. et al. Personality Disorders in Modern Life. 2nd ed. New Jersey, 2004. P. 433.

УДК 37.018.1

Саури В.В.

КГБУЗ «Красноярский краевой психоневрологический диспансер №1», филиал №3, Минусинск, Красноярский край
vikasauri78@mail.ru

Влияние типов воспитания родителей на гармоничное развитие ребенка

Опыт медицинского психолога работающего в психоневрологическом диспансере показывает, что на формирование модели общения влияют именно детско-родительские отношения. Часто на приём приходят родители с жалобами на отклонения в поведении их ребенка, по результатам психологической диагностики эти нарушения поведения не связаны с физиологическим отклонением в развитии.

Исследование проводилось в г. Минусинск Красноярского края на базе КГБУЗ Красноярский Краевой Психоневрологический Диспансер №1, филиал №3. В исследовании приняли участие полные семьи (68 семей), имеющие двоих детей, старшие из которых имеют возраст 10-13 лет на момент исследования. Семьи внешне считаются благополучными: оба родителя имеют постоянное место работы, стабильный средний достаток, без выраженных вредных привычек и пристрастий. По результатам исследования родителей можно условно разделить на 3 группы: первая группа (32 семьи – 47%) – родители, с неустойчивым стилем воспитания (шкала Н); Вторая группа (18 семей – 26%) включает в себя два типа воспитания: родители с чрезмерностью требований-обязанностей (шкала Т+), чрезмерностью требований-запретов (шкала З+).

Ключевые слова: детско-родительские отношения; типы семейного воспитания; нарушения поведения.

«Все мы родом из детства». Такая, казалось бы, на первый взгляд, избитая фраза несёт глубокий смысл. Стало уже привычным многие (если не все) наши неудачи, комплексы, стереотипы поведения «списывать» на воспитание родителей, на генетику, наследственность, на информацию, получаемую в интернете и СМИ. Получается, что ребёнок как личность не несёт никакой самостоятельности в собственном развитии.

Давайте попробуем в этом разобраться. Так это или нет.

Понимаю, что на сегодняшний день имеется большое количество публикаций по данной тематике, много различных точек зрения, порой взаимоисключающих друг друга. Но... Мой личный опыт медицинского психолога работающего в психоневрологическом диспансере показывает, что на формирование модели общения влияют именно детско-родительские отношения. За последние 5 лет я наблюдаю увеличение роста пограничных психических расстройств у несовершеннолетних, включая возрастание девиантных, делинквентных и аддитивных форм поведения.

Часто на приём приходят родители с жалобами на отклонения в поведении их ребенка, по результатам психологической диагностики эти нарушения

поведения оказываются не связаны с физиологическим отклонением в развитии.

При более близком знакомстве с семьёй зачастую оказывается, что этим моделям ребёнок научается именно в своей семье. Перекалывание ответственности на школу, интернет не всегда имеет под собой реальную основу. Ведь маленький человек получает свой первый жизненный опыт, в том числе и общения, именно в своей семье. Ежедневно малыш видит как мама и папа общаются. Понятно, что для него общение родителей между собой становится его моделью поведения, стереотипом, который и является основой будущих успехов и неудач в жизни.

Свои наблюдения я решила подтвердить и научно обосновать, проведя исследование анализа семейных взаимоотношений. За основу взяла одноименный опросник – «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ, авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), который наглядно показывает определение негармоничного воспитания, установление причинно-следственной связи между психологическими нарушениями в семье и аномалиями формирования личности ребенка.

После проведения необходимой работы и подведения результатов исследования для меня стало неожиданностью, что ведущим недостатком воспитания в данных семьях стал «неустойчивый стиль воспитания». Данный стиль воспитания характерен в семьях, где от полного либерализма переходят резко к диктаторскому стилю и обратно. Как правило, родители не замечают резкой «перемены» требований к своим детям. Объяснить такое поведение достаточно просто. Пока ребенок растёт, учится ходить, говорить – ему прощается буквально всё, потому что круг общения небольшой и неловкости за поведение малыша не наступает. Взрослые умиляются «сообразительностью и находчивостью» своего любимого дитяти. Но ребенок растет, поведение закрепляется. И вот наступает момент, когда очередная «выходка» вдруг оказывается неудобной, неловкой. Окружающие могут высказывать свое недовольство поведением малыша. И что же родители? Они попросту наказывают ребенка.

И получается, то, что можно было делать в кругу близких, домашних – нельзя делать при мало знакомых или незнакомых людях. Но ребенок об этом не знает. Он не понимает, что случилось: почему дома можно так делать, а вне дома – нельзя.

Или еще хуже. Когда у мамы или папы хорошее настроение – то можно делать ВСЁ. А когда настроение плохое – то же самое делать нельзя. И маленький человек учится приспосабливаться к окружению.

Часто родители не хотят замечать, как меняются и взрослеют дети, как проявляется их индивидуальность. Из дополнительных бесед с родителями о таком стиле воспитания, о непостоянстве взрослых в своих требованиях к детям я узнала, что практически все они научились такому поведению у своих родителей.

Другое отклонение в воспитании, по результатам исследования, это «чрезмерность требований-

запретов». Здесь наглядно проявляется обратная сторона «неустойчивого» стиля воспитания. Малыш подрос, и, «оберегая» его от плохого влияния, родители вводят ограничения буквально на всё. Или же предъявляют требования как ко взрослому: начинают делиться с ним своими проблемами на работе, своими недовольствами, не понимая, что малыш внутренне всегда очень переживает за родителей. От непосильной «ноши» ребенок может начать очень быстро взрослеть, или же, наоборот, проявлять признаки инфантильности. Обе модели поведения могут являться защитой от мира взрослых.

Третий тип отклонения воспитания – это «чрезмерность требований-обязанностей». Здесь взрослые считают, что чем больше они дают обязанностей, чем жестче требуют их выполнения, тем лучше и ответственнее будет их ребенок в будущем. Когда обязанности оказываются для ребенка непомерными, не соответствуют его психологическим и физиологическим возможностям, велика вероятность психофизиологического, эмоционального срыва, травматизации растущего организма.

Родителям нужно помнить, что даже домашние обязанности должны быть соразмерны с возрастом и потребностями ребенка, с правилами, требованиями и традициями семьи. Тогда и качество требований изменится. Ребенок быстрее и эффективнее научится самостоятельности и ответственности. А именно этого хотят и боятся родители, у которых преобладает данный стиль воспитания.

Выход из сложившейся ситуации довольно простой. Нужно привлекать детей к совместным домашним делам, интересоваться регулярно их успехами в школе, отношениями со сверстниками. Находить способы поощрения ребенка как личности.

Таким образом, основной ошибкой в семейном воспитании стало – недостаточность психологических знаний родителей о возрастном развитии ребенка и адекватных методах воспитательного воздействия, а так же недооценка роли личного примера родителей и единства требований, предъявляемых к ребенку. И только акцентируя внимание взрослых на данной проблеме, помогая им вспомнить их реакцию на подобное поведение своих родителей, удалось найти пути изменения, снижения колебаний «неустойчивости» в воспитании.

Для подтверждения вышеизложенного представлю проведенное мною практическое изучение анализа семейных взаимоотношений. Исследование проводилось в г. Минусинск Красноярского края на базе КГБУЗ Красноярский Краевой Психоневрологический Диспансер №1, филиал №3.

В эксперименте приняли участие полные семьи (68 семей), имеющие двоих детей, старшие из которых имеют возраст 10 – 13 лет на момент исследования. Семьи внешне считаются благополучными: оба родителя имеют постоянное место работы, стабильный средний достаток, без выраженных вредных привычек и пристрастий. Рождение детей в этих семьях – долгожданный и желанный момент. Изначально родители были настроены на гармоничное развитие и воспитание своих детей.

Дополнительно хочется отметить, что данная работа носит пролонгированный характер, так как проводилась в течение двух лет. Это дало возможность более объективно провести анализ влияния семейных отношений на воспитание старших детей в данных семьях.

По результатам исследования родителей можно условно разделить на 3 группы.

Первая группа (32 семьи – 47%) – родители, с неустойчивым стилем воспитания (шкала Н). Это семьи, где присутствует резкая смена стиля приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями.

Неустойчивость стиля воспитания, содействует формированию таких черт характера как упрямство, склонность противостоять любому авторитету, и является нередкой ситуацией в семьях детей и подростков с отклонениями характера.

Родители, как правило, признают факт незначительных колебаний в воспитании ребенка, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний [5].

Вторая группа (18 семей – 26%) включает в себя два типа воспитания:

– родители с чрезмерностью требований-обязанностей (шкала Т+) Требования к ребенку в этом случае очень велики, непомерны («повышенная моральная ответственность»), не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но напротив, представляют риск психотравматизации [5].

– чрезмерностью требований-запретов (шкала 3+). В этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. У стеничных детей и подростков такое воспитание форсирует возникновение реакций оппозиции и эмансипации, у менее стеничных предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной (психастенической) акцентуаций. Типичные высказывания родителей отражают их страх перед любыми проявлениями самостоятельности ребенка. Этот страх проявляется в резком преувеличении последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов, а также в стремлении подавить самостоятельность мысли ребенка [5].

Таким образом, в современной психологии имеется достаточно убедительных доказательств того, что большинство семейных проблем и нарушений имеют тенденцию «передаваться по наследству», то есть, говоря более научным языком, воспроизводиться из поколения в поколение. Поэтому основная роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей. Часто демонстрируемая забота и любовь к ребенку при зрительях на деле оказывается эмоциональным отвержением в отсутствие таковых.

Поэтому мое внимание, как медицинского психолога, было направлено на осознание родителями взаимосвязи между особенностями своих личностных характеристик, типом воспитания и нарушениями поведения у ребенка.

С родителями была проведена работа по гармонизации отношений и коррекции стиля воспитания. Основная модель помощи обратившимся семьям – краткосрочная кризисная психотерапия, ориентированная, прежде всего, на эмоциональное принятие и интеллектуальное овладение ситуацией.

Занятия с родителями проводились в форме родительских тренингов при посещении родителями психологического центра «Сила знания», г. Минусинск.

На тренинге в режиме дискуссии обсуждались следующие ошибки родителей:

- подавление, унижение ребенка как личности, нежелание считаться с его мнением; пренебрежение к миру детских увлечений и интересов;

- навязывание ребенку товарищей, друзей, желательных для родителей, и способов времяпрепровождения;

- нетерпимость к особенностям темперамента детей и стремление его переломить;

- применение наказаний, не соответствующих тяжести проступка; обеднение эмоциональных контактов с детьми.

Обсуждались возрастные аспекты отношения родителей к детям. До родителей доводилась установка, что чем старше становится ребенок, тем острее проявляется его реакция на стиль родительского поведения. Она особенно болезненна, когда ребенок, достигая подросткового возраста, начинает стремиться к самоутверждению и ждет от окружающих признания своей зрелости. Неудовлетворенность новых потребностей ведет к конфликту с родителями, отчуждению от семьи. Родители перестают быть авторитетом, у подростка усиливаются оппозиционные настроения, он пытается освободиться от тягостного покровительства и нередко попадает под влияние других «воспитателей», ищет и находит иные авторитеты – в уличных компаниях, неформальных группах, которые оказывают на него прямое десоциализирующее влияние.

Таким образом, родители смогли понять реакцию и поведение своих детей на свои, порой нелогичные, требования. Понять, что такое поведение взрослых провоцирует ребенка на «эмоциональное отвержение», ведет к формированию упрямства, противостоянию миру взрослых в стремлении хоть как-то защитить себя.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. -Свердловск, 1986. - 113с.
2. Гарбузов В.И. Нервные дети. -Л.: Медицина, 1990. -176 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком... Как? - М., 1995
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
5. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1). Под общей редакцией д.м.н; проф. Л.И. Вассермана. - М.: «Фоллиум», 1996. – 48 с.

Креативность и психические расстройства личности

Статья носит теоретический и дискуссионный характер. В последние годы общество все больше заинтересовано в людях способных создавать новый, оригинальный продукт. Креативность помогает решать ряд профессиональных задач, однако, она имеет тесную взаимосвязь с психическими расстройствами. У людей с высоким уровнем креативности психическое расстройство может развиться при не благоприятной психологической среде, также на это влияет генетическая предрасположенность. В связи с разными точками зрения исследователей на понятие «креативность», по сей день не существует единого объективного диагностического инструментария. В конце статьи поднимается вопрос нормы и патологии. Отмечается, что отнесение какой-либо деятельности к творческой, гениальной или к непонятной, пугающей, определяется социумом, который в данный определенный промежуток времени может быть не готов к принятию такой творческой продукции, идей, открытий.

Ключевые слова: креативность, творчество, психические расстройства, психотизм, шизофрения.

На сегодняшний день общество все более становится заинтересованным в творческих и креативных личностях, все чаще поднимается проблема развития одаренности, интеллект и креативность становятся самыми ценными ресурсами, в погоне за которыми различные компании стараются переманивать к себе ценных сотрудников. Креативность может играть положительную роль в повседневной жизни человека, помогая разрешать проблемы, создавать новые продукты, модифицируя имеющиеся приборы, находя новое применение обычным вещам. Разработано большое количество рекомендаций, как развить у себя креативность. Однако, у этой медали есть и другая сторона, а именно это взаимосвязь креативности с психическими расстройствами.

Существует много исследований, посвященных связям креативности с психическими расстройствами, точнее, с когнитивными процессами при шизофрении [12], биполярными расстройствами (маниакальные и депрессивные фазы).

Связи между креативностью и психическими расстройствами изучали в рамках трех методологических парадигм:

- исследование психических расстройств у людей, прославившихся своей креативностью;
- семейные исследования креативности у родственников психически больных людей, в частности, больных шизофренией
- поиск личностных черт, которые сходны или различны у творческих людей и у психически больных. Среди сходных черт можно назвать психотизм, шизотипический склад личности, гипоманию. По мнению некоторых авторов гипомания занимает промежуточное место между высокой креативностью и психическими расстройствами [4; 8; 9]. Гипоманией называются симптомы характерные для

маниакального состояния (эйфория в сочетании с бессонницей, гиперактивность, психомоторное возбуждение, неустойчивость внимания и идеи величия), однако не приводит к выраженному изменению социального и профессионального функционирования и не включает в себя психотические расстройства (отсутствие бреда).

Среди когнитивных факторов в креативности существенное место принадлежит ассоциациям идей. Необычные ассоциации идей часто наблюдаются как при гипоманиакальных состояниях (скачка идей), так и при шизофрении (цель отдаленных ассоциаций странного характера), что может способствовать творческому процессу. Необычные ассоциации идей могут привести к странным сближениям понятий, цветов или форм, вызывая у зрителя определенный эмоциональный резонанс в форме удивления или шока, что заставляет его рассматривать эту продукцию как творческую.

По мнению Айзенка [6], среди конативных факторов на творческий процесс важное влияние оказывает психотизм во взаимодействии с интеллектом; этим объясняется, почему у людей с психотическими расстройствами иногда встречается высокий уровень креативности. Важно напомнить, что психотизм (личностная черта, характеризующая связь человека с реальностью) не тождественен психозу (потеря, разрыв контакта с реальностью), но повышенный уровень психотизма может увеличить риск таких психотических нарушений, как шизофрения или маниакально-депрессивный психоз.

По мнению Т. Любарта существуют определенные факторы, способствующие креативности, но в то же время являющиеся предпосылками к психическим расстройствам (когнитивные, конативные и эмоциональные), а также существуют средовые факторы (стабилизирующие и сдерживающие, стрессовые и дестабилизирующие), которые и определяют, что будет развиваться, креативность или психические расстройства [1].

Психические расстройства проявляются в том случае, когда на субъекта воздействуют стрессовые и дестабилизирующие средовые факторы. Напротив, под воздействием стабилизирующих и сдерживающих факторов среды порождается творческая продукция. Эта точка зрения соответствует позиции Роджерса [10], согласно которой для творческого процесса необходима теплая и поддерживающая семейная среда. Также эта точка зрения не противоречит мнению Дабровски [5], считавшему, что средовые проблемы могут стимулировать способности к сопротивлению и развитие факторов креативности. Кроме того, существуют генетические факторы, которые при взаимодействии со средовыми могут влиять на факторы креативности. Это позволяет объяснить, почему в одной семье встречаются и большие шизофренией, и люди с высокой креативностью [7].

В свою очередь, периоды вспышек психических расстройств могут угнетать факторы креативности и разрушать творческий процесс [1]. Исследования Чавес-Икл показали низкий уровень креативности у людей с ярко выраженными психическими рас-

стройствами, а также получены данные о том что психические расстройства больше связаны с личностными особенностями нежели с креативностью, а лечение психических расстройств может способствовать развитию или восстановлению творческого потенциала [11].

В своем исследовании, мы попытались развить креативность с помощью специальных упражнений [2], и надо сказать, что попытка была весьма успешной. Однако, столь тесная связь креативности с психическими расстройствами наталкивает на мысль «А не навредим ли мы?», научив человека смотреть на проблемы с разных сторон, искать необычные и в то же время продуктивные способы их разрешения, быстро и оригинально действовать в нестандартных ситуациях. Исследование проводилось на педагогах общеобразовательных школ г.Уфы, и как известно, педагогическая деятельность пронизана стрессовыми и дестабилизирующими факторами. Не приведут ли они к деструктивным явлениям?

В поисках ответа на поставленные вопросы мы приходим к выводу, что для того, чтобы развились психические расстройства, не обязательно обладать развитой гибкостью мышления и высокой скоростью порождения новых ассоциаций даже при наличии высоконапряженной стрессовой обстановки вокруг, необходима еще личностная предрасположенность, наличие таких личностных черт как психотизм (по Г. Айзенку) и акцентуации характера (по А.Е. Личко), а также наличие в семейном анамнезе психически больных людей.

Хочется отметить, что отечественные психологи практически не занимались изучением вопроса креативности, творчества и их взаимосвязи с психическими расстройствами, о чем свидетельствует отсутствие публикаций по данной тематике.

Также, по сей день существует проблема объективных диагностических критериев оценки творчества и креативности. Большинство исследователей придерживается какого-то одного подхода к пониманию креативности и основывает свои исследования на оценке одного критерия. Большинство методик, используемых для оценки творческого потенциала имеют низкие психометрические свойства, что ставит под сомнения обоснованность полученных результатов. Необходимо разрабатывать новые инструменты диагностики, обеспечивающие валидность и надежность результатов исследования.

Кроме того, все что входит в понятие «психическое отклонение» и всякого рода девиации, имеют место быть в данный промежуток времени и в данном обществе. Те же самые поведенческие реакции в другом обществе, веком ранее или позже могут являться нормой. То есть общество само решает, что есть норма, а что нет. В свое время гениальных людей, по нынешним меркам, сжигали на кострах. Сейчас мы сторонимся людей эмоционально холодных, отгороженных, замкнутых, с непонятной ценностно-мотивационной сферой, не принимающих правила и нормы общества, но при этом обладающих высоким интеллектом. Они прекрасно понимают этот мир, гораздо лучше, чем обычные люди и поэтому ограждаются от «глупого» общества, им не

приятно общество людей, которое не понимает, как им кажется, простых вещей. А может быть, мы их не понимаем, может быть мы не достаточно развиты, чтобы понять их. Возможно, это мутация. Но если все будут такими, будет ли это патологией?

Список литературы

1. Любарт, Т., Муширу, К., Торджман, С., Зенасни, Ф. Психология креативности. М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
2. Сергеева, Д.Н. Развитие креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов. Образование и наука. 2016. №5. С.107-122.
3. Сергеева, Д.Н. Анализ психолого-педагогических исследований креативности педагога. В сборнике: Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании. Материалы IX Международной научно-практической конференции в 2-х томах. Уфа, 2014. С. 303-305.
4. Andreasen, N.C., Glick, I.D. Bipolar affective disorder and creativity: Implications and clinical management. *Comprehensive Psychiatry*, 1988, 29 (3), P. 207-217.
5. Dabrowski, K. *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston, Little Brown Co, 1967.
6. Eysenck, H.J. *Genius*, Cambridge, Cambridge University Press. 1995.
7. Heston, R.W. Psychiatric disorders in foster-home reared children of schizophrenic mothers. *British Journal of Psychiatry*, 1966, 122, P. 819-825.
8. Jamison, K.R. *Touched with fire: Manic-depressive illness and the artistic temperament*. New York, Free Press, 1993.
9. Richards, R.L., Kinney, D., Lunde, I., Bennet, M., Merzel, A.P. Creativity in manic depressive, cyclothymes, their normal relatives, and control subject. *Journal of Abnormal Psychology*, 1988, 97, P. 281-288.
10. Rogers, C.R. *Toward a theory of creativity*. *ETC: A Review of General Semantics*, 1954, 11, P. 249-260.
11. Chavez-Eakle, R.A., Lara M.C., Cruz-Fuentes C. *Personality: A Possible Bridge Between Creativity and Psychopathology?* *Creativity Research Journal*, 2006, 18, P. 27-38
12. Schulberg, D. Six subclinical “spectrum” traits in “normal creativity”. *Creativity Research Journal*, 2001, 13 (1), P. 5-16.

УДК 159.923

Серова И.А., Титова М.В.

Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А.Вагнера, Пермь; Пермский центр развития робототехники, Пермь
berrymoor@perm.ru, Dety_indigo@mail.ru

«Таблетка от любви» в норме и патологии развития личности

В статье представлены результаты обсуждения в трех студенческих аудиториях технологий управления человеческими чувствами. К итогам фокус-групп можно отнести следующие суждения:

1. Таблетка от любви – это химическая кастрация принудительная или добровольная.
2. Таблетка от любви лечит при патологии развития личности. Люди с ограниченными возможностями здоровья, при гендерной дисфории нуждаются в ней для сублимации.
3. Таблетка от любви в норме не решает проблем психолого-педагогического развития личности, не может

рассматриваться как средство самореализации и самоактуализации.

4. Технологии «human enhancement», понимаемые как технологии улучшения человека, с неизбежностью будут трактовать таблетки от любви как благо, купирующее риски экзальтации чувств. С позиций педагогических технологий «Homo Perfectus» – стремления к совершенству – таблетки от любви путь к деградации.

Авторы считают, что свобода выбора лекарственных средств «улучшения» человека через принцип автономии пациента, массовая процедура «персонификации» биотехнологий запускает новый виток медиализации культуры, превращающей патологию личности в норму.

Ключевые слова: биоэтика, культурная ассимиляция, «улучшение» человека, трансгуманизм.

Стремительно растущие возможности медицинских технологий предполагают актуализацию латерального мышления для поиска соответствия между новыми возможностями медицины и моральным опытом, интуицией и размышлениями, вовлеченных в процесс «улучшения человека» людей. В этой связи «этическая оценка любой новой биомедицинской технологии, – констатирует Б.Г.Юдин, – может начинаться еще до того, как люди сталкиваются с какими-либо рискованными или негативными последствиями ее применения. Более того, очень часто биоэтическая рефлексия бывает изначально встроена в процессы создания и разработки таких технологий в качестве необходимой составляющей»[7].

Что было бы с человеком, если бы были созданы «антилюбовные технологии»? Данная проблема обсуждалась студентами Оксфордского университета в последнем выпуске американского журнала этики биологических исследований. Что было бы, если Вы влюбились бы как герой романа Моэма «Бремя страстей человеческих»[1] и могли принять таблетку от страсти? Если такая технология станет реальностью, то она сделает нас более или менее человеческими? Прав ли Джон Стюарт: «Лучше быть неудовлетворенным человеком, чем удовлетворенной свиньей»? Таблетка могла бы быть помочь во многих жизненных ситуациях: избежать супружеской неверности, неразделенной любви, которая может привести к суицидальным действиям, предотвратить последствия кровосмесительной любви, педофилии, любви к культовому лидеру. Участники дискуссии пришли к выводу, что в отдельных добровольных случаях использование антилюбовной технологии могло бы быть нравственно оправданным. И в некоторых случаях отрицать ее использование было бы негуманно. К примеру, женщина, которая хочет порвать с любимым из-за жестокого и оскорбительного отношения к ней, мотивирована на применение антилюбовных препаратов, но, как считают участники дискуссии, при определенных условиях:

1. Любовь очевидно вредна.
2. Человек хочет использовать таблетку.
3. Таблетка помогла бы человеку следовать более высоким целям, нежели поддаваться животным чувствам.
4. Нет никакой другой альтернативы.

Обсуждение вызвало много вопросов и комментариев:

– Если бы такое лекарство было доступным, то многие солдаты должны были бы принять его, чтобы избежать развития дружественных отношений к врагу?

– Стали бы мы более счастливыми, если бы перестали испытывать романтические переживания?

– Авторы песен могли бы потерять одну из самых главных тем.

– Есть вероятность использования таблеток без согласия, для достижения корыстных целей, в том числе в отношениях на работе, с коллегами, подчиненными.

– Родители могли бы использовать таблетку, чтобы подавить подростковый роман.

– Неизбежно развитие и пролюбовных, и антилюбовных агентств. Это представляет серьезный риск для неэтичных попыток тайно управлять чувствами людей.

Продвижение технологий «улучшения человека» очевидно и в нашей стране: цели трансгуманизма из Устава общественной организации [6] переключаются в учебники [4]. Для минимизации рисков освоения новых технологий необходимы латеральные дискуссии о границах и смыслах их применения. В этой связи по материалам зарубежной дискуссии, представленным выше, мы провели три фокус группы со студентами младших курсов стоматологического, педиатрического и лечебного факультетов ФГБОУ ВО ПГМУ им. ак. Е.А.Вагнера Минздрава России на тему: «Необходима ли нам в домашней аптечке таблетка от любви?». Актуализации темы способствовало предварительное знакомство студентов с романом Иэна Макьюэна «Невыносимая любовь», в котором автор описывает, как опасны для окружающих больные синдромом де Клерамбо, причиной которого может стать абсолютное одиночество, запускающее механизм вымышленных отношений: «Объектам одержимости больных синдромом де Клерамбо может угрожать насилие, стресс, физическое и сексуальное домогательство и даже смерть» [2].

Следует подчеркнуть, что во всех студенческих группах поддержку находили одни и те же опции обсуждения. Большинство респондентов считает, что таблетка могла бы быть полезной для оптимизации рисков кровосмесительной и безответной подростковой любви, провоцирующей суицидальные попытки, а также как средство от педофилии. Более того, принудительная химическая кастрация педофилов оценивается как благо. Надежды с помощью таблетки избежать супружеской неверности у студентов нет, а медикаментозная терапия фанатизма, по мнению большинства, вряд ли возможна. Также сомнительна для большинства идея применения таблетки в армии для возбуждения чувства неприимости к врагу. Респонденты вообще не верят в то, что таблетка может сделать кого-то счастливым.

Участники обсуждения поголовно видят неустраняемые риски внедрения антилюбовных патентованных фармакологических средств:

– вероятность использования таблеток без согласия, для достижения корыстных целей, в том

числе в отношениях на работе, с коллегами, подчиненными;

– попытки тайно управлять чувствами людей через неизбежное развитие пролюбовных и антилюбовных услуг в частных медицинских центрах.

Видимо, условность обсуждаемой проблемы определила ничтожно малое количество респондентов отрицающих необходимость наличия таблетки от любви в домашней аптечке. Однако лишь немногие хотели бы видеть ее в свободной продаже, большинство за рецептурный отпуск. Интересно отметить изменение общественного мнения в отношении эффективности работы психологов. Участники дискуссии считают, что именно психолог должен выписывать таблетки от любви. Неожиданно тридцати процентное подтверждение получила дополнительная опция обсуждения (Обращались ли Вы лично к психологу для решения своих проблем?).

К итогам фокус-групп можно отнести следующие суждения:

5. Таблетка от любви – это химическая кастрация принудительная или добровольная.

6. Таблетка от любви лечит при патологии развития личности. Люди с ограниченными возможностями здоровья, при гендерной дисфории нуждаются в ней для сублимации.

7. Таблетка от любви в норме не решает проблем психолого-педагогического развития личности, не может рассматриваться как средство самореализации и самоактуализации.

8. Технологии «human enhancement», понимаемые как технологии улучшения человека, с неизбежностью будут трактовать таблетки от любви как благо, купирующее риски экзальтации чувств. С позиций педагогических технологий «Homo Perfectus» [3] – стремления к совершенству – таблетки от любви путь к деградации.

Педагогические технологии самосовершенствования в эпоху консюмеризма меняют своё содержание: «В классическую эпоху человек осознавал себя в качестве мастера, творца, автора произведения, субъекта познания, изобретателя. В современном массовом сознании свобода человека как его наиболее аутентичное выражение себя выступает как выбор из того, что представлено в наличии и отдано, так или иначе, ему в распоряжение. Неважно, выбирается вещь (человек) в своей желанной плоти или знак. Не творчество нового, а выбор становится знаком свободы» [5]. Свобода выбора лекарственных средств «улучшения» человека через принцип автономии пациента, массовая процедура «персонификации» биотехнологий запускает новый виток медиализации культуры, превращающей патологию в норму.

Список литературы

1. Мозм С. Бремя страстей человеческих. Л: Лениздат, 1984, 671с.
2. Макьюэн И. Невыносимая любовь. М.: Эксмо, 2011, С.233.
3. Седова Н.Н. Этический портрет «homo perfectus»: от биоэтики к техноэтике.// Биоэтика.– 2016, № 2 (18) – С. 6-9.

4. Седова Н.Н. Биоэтика: учебник –М.: КНО-РУС, 2016 – С.205-210.

5. Тищенко П.Д. Биотехнологический конструктивизм как гуманистический проект в эпоху консюмеризма. // Философские проблемы биологии и медицины Вып.10: Многообразие биомедицинского опыта и знания.– Саратов, 2016 – С.16-18.

6. Устав Межрегиональной общественной организации «Российское трансгуманистическое движение». // <http://transhumanism-russia.ru/content/view/532/> - Доступ 18.02.2016

7. Юдин Б.Г.»Улучшение» человека: биоэтическая рефлексия за пределами биомедицины.// Философские проблемы биологии и медицины Вып.10: Многообразие биомедицинского опыта и знания.– Саратов, 2016 – С.23 -25.

УДК 159.923

Соловьева С.Л.

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова,

Санкт-Петербург

S-Solovieva@ya.ru

Психологические факторы превращения личности здорового в личность больного

Статья посвящена рассмотрению явления стигматизации и ее последствий для личности. Явление стигматизации имеет неоднозначный характер. Принятие и успешное исполнение «социальной роли больного» дает определенные преимущества в притязаниях на социальную помощь и поддержку. Принятие на себя «роли больного», обучение существованию в новых условиях с учетом ограничений, накладываемых болезнью, необходимо для сохранения жизни. Эта задача успешно решается врачами, в том числе с помощью стигматизации пациентов.

Ключевые слова: стигматизация, самостигматизация, функции стигматизации, ресурсы адаптации, психологическая помощь пациентам.

Стигматизацией принято считать «предвзятое или негативное отношение окружающих по факту наличия у человека того или иного признака» [20, 29, 35]. Социальные стереотипы в обществе необходимы. Ритуалы отвержения, провокации чувства вины у тех, чье поведение неприемлемо, призваны обеспечить безопасность общества [2]. В медицине понятие стигматизации используется наиболее часто в психиатрии, где оно означает «негативное социальное последствие диагноза психической болезни, связанное со сложившимся в обществе стереотипом воспринимать ее как постыдную, отторгающую, дискриминирующую, которое порождает у заболевшего наряду с чувством стыда, вины, неуверенности, страха оскорбления стремление скрыть свои симптомы, отгородиться и тем самым остаться в стороне от источников возможной поддержки» [20, 29, 30]. Первым комплексным исследованием, посвященным проблеме стигматизации как формы дискриминации психически больных, стала монография Ирвинга Гоффмана «Стигма. Об особенностях искаленной личности» [34]. Применительно к российской действительности, можно было бы включить в эту группу стигм также алкоголизм и отсутствие постоянного места жительства [24]. Широко распространенным является представление о

том, что «в настоящее время стигматизация при психических расстройствах препятствуют оптимальной социальной адаптации и снижают качество жизни лиц с психическими расстройствами» [38].

Наряду с понятием стигматизации в медицине используется представление о самостигматизации как реакции на негативное отношение социального окружения и собственного ранее сформированного представления о душевнобольных. Самостигматизация определяется как совокупность реакций пациента на проявления психической болезни и статус психически больного в обществе [15, 16]. Проявлениями самостигматизации становятся дистанцирование от общества, чувство вины, стыда [28, 29, 30].

Проблема стигматизации и дискриминации в психиатрии считается особенно актуальной при хронических психических заболеваниях, преимущественно при шизофрении [4, 5, 10, 11, 18, 24, 31, 33, 36, 37 и др.] и нервно-психических заболеваниях, в частности, при эпилепсии [14, 23]. Что же касается психических расстройств, протекающих с эпизодическим и рецидивирующим течением, то исследования стигматизации и дискриминации при них практически отсутствуют [7].

Явление стигматизации и ее последствия для личности наиболее полно изучены в отношении больных шизофренией. Верифицировано представление о том, что «совокупность реакций личности на обладание стигмой наслаиваются на признаки болезненного процесса, что может находить отражение в клинической картине заболевания, например, в клинической картине шизофрении как в продуктивных симптомах острого периода (аффективные и субаффективные расстройства, бредовые и сверхценные идеи преследования, отношения), так и в ремиссии, подчеркивая дефицитарные проявления и углубляя социальную дезадаптацию» [4, 18, 19, 20]. Чаще всего именно стигма, а не сами по себе симптомы болезни, как отмечают исследователи, затрудняют для человека получение помощи и устройство в жизни; стигма становится «второй болезнью», и именно она может стать основным препятствием к выздоровлению [3, 4, 18, 27].

Сходная роль стигмы выявляется в отношении больных эпилепсией [14]. К факторам, способствующим формированию феномена самостигматизации, относятся «тип течения, длительность заболевания и обусловленные заболеванием изменения личности. Однако фактором, определяющим степень самостигматизации, являются личностные особенности больного» [23]. Функции стигмы изучались у пациентов наркологической клиники. Проблема стигмы ставится и в отношении других заболеваний. Показано, что стигматизация и самостигматизация существенно влияют на социальное функционирование и качество жизни лиц с избыточной массой тела и ожирением, больных ВИЧ-инфекцией, онкологическими заболеваниями, туберкулезом [1, 17, 25]. Барковская А.Ю., Протащук Д.В. предлагают «говорить о наличии двух групп элементов составляющих феномен самостигматизации - фрустрирующих и защитных». Первые названы авторами «фрустрирующими, поскольку отра-

жают эмоциональное состояние, раскрывающееся в своеобразном комплексе негативных переживаний и поведенческих реакций, что формирует готовность к принятию категории полных людей как недостойных во многих смыслах, безвольных, некрасивых, ленивых, наряду с самоотчуждением в личностной сфере и в сфере глубинных эмоций. Защитными вторая группа элементов названа потому, что индивид рассматривается с позиций способности к адаптации, испытанию реальностью, это психические и практические процессы, посредством которых люди преодолевают внутренние и внешние конфликты, а именно: отрицание наличия проблемы или попытка ей противостоять, бороться с общественными стереотипами, самоидентификация с категорией полных и принятие себя в социальной сфере, согласие с социально-экономическим неравенством и профессиональными ограничениями, оправдание отказа от социальной активности наличием проблемы избыточной массы тела и т.п.» [1]. Фрустрирующие элементы самостигматизации, по мнению авторов, дестабилизируют Я-концепцию, снижают самооценку, защитные – повышают самооценку, предупреждая проявления несостоятельности личности.

В последние десятилетия появились исследования, констатирующие неоднозначную функцию стигматизации по отношению к личности больного: принятие и успешное исполнение «социальной роли больного» дает определенные преимущества в притязаниях на социальную помощь и поддержку, а также является своеобразной «патологической формой адаптации» [15, 16, 22, 28]. При неврозах, как показало исследование И.И. Михайловой, «самостигматизация является одним из способов психологической защиты и используется для снижения напряженности внутреннего конфликта без его разрешения».

В клинике внутренних болезней исследование явления самостигматизации носит фрагментарный и эмпирический характер; между тем соматический диагноз предпочтительнее как более «социально престижный»; все чаще современные будущие пациенты «выбирают» симптомы заболеваний сердечнососудистой системы, среди которых «предпочтительны» симптомы, имитирующие клиническую картину ишемической болезни сердца. Роль беспомощной жертвы гарантирует безопасность, ограждая от ответственности за самого себя, за неудачи в карьере, в личной жизни, в социальных достижениях. Приобретение такого социально-значимого «смысла жизни», как борьба с болезнью, помогает больному чувствовать себя нормальным членом общества.

Представление об «условной выгоде» социальных последствий болезни имеет не менее давнюю историю, чем указания на ее негативные последствия. Так, согласно Э. Гоффману, «нормальным (обычным) восприятием и отношением (действиями) к человеку со стигмой, являются: благожелательное социальное действие, призванное смягчить и сгладить наличие у человека стигмы» [34]. Это положение подтверждают многочисленные исследования. Так, например, исследования содержания понятия «инвалид» в общественном сознании пока-

зали, что благодаря стойкому стереотипу люди ассоциируют с этим словом необходимость помогать людям, подпадающим под это понятие [2, 13]. Практически во всех исследованиях стигматизации и самостигматизации ставится вопрос о соотношении адаптивных и дезадаптивных функций этих явлений [16, 26].

Если стигма возникает, когда пациент успел уже многое узнать о жизни «нормальных» людей, так как сам всегда причислял себя к ним и, более того, вырос в атмосфере предвзятости и предубеждений в отношении «неполноценных» людей, в ситуации болезни он теряет привычные представления о самом себе, о собственной личности и оказывается перед необходимостью формирования новой психологической идентичности, соответствующей роли больного [21]. Приобретение стигмы оказывается психотравмирующей ситуацией, связанной с явлением деидентификации, то есть утратой идентификации с социальной группой, с которой ранее пациент себя отождествлял, фиксации на своей предполагаемой неполноценности и принятии роли изгоя общества. В этой связи утрачивается главный ресурс адаптации – социальная поддержка, способность к принятию которой основана на уверенности в принадлежности к социальной группе. Самостигматизация представляет собой не просто реакцию на болезнь, и не только комплекс негативных эмоций по поводу этого факта, а является формированием новой идентичности [21]. Изменения идентичности под воздействием заболевания доступны наблюдению за пациентами клиники внутренних болезней. С приобретением соматического диагноза больной получает ряд возможностей для манипуляций. Болезнь помогает решить проблемы в семье, экономические проблемы, решить проблему социальной изоляции, а также переосмыслить взгляды на жизнь в целом» [21].

Ситуация соматического заболевания переживается неадекватно реальной опасности и сопровождается тревогой и страхом как естественной психологической реакцией на неопределенность с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом. Страх и тревога запускают широкий репертуар индивидуальных переживаний с более или менее выраженными компонентами депрессивной безнадежности и агрессивного протеста; эмоциональные реакции изменяют параметры и результат познавательной деятельности, внося соответствующие изменения в картину мира.

Снижение болезненности тревожных переживаний означает, прежде всего, поиск информации, снятие неопределенности. У «наивного» пациента, без медицинского образования, имеется более или менее осознанное представление о том, что в медицине существует конечное число болезней, верифицируемых на основании определенного перечня симптомов, которые выявляются научно-обоснованными методами; он склонен предполагать, что эта классификация носит окончательный характер, охватывая все возможные формы человеческой патологии. Эти представления заставляют будущего больного действовать определенным образом, пере-

числяя врачу, без учета его специализации, то, что условный пациент считает проявлениями своей «болезни»; он думает, что предъявляет объективные симптомы, которые врачу остается только проверить научно обоснованными объективными методами, но на самом деле излагает жалобы – эмоционально окрашенные, субъективные психологические проявления физиологических процессов, которые, в зависимости от способа предъявления, могут быть отнесены врачом как к категории «нормы», так и к патологии.

Если врач считает возможным сформулировать пациенту предположительный диагноз или очертить наиболее вероятную зону поиска, не отвергая вероятности наличия соматического заболевания, то условный больной превращается в реального пациента: во-первых, компетентный специалист не отверг его «симптомы» как признаки болезни, а его самого принял в качестве больного; во-вторых, «диагноз» снимает неопределенность, а также уровень напряжения и тревоги, поскольку означает для пациента назначение лекарств и излечение от болезни. Происходит стигматизация пациента: из просто человека он превращается в «гипертоника», который отныне должен следить за своим давлением, или в «диабетика», который должен постоянно измерять сахар в крови, или в депрессивного пациента, который должен эмоциональный дискомфорт снимать приемом антидепрессантов. Для врача, приоритетом которого является жизнь, естественно проявлять повышенную настороженность в плане инфаркта, инсульта, суицида или диабетической комы. Таким образом, само явление стигматизации выглядит неизбежным, поскольку врач и пациент, имея разное образование, говорят на разных языках, вкладывая в одни и те же термины разное содержание: врач – клиническое, соответствующее образованию, пациент – индивидуально-психологическое, в контексте его уникального жизненного опыта. В результате при наличии минимальных проявлений соматической или психосоматической дисфункции на пациента накладываются (или он сам накладывает на себя – самостигматизация) неоправданно жесткие ограничения, существенно снижающие его способность к реализации профессиональных, социальных, индивидуально-психологических ценностей и целей.

Социальный стресс, особенно в среде социально уязвимых социальных групп, провоцирует психологические реакции «ухода» в виде алкоголизма, наркоманий, нарушений пищевого поведения и других форм аддиктивного поведения. Реакция «ухода в болезнь», приобретающую значение «условной желательности», становится наиболее очевидным решением в том случае, если социальные последствия соматического заболевания имеют для личности пациента большую положительную значимость, чем негативные переживания от дискомфорта в рамках пограничных состояний.

Формируются практические основания для применения новых форм психотерапии и психологической помощи «условно здоровым» лицам и пациентам с начальными проявлениями пограничной патологии; центральной категорией этой психологиче-

ской помощи становятся ценности личности. Ценностные ориентации как важнейшие категории, которые служат интеграции личности, обеспечивают ее полноценное и осмысленное существование. Как отмечает Г.Олпорт, наиболее важными категориями, которые имеет человек, является его личная система ценностей: «Человек живет ими и ради них. Редко он о них думает или взвешивает их; скорее, он чувствует, утверждает и защищает их. Ценностные категории являются настолько важными, что действительность и благоразумие обычно вынуждены приспособляться к ним».

Принятие на себя «роли больного», обучение существованию в новых условиях с учетом ограничений, накладываемых болезнью, необходимо для сохранения жизни. Эту задачу успешно решают врачи, в том числе с помощью стигматизации пациентов: клиническое мышление, настроенное в плане негативных последствий болезни, рецидивов и осложнений, приучает пациентов к выполнению назначений и рекомендаций. Система ограничений, предписаний, запретов, накладываемых врачом, интериоризируется больным, формируя эффекты самостигматизации. Задача психологической помощи пациентам состоит не в том, чтобы максимально нивелировать процессы стигматизации-самостигматизации, а в том, чтобы под руководством врача [11] определить необходимую степень этих процессов; клинический психолог ставит перед собой цель не столько избавить пациента от симптомов (эту задачу успешно решает врач), а в том, чтобы помочь больному сохранить свою идентичность, пройти свой собственный жизненный путь, реализуя личные ценности и добиваясь своих целей в рамках единичного уникального существования.

Список литературы

1. Барковская А.Ю., Проташик Д.В. Социальные причины избыточной массы тела и ожирения порастающего поколения россиян // Социология медицины – реформа здравоохранения: Научные труды IV Всероссийской научно-практической конференции. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013. – С. 139-145.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2000. 324 с.
3. Гонжал О. А. Клиническая типология самостигматизации при шизофрении. Автореф. Дисс. на соиск. уч. степени к.м.н. Волгоград 2006.
4. Гурович И. Я., Кирьянова Е. М. О программе борьбы со стигмой, связанной с шизофренией // Соц. и клин. психиатрия. 1999. Т. 9. № 3. С. 5–8.
5. Гурович И.Я. Взаимодействие общемедицинской и психиатрической помощи и стигма психиатрических расстройств // Рус. мед. журн. 2001. Т. 9. № 25. С. 1202
6. Доклад о состоянии здравоохранения в мире. Психическое здоровье. 2001. – По заказу ВОЗ. – ООО «Весь мир». – 215 с.
7. Дубицкая Е. А. Стигматизация больных депрессией: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – М., 2009.
8. Кабанов М.М. Психосоциальная реабилитация и социальная психиатрия. – СПб., 1998. – 256 с.
9. Кабанов М.М. Проблема реабилитации психически больных и качество их жизни // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – № 1. – С. 22-27.
10. Кабанов М. М., Бурковский Г. В. Редукция стигматизации и дискриминации психически больных // Обозре-

ние психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2000. № 1. С. 3–8.

11. Коцюбинский А.П., Бутома Б.Г., Зайцев В.В. Стигматизация и дестигматизация при психических заболеваниях // Соц. и клиническая психиатрия. – 1999. – № 3. – С. 9-14.
12. Кнуф А. Стигма: теория и практика // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 2. – С. 149-153.
13. Липай Т.П., Мамедов А.К. Стигматизация как социальный феномен (методология исследования) // Электронное научное издание «Актуальные инновационные исследования: наука и практика». – 2011. – № 1.
14. Михайлов В. А. Качество жизни, стигматизация и восстановительная терапия больных эпилепсией (клинический и психосоциальный аспекты): Автореф. дисс. ... докт. мед. наук. – Санкт-Петербург 2008.
15. Михайлова И. И. Самостигматизация психически больных: дисс.... канд. мед. наук. – М., 2005. – 211 с.
16. Михайлова И.И., Ястребов В.С. Ениколопов С.Н. Клинико-психологические и социальные факторы, влияющие на стигматизацию психически больных разных нозологических групп // Журнал невр. и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 2002, №7. – С. 58-65.
17. Недзельский Н.Н. Поддержка людей, живущих с ВИЧ. – М.: ИНФО+, 2003. – 146 с.
18. Положий Б.С., Руженкова В.В. Стигматизация и самостигматизация больных шизофренией и шизоаффективным расстройством с суицидальным поведением// Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация. 2015. № 4 (201). Вып. 29 с.49-56.
19. Самостигматизация при основных психических заболеваниях / Ястребов В.С., Гонжал О.А., Тюменкова Г.В., Михайлова И.И. – М.: Изд-во ЗАО Юстиц-информ, 2009. – 18 с.
20. Серебрянская Л.Я., Ястребов В.С. Ениколопов С.Н. Социально-психологические факторы стигматизации психически больных // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2002. – № 9. – С. 59-68.
21. Скрипка Е. Ю. Качественное исследование самостигматизации больных с психическими расстройствами // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 232-237.
22. Слободская А. В. Социальные последствия стигматизации // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по мат. XX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5 (20). URL: [http://sibac.info/archive/social/5\(20\).pdf](http://sibac.info/archive/social/5(20).pdf) (дата обращения: 28.12.2016).
23. Стигматизация больных эпилепсией: методические рекомендации / Кекелидзе З.И., Тюменкова Г.В. – М.: Изд-во ЗАО Юстиц-информ, 2009. – 28 с.
24. Финзен А. Психоз и стигма: Преодоление стигмы – отношение к предубеждениям и обвинениям / Пер. И. Я. Сапожниковой. М., 2001. 215 с.
25. Хлызина Ю.С. Последствия стигматизации: бомжи вне общества // Научный общественно-политический журнал. – 2008. – № 3–4 (9). – с. 92-94.
26. Ястребов В. С., Ениколопов С. Н., Михайлова И. И. Самостигматизация больных при основных психических заболеваниях // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2005. – Т. 105. – № 11. – С. 50-54.
27. Agermeyer M.C. Stigmatisierung psychisch Kranker in der Gesellschaft // Psychiatrische Praxis. 31. 2004.
28. Alvidrez, J., Snowden, L. R. The experience of stigma among Black mental health consumers. Journ.of Health Care for the Poor and Underserved, 2008, 19, 874–893.
29. Byrne P., 2001Byrne P. Psychiatric stigma: past, passing and to come//Journal of the Royal Society of Medicine. 1997. - V. 90. - P. 618 - 621.

30. Byrne P. Stigma of mental illness and ways of diminishing it//Advances in Psychiatry Treatment. 2000. V. 6. - P. 65-72.

31. Corrigan, P.W. Self-stigma and the "why try" effect: impact on life goals and evidence-based practices / P.W. Corrigan // US National Library of Mental Health [El. resource]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2694098/> Date of access: 04.01.2012.

32. Corrigan P.W., Watson A.C. The paradox of self-stigma and mental illness // Clinical Psychology: Science and Practice. Bd. 9. 2002. S. 35-53.

33. David A. Insight and Psychosis // Brit. J Psychiatry. – 1990. – 156, 6. – P. 599-602.

34. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity / E. Goffman. – New York: Prentice-Hall, 1963.

35. Link B.G., Phelan J.C. Теория «ярлыков» применительно к психическим расстройствам: последствия прикрепления «ярлыка» // Внебольничная помощь и психиатрическая реабилитация при тяжелых психических заболеваниях. – Киев, 2002. – С. 427-437.

36. Penn D.L., Guynan K., Daily T. et al. Dispelling the stigma of schizophrenia. What sort of information is best? // Schizophr. Bull. – 1994. – Vol. 20. – P. 567-574.

37. Peters E., Lowyck B., Hert M.De., Tores K et al. Het beloop van het ziektebeeld bij patienten die een eerste episode van schizofrenie doormaken: een literatuuroverzicht. // Tydschrift voor psychiatrie. – 2001. – Vol. 43, N 8. – P. 567-573.

38. Sartorius, N. One of the last obstacles to better mental health care: the stigma of mental // The image of madness / Dep. of Psychiatry; eds.: J. Guimón, W. Fischer, N. Sartorius. – Basle, 1999. – P. 96-105.

УДК 159.9.018 **Сысоева О.В., Ткаченко О.И.,
Александрова В.В., Блохин Г.Р.**
Дальневосточный государственный медицинский
университет, Хабаровск
Olga-mail2005@mail.ru

Функциональный анализ причин физической травмы посредством детского рисунка (аналитический подход)

В статье представлен функциональный анализ психической патологии. Отслеживается по рисунку варианты помощи пациентам с психической и физической патологией, а также глубинные причины, повлекшие за собой психическую патологию и физическую травму в период подростничества.

Ключевые слова: символическое восприятие психической патологии, символика цвета, психология тела, внутреннее восприятие травмы тела.

«Образы нужно переживать, наслаждаться ими, играть с ними, обращать в противоположные, откликаться на них – одним словом, проживать их (прочувствовать), а не только интерпретировать или объяснить (обдумывать)» (А.Сэмюэлс, 1985).

По мнению У. Виртц, Символы указывают на то, что на первый взгляд бессмысленно и разрозненно, на смысл ошибочных действий или болезненных симптомов. В замаскированном виде символы содержат творческий импульс, которым мы пренебрегаем, и могут дать нам намек, в каком направлении нам следует двигаться дальше [1]. С целью функционального анализа причин детской травматизации было проанализировано 40 рисунков «своей болез-

ни» пациентов детского травматолого-ортопедического отделения КГБУЗ «Детская краевая клиническая больница» имени А.К. Пиотровича министерства здравоохранения Хабаровского края. Подробно остановимся на одном клиническом примере.

Девочка 13 лет, диагноз – посттравматический вывих надколенника справа. Рисунок произведен после оперативного лечения ребенка и постановки маталоостеофиксаторов. Весной 2011г. Ребенок подвернул ногу дома, после чего беспокоили периодические боли в колене и вывихи надколенника. Однако только спустя 5 лет, в 2016г. родители обратились за квалифицированной помощью, когда ребенок уже нуждался в хирургическом вмешательстве. Данный факт наталкивает на подозрения о неблагоприятной семейной обстановке, в которой растет ребенок. Получается, что в 8 лет (окончание кризиса 7 лет) ребенок получил бытовую травму, а в 13 лет (пик подросткового кризиса) его госпитализировали. По результатам амбулаторного анамнеза, девочка относится к группе часто болеющих детей (до 6 случаев ОРВИ в год), наблюдается в туберкулезном диспансере, находится на учете у нефролога, по поводу удвоения левой почки. На рисунке мы видим плачущую девочку, стоящую с гирей на поврежденной ноге под дождиком, в луже. Фигура девочки изображена на фоне зеленых холмов.

Согласно символике тела – левая сторона – женская. У девочки удвоение левой почки и стоит она на фоне зеленых холмов (согласно символдрамме холм и зеленый цвет – символы женского начала и роста). Можем предположить, что травма, полученная дома не случайна. Вероятно у девочки сложные отношения с мамой, которые она не может для себя разрешить. В стабильный период психического развития (с 8 до 13 лет) ребенок выжидал, преодолевая боль, что мама в ее отношении изменится. Но, вероятно изменений не последовало, ребенок был госпитализирован.

«Согласно Юнгу, все архетипы представляют собой биполярные динамические структуры, сочетающие в себе противоположности. Один полюс архетипа представлен инстинктом и связанными с ним аффектами, укорененными в теле индивида (на рисунке это представлено фигурой девочки, стоящей в луже). Другой полюс представлен формообразующим духовным компонентом, присутствующим в образах, продуцируемых разумом (туча над головой девочки изображена серым цветом (цвет эго) и по форме напоминает головной мозг). Психика находится между этими двумя противоположностями и представляет собой «третий» фактор, объединяющий инстинктивно/аффективную и духовную составляющие в бессознательных фантазиях, порождающих смысл. Как выразился Юнг, «образ представляет смысл инстинкта» [2]. В случае здорового функционирования присущие архетипу полярности опосредованы процессом символизации, который обогащает гибкое эго и снабжает его энергией. В нашем случае у девочки глаза, как символ души, закрыты и плачут (душа плачет, страдает). Кисти рук спрятаны за спиной, согласно Д.Шапиро, кисти рук указывают на нашу способность управ-

лять своей жизнью, справляться с трудностями и творить [5]. В данном случае ребенок на это не способен, предположительно, уходит в психическую патологию. Возраст 13 лет является критическим для психиатрии. Фон рисунка тоже полярен, как-бы разделен на две части. Сверху голубое небо, по символике цвета голубой – символизируют одухотворенность, разумное начало, мир идей, выражает потребность в покое, привязанности, единении. В спектре символических значений синего цвета, с одной стороны, можно выделить полюс разумного, рационального начала, а с другой, полюс безумного, иррационального начала, оторванность от реальной жизни. Так же это цвет мужского начала. И снизу – зеленые холмы. Зеленый цвет символизирует, с одной стороны, витальное начало, рост и надежду. На другом полюсе находятся такие символические значения зеленого цвета, как яд, болезнь и незрелость. Зеленый так же считается цветом женственности. Таким образом, фоном звучит внутрличностный конфликт, борьба мужского и женского начала [4]. И этот конфликт ребенок переживает наедине с самим собой, без чьей-либо помощи, т.к. солнце – как символ самости (центральный архетип по К.Г. Юнгу) вынесено в правый верхний угол рисунка и не способно повлиять на тучу, под которой оказался сам ребенок. Центральное изображение напоминает ось (как ось Эго – Самость, по К.Г. Юнгу). Пока эта ось целостна, в случае с психической патологией, она распадается.

Д. Калшед ссылается на К.Г. Юнга: «В случае тяжелой психической травмы одним из последствий является расщепление структуры архетипа. Мы могли бы сказать, что в этом случае один полюс (мышление) атакует другой (аффект), разрушая таким образом психологическую структуру и еще более лишая поддержки уже достаточно хрупкое эго. Травма, с одной стороны, вызывает вулканический аффект, а с другой, разрушает связь между ним и его образной основой (image-matrix). Травматическое переживание младенца не опосредовано родительскими фигурами и остается неоформленным в конкретный образ, а следовательно, лишенным смысла. Способность к фантазированию нарушена. Переживание девальвирует в соматические ощущения или пустые умственные построения и идеи [2]. Джойс Мак-Дугалл, аналитик, придерживающийся подхода объектных отношений, описывает пациентов с тяжелыми психосоматическими расстройствами, для которых «смысл имеет досимволический характер, за пределами словесного выражения»:

По-видимому, мыслительный процесс психосоматических пациентов лишает речь ее эмоционального содержания, [в то время как] тело, кажется, ведет себя неким «бредовым» образом, функционируя до такой степени избыточно, что его активность становится физиологически бессмысленной. Невольно испытываешь искушение сказать, что тело сошло с ума. (McDougall, 1989: 18)».

В нашем случае под «травмой» следует понимать физическую травму, но обусловленную психическим переживанием. Данные рассуждения аналитиков подтверждаются следующим клиническим случаем, взятым из психиатрической практики. На

примере пациента мужского отделения КГБУЗ «Краевой психиатрической больницы» г.Хабаровска.

Мужчина с диагнозом шизофрения, в возрасте 26 лет, госпитализирован впервые. Воспитывался в полной семье. Образование среднее профессиональное. Не женат, детей нет. Часто уходил из дома и злоупотреблял алкоголем из-за конфликтов с родителями. Не работает. Признает себя больным. На первом рисунке по инструкции нарисовать своё актуальное состояние изобразил тучу и дождь, комментируя: «Настроение плохое, вот и рисунок такой». Тучи для пациента являются символом ожидания неприятностей. Черный цвет – цвет депрессии и смерти, расположение тучи с лева на листе бумаги указывает на контакт с анимой (женской части психики у мужчины, по К.Г. Юнгу), левая сторона – женская, по символике тела. Изображение занимает левую половину листа, что свидетельствует о фиксации пациента на прошлых событиях жизни.

На втором рисунке изображена лужа. «Это то, что осталось от дождя», как говорит сам пациент. Изображение закрашено штриховыми линиями голубого цвета со слабым нажимом. Синий и голубой – это самые интровертированные цвета, они символизируют уход в себя, в свой духовный мир. Он успокаивающе действует на нервную систему. В спектре символических значений синего цвета, с одной стороны, можно выделить полюс разумного, рационального начала, а с другой, полюс безумного, иррационального начала, оторванность от реальной жизни. Вода является женской символикой. Увидеть свое отражение, свою Тень можно в воде. В работах Юнга вода чаще всего встречается, как символ бессознательного. Вода является дуалистическим знаком: с одной стороны, это «источник жизни и средство магического очищения, а с другой – вода связана с представлениями об «опасном “чужом”» пространстве, принадлежащем потусторонним силам. Отметим, что в данном случае перед нами психиатрический пациент, поэтому «контакт» с болезнью проходил в три этапа, формат листа постепенно увеличивался от А8 до А2. К третьей встрече респондент не проявил желания рисовать на формате А2. Пациент неохотно взял в руки карандаш, но вскоре занервничал и отказался продолжать рисунок, оставив каракули. В данном рисунке прослеживается видимый конфликт между Анимой и Анимусом (мужским и женским началом). Голубой и черный цвет, которые использовались для изображения тучи с дождем и лужи в конечном рисунке меняются местами и смешиваются.

Как пишет Рамос Д.Ж : «любой симптом заболевания - это символ, который раскрывает нарушение на оси Эго – Самость. Путь к излечению открывается через понимание этого символа» [2]. Понимание символа невозможно при наличии выгоды от болезни, поскольку болезнь является смыслом жизни. Такие пациенты погружаются в заболевание и теряют возможность выхода из нее.

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы видим, что физическая травма не первична. Из 40 рисунков детей травматологического отделения, рисунок, перекликающийся с рисунком шизо-

френика был единственным. Данную схожесть вряд ли можно считать случайностью. Общая художественная идея, перекликающаяся гамма цветов, критичность возраста (13 лет), все это сигнализирует о возможном неблагоприятном исходе для психического развития ребенка, которого пока лечат только соматически. В случае шизофрении ось Эго-Самость уже распалась и потеряла свою остевую функцию для психики пациента. Рисунок девочки – подростка это призыв плачущей души к родителям ребенка, прежде всего к маме. Обратит внимание на ребенка, помочь девочке пережить кризис подростничества, справиться с этапом взросления. Иначе рано или поздно такое состояние психики ребенка может привести его к психотическим эпизодам и возможному патологическому разрешению. Следует так же отметить, что рисунки детей с травмой коленного сустава отличаются наличием метафоры (в 5-и (100%) случаях в качестве «своей болезни» дети изображали животных) и только в данном случае присутствует человеческая фигура. Вероятно, что поставленный маталлоостеофиксатор искусственно сдерживает готовую нарушиться ось Эго – самость (на рисунке сплошной дождь изображен серым цветом – цвет металла и цвет Эго) (рис.1). Проиллюстрированный клинический случай подтверждает слова У. Виртца: «Даже такое с виду никак психически не обусловленное событие, как несчастный случай, можно понимать в смысле бессознательного отыгрывания: «символический гипс» укладывает нас в постель, чтобы заставить нас поразмышлять, сосредоточившись на своем внутреннем мире [1]. Представленное исследование имеет продолжение. «Язык детской травмы» будет подвергнут анализу в дальнейших публикациях.

Список литературы

1. Виртц У., Цобели Й. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии. Пер. с нем. – М.: Когито-Центр, 2014. – 328с.
2. Калшед. Д. Внутренний мир травмы: Архитипические защиты личностного духа.– М.: Когито-Центр, 2015. – 398с.
3. Лоуэн А. Психология тела – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2010 – 256с.
4. Обухов Я.Л. Символдрамма. Введение в основную ступень. – Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2005. 120 с.
5. Сахарова В.Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2011. – 112с.

УДК 316.624

Тодышева Т.Ю.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева, Красноярск
ttodisheva@mail.ru

Отношение к девиантному поведению у лиц с алкогольной зависимостью

Алкогольная зависимость является одной из самых ярко выраженных аддиктивных форм поведения в современном мире. В связи с этим становятся необходимым исследования психологических аспектов развития личности, имеющей алкогольную зависимость, в частности, отношение этих лиц к своему девиантному поведению.

В исследовании приняло участие 41 человек, жители г.Красноярска и Красноярского края, из них 29 мужчин, 12 женщин.

В качестве исследовательского инструментария использованы методы наблюдения и опроса, методика «Схема анализа отклоняющегося поведения», разработанная Е.В. Змановской.

Выявлены особенности отношения лиц с алкогольной зависимостью к девиантному поведению, в целом определяющиеся уровнем осознания наличие зависимости и эмоциональной направленностью оценки своего поведения, что требует психотерапевтической и социальной коррекции под наблюдением психотерапевта или психиатра.

Ключевые слова: отношение, девиантное поведение, алкогольная, зависимость.

Алкогольная зависимость является одной из самых ярко выраженных аддиктивных форм поведения в современном мире. Как отмечает А.К.Брагин, «количество зарегистрированных больных алкоголизмом превышает 2,7 млн.чел. (около 2% населения) или 1950 человек на 10000 тыс.населения... Но, по некоторым данным, количество зарегистрированных больных более 10 млн. человек» [2]. Проблема алкогольной зависимости затрагивает все социальные слои общества, производя зачастую непоправимые или с трудом поддающиеся коррекции деформации формирования и развития личности, искажая выбор жизненного пути. В связи с этим становятся необходимым исследования психологических аспектов развития личности, имеющей алкогольную зависимость, в частности, отношение этих лиц к своему девиантному поведению.

В феврале – марте 2017 г. нами было проведено исследование отношения к девиантному поведению у лиц с алкогольной зависимостью. В исследовании приняло участие 41 человек, жители г. Красноярска и Красноярского края, из них 29 мужчин, 12 женщин.

В качестве исследовательского инструментария использованы методы наблюдения и опроса, методика «Схема анализа отклоняющегося поведения», разработанная Е.В.Змановской.

Необходимо отметить, что никто из респондентов не обращался к врачу – наркологу, поэтому наличие алкогольной зависимости определялось после беседы с респондентом согласно следующим критериям МКБ-10: «1. Сильное желание или чувство непреодолимой тяги к приему психоактивного вещества; 2. Нарушение способности контролировать употребление алкоголя, то есть начало употребления, окончание и/или дозировку. 3. Прогрессирующая утрата альтернативных интересов в пользу алкоголизации, увеличение времени, необходимого для приобретения, приема алкоголя или восстановления после его воздействия. 4. Продолжение употребления алкоголя, несмотря на очевидные вредные последствия, такие как повреждение печени, депрессивные состояния после периодов интенсивного употребления вещества, снижение когнитивных функций вследствие алкоголизации (следует определять, сознавал ли и мог ли сознавать большой природу и степень вредных последствий). 5. Повы-

шение толерантности к алкоголю б. Состояния отмены (похмельный синдром/ синдром отмены)».

У всех испытуемых отмечен средний или высокий уровень данных критериев.

Характеристику отношения лиц с алкогольной зависимостью к девиантному поведению можно распределить по следующим группам:

1. Осознанное негативное отношение.
2. Частичное осознанное негативное отношение.
3. Низкий уровень осознанного негативного отношения.
4. Отрицание проблемы.
5. Положительное отношение.

Осознают и негативно относятся к своему девиантному поведению 6% мужчин: «Свои поступки осознаю почти всегда. Всегда помню, что было, переживаю. Стыдно на люди показаться. Вспоминаешь, ничего ли вчера не начудил. Ощущение полный капут. К себе в этот момент отношусь негативно: чего не хочу делаю, чего хочу не делаю, не всегда, но бывает», ««Не люблю пьяных вообще».

Исследование личностных характеристик членов группы с осознанным негативным отношением к девиантному поведению показало, что для участников характерны: стремление произвести на окружающих благоприятное впечатление, сниженная переносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций. Отмечено стремление говорить неправду, уходить от ответственности в принятии решений. В большинстве члены группы в своем поведении стереотипны, зависимы и тревожны. Как правило, прием алкоголя снимает проявления невротических состояний, в то же время не давая положительных эмоций.

Осознают негативность поведения перед или после принятия спиртного также 3% мужчин: «Иногда стыдно за себя, но, когда выпью, стыд проходит, ощущаю прилив силы».

У членов группы с выявленным частичным осознанием негативного отношения к девиантному поведению выявлены: низкий уровень эмоциональности, отсутствие эмпатии. Также, как члены первой группы, стремятся к привлечению внимания окружающих. Воздержаться от девиантного поведения члены этой группы могут, если есть занятость на рабочем месте или отсутствуют денежные средства.

Осознают девиантность поведения в достаточно малой степени 10% мужчин: «Если в меру пить, то все нормально».

Определено, что для членов этой группы типично проявление низкого уровня эмоциональности, низкий уровень обучаемости, алекситимия.

Полностью отрицают девиантность своего поведения 76% мужчин: «У меня всё в полном порядке. Да, пью, но держу ситуацию под полным контролем и в любой момент могу бросить. Пока не хочу», «В это нет ничего плохого», «Поведение в норме, потому что пью немного, владею собой, не совершаю ничего плохого». Заметим, что под владением собой, как правило, имеется ввиду возможность самостоятельного передвижения.

Изучение личностных характеристик членов группы с отрицанием наличия девиантного поведения выявило, что само поведение можно описать либо как подавленное, либо как агрессивное. Не в состоянии опьянения эмоционально адекватен, в состоянии опьянения самоконтроль отсутствует. Мужчины в этой группе чаще всего являются инициаторами конфликта поведения с окружающими, как правило, из-за неадекватного понимания реакций других людей или в ситуациях, когда респонденты отстаивают собственные интересы. Сострадание к окружающим проявляется редко, особенно в семейной жизни.

Отмечено преобладание заниженной самооценки у членов группы с отрицанием наличия девиантного поведения у испытуемого заниженная, причем зависимость от мнения окружающих отрицается. Для нашего исследования оказались значимыми выводы А.Г.Алековой о том, что у пациентов с алкогольной зависимостью снижен волевой контроль, возрастает зависимость от внешних обстоятельств при «избирательном отношении пациентов к себе» и «некоторой не критичности в отношении собственных поступков» [1].

Наблюдаются деформации ценностно – смысловой сферы, в частности, некоторые испытуемые не видят смысла жизни совсем, если только, по их словам «найти денег на выпивку». Вера во что – либо принимает также специфичные формы, многие мужчины говорят, что ни во что не верят. Как подчеркивает И.М.Грязнов: « При алкоголизме происходит деформация системы ценностно-смысловых ориентаций личности: сформированная система ценностных ориентации, в большей или меньшей степени соответствующая материальным, экономическим, правовым, моральным, нравственным, духовным и другим ценностям общества, изменяется... Ценностно-смысловые ориентации тесно связаны с личностными особенностями у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, и негативно влияют на их жизнедеятельность. Личностные особенности лиц, страдающих алкогольной зависимостью, опосредованы стремлением к достижению основных значимых для них ценностей, в частности, материальных благ и удовольствий, которые проявляются в направленности на достижение не столько социально значимых (нормативных), сколько узколичностных (индивидуальных) целей и ценностей» [3].

У 5% мужчин выявлено положительное отношение к алкогольной зависимости как дающей шанс для «творческого самовыражения».

У всех женщин выявлено полное отрицание алкогольной зависимости, пристрастие к алкоголю тщательно скрывается от окружающих. Характерны эмоционально – волевые расстройства, повышенная тревожность, низкая самооценка. Участницы группы находятся в сильной зависимости от различных внешних социальных факторов. Многие женщины отмечают, что близкие их не понимают.

Таким образом, особенности отношения лиц с алкогольной зависимостью к девиантному поведению, в целом, определяются уровнем осознания наличие зависимости и эмоциональной направлен-

ностью оценки своего поведения, что требует психотерапевтической и социальной коррекции под наблюдением психотерапевта или психиатра.

Список литературы

1. Алекова Г.В. Социально-психологические факторы внутриличностного конфликта у лиц с алкогольной зависимостью // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета, 2014. №1 (29). URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/034-033.pdf> (дата обращения: 01.03.2017).
2. Брагин А.К. Психологические характеристики лиц, страдающих алкогольной зависимостью // СМАЛЬТА. 2014. №2. С. 19.
3. Грязнов И.М. Взаимосвязи ценностно – смысловых и личностных особенностей лиц с алкогольной зависимостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2015. 26 с.

УДК 159.972

Труфанова О.К.

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону
trufanovaok@mail.ru

Особенности восприятия времени больными с рекуррентным депрессивным расстройством

Целью исследования явились особенности восприятия времени больными с рекуррентной депрессией в зависимости от степени ее выраженности. В качестве испытуемых выступили 60 пациентов с диагнозом «Рекуррентное депрессивное расстройство» (F33), средний возраст которых составляет 48,8 лет. Методики исследования: шкала депрессии Бека, семантический дифференциал времени, оценка восприятия временных интервалов.

Была обнаружена значимая отрицательная корреляция (-0,91) между уровнем выраженности депрессии и коэффициентом точности оценки времени в сторону переоценки временного интервала. В группе испытуемых с умеренно выраженной депрессией наиболее значимая корреляция относилась к нарушениям эмоциональной окраски времени и активности времени. В группе с тяжелой клинически выраженной депрессией наиболее значимая корреляция относилась к нарушениям величины, структуры и ощущаемости времени. Согласно полученным результатам, можно сделать вывод, что особенности восприятия времени зависят от уровня выраженности депрессивного расстройства.

Ключевые слова: депрессия, восприятие времени, факторы восприятия времени.

Мировая статистика свидетельствует о возрастании количества больных депрессией. В качестве причин рассматривается группа факторов современной жизни – увеличение её стоимости, очень быстрые изменения социальной и физической среды, дезинтеграция традиционных семейных структур, распространённость сердечно-сосудистых заболеваний, генетическая отягченность. Все это увеличивает требования к человеческим возможностям и резервам психики и, как следствие, ведет к возрастанию риска возникновения депрессии [4].

Депрессия влечёт за собой ряд неблагоприятных последствий как медицинского, так и социального характера. Депрессия серьёзно влияет на качество жизни и адаптационные возможности пациента, поскольку может привести к снижению профессио-

нального статуса с вынужденной сменой работы, распаду семьи и, наконец, полной инвалидизации. В большинстве случаев аффективное заболевание имеет затяжное течение. Особенно высок риск самоубийств, совершаемых в период депрессии. Одним из факторов, влияющих на возникновение суицидальных мыслей, может являться нарушение восприятия времени. Больные страдают, патологически воспринимая какой-либо из отрывков своего жизненного пути, не желая видеть дальнейшего положительного развития событий. У них снижен чувственный тон, который отражает степень и качество отношения человека к себе и к жизни в целом и обеспечивает полноту, яркость непосредственного восприятия окружающей действительности. Больные депрессией не в состоянии адекватно оценить себя во временной перспективе. Наиболее сложной из всех функций субъективного отражения времени является его оценка [1]. Оценка времени является сложной психологической задачей. Для её решения необходимо наличие некоторого количества обязательных условий. Во-первых, чтобы измерить временной интервал, субъект должен использовать некоторый эталон, единицу измерения времени. Чаще всего это общепринятые единицы - секунды, минуты и т.д. Этот образ эталона представляет собой некую абстракцию, отражение реальной длительности в условных речевых понятиях. Обобщённое понятие строится на замене чувственного образа словом. Но, так как для больных депрессией характерен ряд мыслительных алогизмов, а их самоотчёты, интерпретации собственного опыта и текущих событий подвергаются воздействию систематического негативного отклонения, на данном этапе замены образа словом возникает дефект [3]. Исследование особенностей нарушения восприятия времени депрессивных больных является актуальным в прикладном аспекте. Основные результаты исследования могут быть использованы при диагностике депрессивных состояний и при выборе методов психологической коррекции. Депрессия значительно изменяет весь образ жизни и влияет на отношение больного к своему настоящему, прошлому и будущему. Психологическое время личности становится важным фактором, влияющим на протекание заболевания. Е. И. Головаха и А. А. Кроник считают, что психологическое время личности – это реальное время психических процессов, состояний и свойств личности, в котором они функционируют и развиваются на основе отражённых в непосредственном переживании и ценностном оформлении объективных временных отношений между событиями жизни [2]. Взятое в биографическом масштабе психологическое время предстаёт как осмысление человеком всей своей жизни и её отдельных этапов.

П. Фресс механизм восприятия времени связывают с наличием у человека так называемых «биологических часов» [5]. Это строго выверенные во времени ритмические или обменные процессы, происходящие в организме человека. На роль биологических часов могут претендовать сокращения сердечной мышцы, ритмика дыхания человека, ритмические движения голосовых мышц при порождении

речи, ритмические движения рук и ног человека во время ходьбы, ритмика суточных обменных процессов (циркадный ритм). Участие обменных процессов, происходящих в организме, в оценке времени экспериментально подтверждается тем, что при воздействии биохимических веществ, ускоряющих или замедляющих эти процессы, соответственно изменяются и оценки человеком времени: имеют место или его переоценка, или недооценка. Субъективно воспринимаемая продолжительность времени зависит от того, чем оно у человека занято. Быстро текущей и более короткой по времени кажется нам интересная и осмысленная деятельность; гораздо дольше для нашего восприятия продолжается та деятельность, которая заполнена бессмысленными и неинтересными для человека занятиями.

По мнению исследователей, в восприятии времени наступил резкий перелом. Особенностью нового восприятия времени, характерного для наших дней, является подавление настоящим двух других членов временной триады. Поглощение настоящим прошлого и будущего превращает настоящее в собственный самодостаточный горизонт и делает невозможным выход за его пределы «в другое время» [6].

Таким образом, учитывая все вышесказанное, данное исследование, направленное на изучение нарушений восприятия психологического времени как интегральной структуры является актуальным.

Целью работы явилось изучение особенностей восприятия времени у больных с рекуррентным депрессивным расстройством.

Предметом исследования - эмоциональные нарушения депрессивного спектра и характеристики восприятия времени.

В качестве испытуемых выступили 60 пациентов, проходивших лечение в Лечебно-реабилитационном научном центре «Феникс» г. Ростова-на-Дону и Психоневрологическом диспансере Ростовской области с диагнозом «Рекуррентное депрессивное расстройство» (F33), средний возраст которых составляет 48,8 лет.

А.Б.Смулевич выделил триаду симптомов депрессии [4]:

- понижение настроения (гипотимия);
- замедление мышления (брадипсихия) с затруднением ассоциативного процесса (увеличением задержки между мыслями), центрированности мышления на какой-то идее или группе идей, затруднённое переключение с них, поиск вины внутри себя (интрапунитивные тенденции) или вовне (экстрапунитивные тенденции). Центральной идеей может быть чувство вины, фиксация на заболевании, психотравмирующей ситуации и т.д.;
- снижение побудительной и двигательной активности (гипобулия). Падает продуктивность повседневной деятельности, изменяется сон и аппетит (как правило, снижаются, хотя бывают и парадоксальные повышения аппетита и сонливости).

Методики исследования: шкала депрессии Бека, семантический дифференциал времени, оценка восприятия временных интервалов.

По результатам шкалы депрессии А. Бека были получены следующие результаты.

В соответствии с полученными данными, усредненный показатель выраженности депрессивного расстройства равен 35,6, что соответствует тяжелой депрессии. Было выделено две группы респондентов: с умеренной депрессией (20,9) и с тяжелой клинически выраженной депрессией (45).

Особенности восприятия времени были исследованы с помощью методик «Семантический дифференциал времени (СДВ)» и «Оценка временного интервала».

Переоценка временного интервала осуществляется через субъективную замедленность течения времени в сознании. Заторможенное состояние коры головного мозга при депрессии ведет к соответствующему восприятию действительности, что, в свою очередь, обуславливает тенденцию к запаздывающему реагированию. В целом, вся выборка давала переоценку предъявлявшихся в исследовании временных интервалов. В ответах испытуемых отмечалась «тягучесть» времени в их переживании.

В общей выборке преобладают нарушения в восприятии факторов эмоциональной окраски времени (-2,07) и величины времени (-1,89). В группе с умеренно выраженной субклинической депрессией наибольшие значения относились к нарушениям, следующих факторов восприятия времени:

- эмоциональная окраска времени (-5,3). Фактор эмоциональной окраски (ЭВ) в существенной мере выражает удовлетворенность своим оцениваемым временем. Низкие показатели этого фактора указывают на относительно пессимистическое отношение пациента ко времени и к своей жизни;
- активность времени (-3,8). Данный фактор (АВ) показывает степень напряженности, активности, плотности, стремительности и изменчивости времени.

В группе с тяжелой клинически выраженной депрессией наиболее выраженными были нарушения следующих факторов:

- величина времени (-5,2). Фактор величины (ВВ) отражает косвенно общий мотивационный потенциал и эмоциональное состояние пациента.
- структура времени (-4,8). Этот фактор (СВ) свидетельствует о понятности, ритмичности, обратимости, непрерывности и неделимости познавательной структуры времени пациента.
- осязаемость времени (-4,2). Данный фактор (О) отражает степень реальности, близости, общности и открытости психологического времени.

Была обнаружена корреляция между факторами восприятия времени и показателями выраженности депрессивного расстройства.

В группе испытуемых с умеренно выраженной депрессией наиболее значимая корреляция относилась к нарушениям следующих факторов:

- эмоциональная окраска времени - низкие показатели этого фактора указывают на относительно пессимистическое отношение пациента ко времени и к своей жизни. Особенно важно определить фактор «ЭВ» в отношении будущего времени, так как в этом отражается надежда на преодоление негативных переживаний. В таких случаях время кажется печальным, тусклым, тревожным, серым и темным;

- активность времени - при негативном показателе данного фактора (преимущественно при психической заторможенности, апатичности, низкой мотивации) у пациента психологическое время кажется пассивным, постоянным, застывшим, расслабленным или даже пустым.

В группе с тяжелой клинически выраженной депрессией наиболее значимая корреляция относилась к нарушениям следующих факторов:

- величина времени - отрицательный показатель данного фактора представляет собой психологическое время, которое можно описать в таких понятиях как маленькое, мгновенное, плоское, мелкое и узкое;

- структура времени - отрицательный показатель этого фактора может свидетельствовать о том, что для пациента время кажется непонятным, неритмичным, делимым, прерывистым и необратимым;

- осязаемость времени - при ряде психопатологических синдромов, например при дереализации, восприятие времени пациента может изменяться весьма значительно, в том числе осязаемость изменения себя во времени. При отрицательном показателе данного фактора время воспринимается как жужущимся, далеким, частным, замкнутым и неосязаемым.

Таким образом, анализируя полученные данные, можно утверждать, что особенности восприятия времени зависят от уровня выраженности депрессивного расстройства.

Список литературы

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Диагностика психологического времени личности как характеристика внутренней картины болезни. // Психологические механизмы организации поведения и деятельности человека во времени. М., 1990. - 126 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, Наукова думка, 1984. - 208 с.
3. Ковалев В. И. Особенности субъективной регуляции времени жизни // Время деятельности личности: Психологические исследования. Сб. науч. трудов. - Черновцы, ЧГУ, 1991. с. 75-85
4. Смулевич А. Б. Депрессии и коморбидные расстройства - М.: Медицинское информационное агентство, 2009. - 154 с.
5. Фресс П. Восприятие и оценка времени // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1998, вып. 6, с. 88-135.
6. Элькин Д. Г. Восприятие времени. М., 1991. - 311 с.

УДК 612.8

Уварова О.Н.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск
unon86@mail.ru

Функциональные состояния вегетативной нервной системы у лиц с различными типами привязанности

Проблема отношений матери и ребенка одна из самых актуальных на сегодняшний день, которая касается не отдельной категории людей, а каждого человека во всем мире.

Цель исследования: изучить функциональные состояния вегетативной нервной системы у лиц с различными

типами привязанности. Первоначальная исследовательская выборка составила 80 человек, после проведения диагностики типа привязанности сократилась до 50 человек. В экспериментальную группу вошло 25 человек, в возрасте 20-27 лет, 14 мужчин и 11 женщин, имеющие небезопасный тип привязанности. В соответствии с половозрастными характеристиками испытуемых экспериментальной группы была составлена контрольная группа, в которую вошло 25 человек, в возрасте 20-27 лет, 14 мужчин и 11 женщин, имеющие надежный тип привязанности.

Основные результаты и выводы: функциональные состояния вегетативной нервной системы у лиц с небезопасным типом привязанности отличаются от функциональных состояний вегетативной нервной системы у лиц надежным типом привязанности.

Ключевые слова: типы привязанности, функциональные состояния вегетативной нервной системы.

В последнее время интерес к исследованию привязанности в детско-материнских отношениях заметно возрос, что связано с усиливающимся в социальных науках вниманием к проблемам человеческих взаимоотношений. Трудности с установлением психологической близости выделяются социологами, культурологами, медиками, психологами и педагогами в качестве ключевого фактора таких актуальных явлений нашего времени, как смысл жизни [4], самооценка [3], деструктивное общение [2], личностное и профессиональное развитие [1]. Но проблема функциональных состояний вегетативной нервной системы у лиц с различным типом привязанности в настоящее время изучена недостаточно.

Таким образом, проблема функциональных состояний вегетативной нервной системы у лиц с различными типами привязанности является актуальной. По данной проблеме было проведено эмпирическое исследование, в котором использовались следующие методики: методика диагностики привязанности К.К. Кернс, интервью о привязанностях (для взрослых) Н.К. Асановой, О.Н. Павловой, опросник оценки типа привязанности к матери Е.В. Пупуревой; методика вариационной кардиоинтервалографии.

Обработка результатов исследования проводилась при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Первоначальная выборка составила 80 человек в возрасте 20-27 лет.

О наличии небезопасного типа привязанности мы судили по наличию хотя бы одного из следующих критериев в первые два года жизни испытуемых, выявленных по методике «Интервью о привязанностях (для взрослых)»:

1) внезапная разлука с родителем на время более 72 часов;

2) нарушение взаимоотношений в семье: существовало отвержение, непринятие родителями ребенка, отсутствие эмоциональной привязанности в семье;

3) пренебрежение: неудовлетворение физических и/или эмоциональных потребностей ребенка. Пренебрежение – это хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, защите и присмотре. К пренебрежению относится также непостоянный или неправильный уход за ребенком;

4) пережитое насилие (физическое или психологическое): жестокое обращение родителей;

5) амбивалентное отношение к матери (добрая – строгая; добрая - резкая).

После определения типа привязанности была составлена экспериментальная и контрольная группа. В экспериментальную группу вошло 25 человек, в возрасте 20-27 лет, 14 мужчин и 11 женщин, имеющие небезопасный тип привязанности. В соответствии с половозрастными характеристиками испытуемых экспериментальной группы была составлена контрольная группа, в которую вошло 25 человек, в возрасте 20-27 лет, 14 мужчин и 11 женщин, имеющие надежный тип привязанности.

В ходе проведения исследования было выявлено, что 48 % испытуемых экспериментальной группы обладают избегающим типом привязанности (тип А), 52 % - амбивалентным (тип С).

Следовательно, для 48 % испытуемых экспериментальной группы характерно выглядеть достаточно независимыми в незнакомой ситуации, замкнутыми, угрюмыми, псевдозаносчивым («комплекс Печорина»), что часто обусловлено скрытой депрессивной симптоматикой и попыткой отгородиться от ранящего мира, характерна внешняя отчужденность. Но реально при избегающем поведении люди испытывают серьёзные эмоциональные трудности в виде блокирования эмоциональных переживаний, их осознания. Внешне безразличная, сдержанная манера поведения, отрицание каких-либо чувств — защита от частого отвержения, попытка забыть о своей потребности в матери, чтобы избежать новых разочарований. Такие люди научаются организовывать своё поведение без использования эмоциональных сигналов извне и подавляя собственное эмоциональное реагирование. Они воспринимают в основном интеллектуальную информацию (вытесняя в подсознание эмоциональные сигналы), чтобы не испытывать запредельную боль отвержения; вырабатывают стратегию «защищающегося поведения» или «вынужденно уступающего поведения».

Такие люди не допускают доверительных отношений с другими. Основной паттерн, мотив их поведения — «никому нельзя доверять» — формируется вследствие болезненного переживания разрыва отношений с близким взрослым или при частом отвержении с его стороны.

У таких людей выявляются выраженные проявления когнитивно-эмоционального дефицита — диспропорционального преобладания интеллектуального развития над неадекватно формирующимся эмоциональным развитием на основе нарушений стратегий переработки информации и построения соответствующего поведения. Если в норме, при отсутствии когнитивно-эмоционального дефицита, аффективная и интеллектуальная информация личностью интегрируется и адекватно перерабатывается, то при данном типе привязанности один из видов поступающей информации игнорируется, а другой усиливается и становится ведущим в качестве основного способа патологической адаптации. Этот процесс становится основой формирования когнитивно-эмоционального дефицита и отражается в дис-

пропорции эмоционального и когнитивного развития. При избегающем типе нарушений привязанности когнитивно-эмоциональный дефицит выявляется в регрессивных, инфантильных формах поведения.

Для испытуемых экспериментальной группы с амбивалентным типом привязанности характерны различные формы оппозиционно-протестного поведения. Основной паттерн и мотив поведения — «меня никто не любит, я никому не нужен». Патогенетической основой становится эмоциональное «застраивание» человека на болезненных переживаниях одиночества и брошенности в сочетании с озлоблением на близких за это (часто неосознаваемым). У таких людей выявляются выраженные проявления когнитивно-эмоционального дефицита, когда стойко закрепляется бурное неадекватное эмоциональное реагирование при отсутствии достаточного импульс-контроля и навыков использовать интеллектуальную организацию поведения («подумай, что будет дальше»). У них вырабатываются перемежающиеся стратегии «застенчивого/принуждающего» поведения на фоне основных механизмов психологической защиты в виде проекции и смещения.

В ходе проведения исследования функционального состояния вегетативной нервной системы было выявлено, что преобладающая часть испытуемых экспериментальной группы обладает выраженным напряжением регуляторных систем, преобладающая часть испытуемых контрольной группы — умеренным напряжением регуляторных систем. Различия в индексе напряжения между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны ($U_{\text{эм.}} = 181,5, p < 0,01$). Следовательно, степень напряжения регуляторных систем по стресс-индексу у испытуемых экспериментальной группы выше, чем у испытуемых контрольной группы, что свидетельствует о перенапряжении центральных звеньев регуляторного механизма.

Исследование показателя вегетативного гомеостаза, вычисляемого по вариационному размаху и амплитуде моды, полученных с помощью кардиоинтервалометрии, показали, что в экспериментальной группе у всех испытуемых имеется выраженное преобладание симпатической нервной системы. В контрольной группе у преобладающей части испытуемых обнаружено умеренное преобладание парасимпатической нервной системы. Различия в показателях вегетативного гомеостаза между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны ($U_{\text{эм.}} = 163,5, p < 0,01$).

Среднестатистический показатель частоты сердечных сокращений (ЧСС) в экспериментальной группе позволил выявить у преобладающей части испытуемых данной группы умеренную тахикардию. Среднестатистический показатель частоты сердечных сокращений (ЧСС) в контрольной группе свидетельствует о наличии у преобладающей части испытуемых нормокардии. Различия в ЧСС между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны ($U_{\text{эм.}} = 178, p < 0,01$).

В ходе проведения исследования было выявлено, что преобладающая часть испытуемых экспериментальной группы обладает вторым уровнем функционального состояния, то есть предельно-допустимым функциональным состоянием. Преобладающая часть испытуемых контрольной группы обладает четвертым уровнем функционального состояния, то есть функциональным состоянием, близким к оптимальному. Различия в уровне функционального состояния между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны ($U_{\text{эмп.}} = 152,5$, $p < 0,01$).

Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования было выявлено, что испытуемые экспериментальной группы, в отличие от испытуемых контрольной группы, обладают статистически значимой более высокой степенью напряжения регуляторных систем по стресс-индексу, что свидетельствует о перенапряжении центральных звеньев регуляторного механизма.

У всех испытуемых экспериментальной группы обнаружено выраженное преобладание симпатической нервной системы. У преобладающей части испытуемых контрольной группы обнаружено умеренное преобладание парасимпатической нервной системы. Различия в показателях вегетативного гомеостаза между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны.

У преобладающей части испытуемых экспериментальной группы обнаружена умеренная тахикардия, в то время, как у преобладающей части испытуемых контрольной группы выявлена нормокардия. Различия в ЧСС между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны.

Преобладающая часть испытуемых экспериментальной группы обладает предельно-допустимым функциональным состоянием. Преобладающая часть испытуемых контрольной группы обладает функциональным состоянием, близким к оптимальному. Различия в уровне функционального состояния между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы статистически достоверны.

Следовательно, гипотеза исследования: функциональные состояния вегетативной нервной системы у лиц с небезопасным типом привязанности отличаются от функциональных состояний вегетативной нервной системы у лиц надежным типом привязанности – подтверждена.

Список литературы

1. Кийкова Н.Ю. Расширение потребностей и возможностей профессионального развития педагогов системы инклюзивного образования в процессе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 4 (25). 52-60.
2. Конева О.Б., Дурбажева Е.В. Семья как модель поведения и межличностных отношений в структуре «родитель-ребенок» // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 1. № 2 (13). С. 53-57.
3. Уварова О. Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений и уровня самооценки у старших дошкольников // Психолого-педагогические аспекты в образовании:

теоретический и практический аспект. материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тюмень, 20 марта 2015 г.) / отв. ред. Е. А. Кукуев. Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 2015. С. 4-5.

4. Уварова О. Н. Исследование смысла жизни лиц, перенесших материнскую депривацию // Актуальные вопросы хирургии (выпуск восьмой): сборник научно-практических работ / Под ред. проф. В. Н. Бордуновского. Челябинск, 2010. С. 224 -225.

УДК 159.922.76

Фомина А.Д., Вист Н.В.

Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан
Angelo4ca@mail.ru, natalya-vist@mail.ru

Исследование особенностей восприятия внутрисемейных отношений детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В настоящее время в специальных образовательных учреждениях ведется целенаправленная коррекционная и профилактическая работа, направленная на развитие детей с нарушением интеллекта, с опорой на сохраненные функции организма. Педагогическое воздействие происходит в соответствии с возрастными особенностями развития ребенка, с учетом структуры дефекта, а помощь в развитии ребенка со стороны семьи значительно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий и делает его более эффективным.

Исследование проводилось на базе ГУ «Детский сад № 39 коррекционного типа с нарушениями интеллекта» (г. Павлодар). Целью нашего исследования стало выяснение особенностей восприятия семьи детьми с нарушением интеллекта (умственная отсталость легкой степени) старшего дошкольного возраста. В ходе исследования были выявлены особенности восприятия внутрисемейных отношений детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: умственная отсталость, семейное воспитание, диагностика, коррекция, межличностные отношения.

В настоящее время наиболее распространенной формой оказания коррекционной помощи детям с нарушением интеллектуального развития является их обучение в специальных детских садах и школах. В специальных образовательных учреждениях ведется целенаправленная коррекционная и профилактическая работа, направленная на развитие детей с нарушением интеллекта, с опорой на сохраненные функции организма. Педагогическое воздействие происходит в соответствии с возрастными особенностями развития ребенка, с учетом структуры дефекта (его двигательной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы), а помощь в развитии ребенка со стороны семьи значительно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий и делает его более эффективным.

Трудно переоценить значение семьи в развитии каждого ребенка. Семейное воспитание, особенности общения внутри семьи, особенности отношения родителей к ребенку с нарушением в развитии и вообще к наличию у него нарушения влияет на самовосприятие ребенка, на его личностное становление, на его общение со сверстниками, на его адапта-

цию в коллективе и на его дальнейшую социализацию в обществе.

Семья, воспитывающая ребенка с нарушенным развитием - это семья с особым статусом, особенностями и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех её членов и характером взаимоотношений между ними, но и большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное - специфическим положением в семье ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, которое обусловлено его болезнью.

Наше исследование проводилось на базе ГУ «Детского-сада № 39 коррекционного типа с нарушениями интеллекта» (г. Павлодар). Целью нашего исследования стало выяснение особенностей восприятия семьи детьми с нарушением интеллекта (умственная отсталость легкой степени) старшего дошкольного возраста.

Нами был разработан общий план работы с экспериментальной группой, в которую вошли 7 детей с легкой степенью умственной отсталости. Данный план включал в себя следующие этапы работы: знакомство с детьми (при помощи игровых методик), диагностическое исследование восприятия семьи при помощи проективного теста «Моя семья», беседа с родителями детей экспериментальной группы (с применением анкетирования), наблюдение за детьми и родителями, анализ полученных результатов.

В качестве базового диагностического, коррекционного и развивающего метода при работе с детьми с нарушениями в развитии дефектологами широко используется игровая деятельность. Поэтому в первом этапе нашего исследования, для знакомства с детьми мы использовали простые игры. В первой игре («Круг имени») дети встают в круг (что способствует открытости, вниманию детей друг к другу, дает чувство единства в коллективе, для усиления такого чувства можно взяться за руки) и называют свои имена обмениваясь улыбками. Далее дети называют все имена по очереди, включая имя дефектолога-исследователя. Во втором круге к именам мы добавляли то, что они больше всего любят кушать, например: Ира любит конфеты, Ваня любит торт и т.д. Основная цель игры - объединение коллектива, преодоление барьера между детьми, привитие навыков общения.

В результате игры мы смогли познакомиться, привыкнуть друг к другу и в дальнейшем смогли спокойно общаться на любые темы, обращая друг к другу по имени и зная какие-то особенности друг друга. Дети вели себя дружелюбно, открыто, при этом мальчики вели себя более естественно, девочки сначала были больше смущены и закрыты.

Второй этап нашего исследования состоял из проведения диагностической проективной методики. Тест предназначен для выявления особенностей внутрисемейных отношений в восприятии ребенка. Данная методика позволила нам прояснить отношения ребенка к членам его семьи, то, как он воспринимает их и свою роль в семье, а также те характе-

ристики отношений, которые вызывают в нем тревожные и конфликтные чувства.

Мы работали с каждым ребенком индивидуально: каждый ребенок получил набор цветных карандашей и чистый лист бумаги формата А4. Далее дети получили инструкцию: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью, как ты её видишь». Никаких указаний и уточнений больше детям не давалось. На возникающие у ребенка вопросы, такие, как «Кого надо рисовать, а кого не надо?», «А дедушку рисовать надо?» и т.д., мы отвечали уклончиво, например: «Рисуй так, как тебе хочется, как ты видишь свою семью».

В процессе работы мы наблюдали за тем, как дети рисуют, какие эмоции они проявляют. Мы обращали внимание на то, в какой последовательности и каких членов семьи рисует ребенок, какие цвета предпочитает, как располагает членов семьи, какого размера все изображенные члены семьи.

При дальнейшем анализе мы могли более детально рассмотреть рисунки детей и провести сравнительную характеристику: как изображаются детали, мелкие части фигуры, наличие штриховки и множественных линий, наличие или отсутствие агрессивных деталей (когти, зубы), наличие глаз, рта и особенности их изображения, выражение лица, в процессе какой деятельности изображены члены семьи, все ли члены семьи изображены и т.д.

Интерпретация рисунков показала, что у четверых детей из восьми (50%) имеется нестабильная ситуация в семьях. Их рисунки были преимущественно черного цвета, с использованием холодных цветов (заинтересованность к определенным цветам отсутствовала). Расстояние между родными были большие, что говорит об отдаленности их друг от друга, имелись детали. Указывающие на наличие агрессии в семейных отношениях. Сами же дети нарисовали себя меньше, чем других членов семьи, одна девочка изобразила себя в виде мышки. На остальных рисунках были изображены не все члены семьи, чаще всего только мама и ребенок, имелись выраженные детали, указывающие на наличие стресса в семье, выраженной тревожности.

Третьим этапом нашего исследования была беседа с родителями с заполнением ими анкеты, позволяющей нам определить особенности воспитания в семье, особенности межличностных отношений. В процессе заполнения анкеты родителям нужно было ответить на вопросы «+», если они согласны с высказываниями, «-», если не согласны и «+-», если не могут дать конкретный ответ. Вопросы анкеты включали следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы, что в Вашей семье присутствует взаимопонимание с детьми?
2. Говорят ли с Вами дети по душам, советуются по личным вопросам?
3. Интересуются ли они Вашей работой?
4. Знаете ли Вы друзей Ваших детей?
5. Бывают ли они у Вас дома?
6. Участвуют ли дети вместе с Вами в хозяйственных делах?
7. Выполняете ли Вы с ними домашние задания?

8. Есть ли у Вас с ними общие занятия, интересы?
9. Участвуют ли дети в подготовке к праздникам?
10. Предпочитают ли дети, чтобы Вы были с ними во время детских праздников, или хотят проводить их без взрослых?
11. Обсуждаете ли Вы прочитанные с ними сказки?
12. Бываете ли Вы вместе с детьми в театрах, музеях, на выставках, концертах?
13. Обсуждаете ли с детьми телевизионные передачи и мультфильмы?
14. Участвуете ли вместе с детьми в тур. походах, в праздниках?
15. Предпочитаете ли проводить отпуск вместе с детьми?

Обработка результатов проводилась следующим образом: за каждый ответ «+» родитель получает 2 балла, за ответ «+-» - 1 балл, за ответ «-» - 0 баллов. В результате подсчета полученных баллов выяснилось, что у всех родителей результат был в диапазоне 10-20 баллов. Это говорит о том, что родителям нужно все-таки задуматься над характером взаимоотношений с детьми, стремиться проявлять больше внимания детям, их интересам и развитию, вместе проводить больше свободного времени. Так же в ходе беседы мы выяснили, какие трудности в воспитании детей родители сами выделяют. У всех родителей был положительный ответ на наличие трудностей в воспитании и межличностном общении между членами семьи.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы смогли выяснить особенности восприятия внутрисемейных отношений детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Первый этап исследования, на котором работа проводилась с детьми, показал наличие проблем во внутрисемейных отношениях. На втором этапе, когда работа велась с их родителями, в ходе беседы и анкетирования, наличие трудностей подтвердилось. Это говорит о том, что каждая семья, воспитывающая ребенка с нарушением в развитии, испытывает значительные трудности психологического характера и нуждается в психолого-педагогическом сопровождении и индивидуальной помощи со стороны специалистов.

Стресс, полученный при рождении ребенка с особыми потребностями в проходит 4 этапа развития:

1. «Шок». Характеризуется состоянием растерянности родителей, появлением чувства собственной неполноценности, беспомощности, страха, агрессии и отрицания. Члены семьи ищут «виновного». Иногда агрессия обращается на новорожденного, мать испытывает к нему негативные чувства, видя, что он не такой, как другие дети. Мать также может чувствовать себя виноватой за рождение ребенка.

2. «Развитие неадекватного отношения к дефекту». Характеризуется негативизмом и отрицанием

поставленного диагноза, что является защитной реакцией родителей ребенка.

3. «Частичное осознание дефекта ребенка». Появляется чувство хронической печали и горю по желанному здоровому ребенку. Родители начинают понимать, что они ответственны за ребенка, но чувствуют себя беспомощными в вопросах воспитания и ухода. Начинается поиск советов у специалистов.

4. «Развитие социально-психологической адаптации всех членов семьи». Родители смиряются с произошедшим, принимают ситуацию и живут с учетом того, что в семье присутствует ребенок с особыми потребностями.

Родители, участвующие в нашем исследовании находятся на 3 этапе развития стресса и имеют выраженные трудности в воспитании детей, также в семьях имеются трудности в межличностных отношениях между членами семьи.

Дети с нарушенным развитием очень чувствительны к таким трудностям в семейных отношениях и это отражается на их восприятии своей семьи, на отношении к членам семьи, что и смогли мы увидеть в ходе анализа рисунком семьи таких детей.

Как уже было сказано выше, семьи, воспитывающие детей с нарушенным развитием, нуждаются в помощи и поддержке специалистов: медицинских работников, работников социальной сферы, в помощи психологов и педагогов-дефектологов. Если родителям удастся гармонизировать внутрисемейные отношения и перейти на 4 этап развития (нивелирования стресса), то семейная стабильность будет положительно влиять на развитие ребенка.

Список литературы:

1. Гогин М.Г. Семейное воспитание глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. - 1973. - №6
2. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000
3. Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005
4. Мастюкова У.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва. ВЛАДОС, 2004.
5. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь. 2010
6. Психодиагностика: Метод. Пособие к семинарским и практическим занятиям. Ч.2: Методы психодиагностического исследования личности / Авт.-сост.: Н.В.Шутова, В.В.Кисова; Отв. за вып.: Е.Е.Дмитриева.- Н.Новгород: НГПУ, 2005

Хронотоп виктимной личности

Статья посвящена анализу проблемы деформаций и искажений хронотопа виктимной личности, обусловленные фиксацией на неразрешимой жизненной проблеме либо событии прошлого. Выбор в пользу прошлого обуславливает пассивную жизненную позицию и отсутствие осознанной ответственности за свою жизнь, адаптацию к ситуациям стагнирующими и разрушительными способами, в целом – застой и регресс. В качестве основных механизмов деформаций выделены и рассмотрены: фиксация деструктивных установок и поведенческих паттернов; формирование сценариев жизни, способствующих виктимизации личности; усвоение детьми дезадаптивных и виктимогенных стилей поведения, способов взаимодействия с окружающими; непереработанная психическая травма и др. Деформация хронотопа виктимной личности определяет стереотипные поведенческие стратегии в настоящем (как в аналогичных, так и в качественно новых ситуациях) и блокирует активность и развитие личности, ее жизненный потенциал и перспективы.

Ключевые слова: хронотоп, виктимность, виктимная личностная деформация.

Современные условия социализации личности способствуют активному продуцированию виктимогенных позиций и статусов, повышающих степень социально-психологической уязвимости личности к социальным стрессорам и блокирующим возможности саморазвития и самоактуализации. Особо остро данный феномен проявляется в ситуациях, требующих переосмысления жизни, формирования новых целей и поведенческих стратегий. В контексте сказанного актуализируется научный интерес к проблеме хронотопической (пространственно-временной) организации личности и ее роли в определении нисходящего вектора развития виктимной личности.

Способность интегрировать и симультизировать прошлое, настоящее и будущее, субъективно объединять в реальности накопленный опыт и цели, делать на этой основе выбор (осознанный / неосознанный), расширять диапазон поведенческих реакций и стратегий является основой развития личности, формирования ее субъектности [2]. Для виктимной личности новое видение ситуации с ее ресурсным потенциалом и энергией заблокировано полученным негативным и непереработанным опытом, в связи с чем не преодолевается зависимость от обстоятельств и активизируются дезадаптивные поведенческие стратегии [5]. Выбор в пользу прошлого, зафиксированный в хронотопе, обуславливает пассивную жизненную позицию и отсутствие осознанной ответственности за себя и свое будущее, адаптацию к ситуациям стагнирующими и разрушительными способами, в целом – застой и регресс [8].

Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить ряд основных механизмов деформации хронотопа виктимной личности: фиксацию деструктивных установок и поведенческих паттернов; усвоение детьми дезадаптивных и виктимогенных стилей поведения, способов взаимодействия с окру-

жающими; формирование сценариев жизни, способствующих виктимизации личности; непереработанную психическую травму и др.

Деструктивное воздействие на личность на разных этапах онтогенеза деформирует индивидуальный хронотоп, «встраивая» в его матрицу паттерны поведения, определяющие потенциальную и / или реальную предрасположенность становиться жертвой. Подтверждение этому мы находим в теории «выученной беспомощности» М. Селигмана (1989), указывающей на невозможность обучаться новым способам поведения в результате пережитой субъектом неподконтрольности некоторого жизненного события. В психодинамических концепциях периодизации психического развития З. Фрейда [13], Э. Эриксона [15], трехэтапной модели развития личности В. Шутса [14] причиной виктимности является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве, обуславливающая в дальнейшем типичную модель поведения. Например, Э. Эриксон [15] выделяет следующие конфликты, негативные полюса которых детерминируют виктимность и соответствующую деформацию жизненного пути:

- оральная стадия – базовое доверие / недоверие к миру;
- анальная стадия – самостоятельность / чувство стыда;
- фаллическая стадия – инициативность / чувство вины;
- латентная стадия – компетентность / неполноценность;
- подростковая и юношеская стадия – эгоидентичность / ролевое смешение;
- ранняя зрелость – интимность / изоляция;
- средняя зрелость – продуктивность / застой, стагнация;
- поздняя зрелость – целостность эго / отчаяние.

В основе формирования определенных типов жертв лежат также механизмы созависимости, идентификации, импринтинга, определяющие трансляцию детьми стилей и моделей поведения родителей [7]. Согласно А. Hulten, V. Otto [10] ребенок сознательно и бессознательно повторяет «рисунок» семьи: модели взаимодействия, решение конфликтов, способы преодоления трудных ситуаций и др. В семьях с «хроническими» проблемами существует высокий риск трансляции детям дезадаптивных способов и форм взаимодействия с окружающей средой, социально-психологической уязвимости к критическим жизненным ситуациям, виктимизации [11].

Постоянная «включенность» деформированных конструктов в матрице хронотопа обуславливает контакт с новой ситуацией с позиции прошлого опыта, выражающегося в автоматической стереотипной реализации поведенческого сценария. Стереотипная реакция при этом бессознательна и ориентирована на использование ригидных способов решения проблем (своеобразный костыль, при помощи которого человек преодолевает сложный участок жизненного пути) [3]. В этих условиях формируется модель поведения, направленная не на решение проблем, а на избавление от негативных чувств, переживаний и мыслей. В целом, усвоенный меха-

низм не позволяет адекватно обработать поступающую информацию, сделать правильный выбор и найти адекватный способ решения проблемы, он лишь снижает степень эмоционального дискомфорта в стрессовой ситуации. Как правило, мысли, действия, ощущения и чувства в этой ситуации запутываются. В дальнейшем, не получив основы для дифференциации и сознательной обработки, увеличиваются за счет способности мозга обрабатывать ассоциативные связи [там же].

Деформации и искажению индивидуального хронотопа способствует наличие психической травмы в генезе. И.А. Погодин [9] отмечает, что психически травмированная личность устанавливает контакт с окружающей средой способом, провоцирующим рецидив травматического события, но уже в новом контексте поля. В работах З.Фрейда указанное обозначается как травматический невроз и навязчивое повторение, у Ф. Перлза – незавершенные ситуации, у К.Левина, Б.В.Зейгарник – незавершенные действия. Человек бессознательно стремится вернуться в травматическую ситуацию, чтобы пережить ее. Однако хаотичность и неосознаваемость действий продолжает блокировать ее, способствуя виктимизации [9].

В процессе социализации и адаптации личности к окружающей социальной среде формируется жизненный сценарий, деформирование которого определяет жертвенную позицию личности с реализацией соответствующей программы поведения [12]. В зарубежной и отечественной психологии самореализация личности в процессе жизненного пути представлена в виде авторских типологий [1, 4, 6, 16, 17] (таблица 1).

Таблица 1

Типологии жизненных сценариев

Автор	Жизненные сценарии
Ф.Е.Васильюк (1984)	Типы жизненных миров
	1. Внутренне простой и внешне легкий (инфантильный) жизненный мир. 2. Внутренне простой и внешне трудный (реалистический) мир. 3. Внутренне сложный и внешне легкий (ценностный) мир. 4. Внутренне сложный и внешне трудный (творческий) мир.
Э.Берн (1992)	Жизненные позиции
	1. Я – ОК, ты – ОК. 2. Я – не ОК, ты – ОК. 3. Я – ОК, ты – не ОК. 4. Я – не ОК, ты – не ОК.
Г.С.Абрамова (1999)	Типы отношения к жизни
	1. Жизнь как преодоление. 2. Полное принятие жизни. 3. Жизнь как борьба. 4. Признание необходимости переустройства жизни. 5. Преобразование жизни или философия творчества.
В.Н.Дружинин (2010)	Варианты жизни
	1. Жизнь как предисловие. 2. Жизнь как творчество. 3. Жизнь как достижение. 4. Жизнь как сон («как грёз», «как видение»). 5. Жизнь по правилам («по сценарию», «правильная»). 6. Жизнь – трата времени («жизнь-времяпрепровождение»). 7. Жизнь против жизни. 8. «Экзистенциальный конструктор», или жизнь как предмет творчества.

В некоторых жизненных сценариях (например, внутренне простой и внешне легкий (инфантильный) жизненный мир; «Я – не ОК, ты – не ОК»; жизнь как преодоление; жизнь как предисловие, как сон и трата времени, жизнь против жизни) заложен виктимогенный потенциал. Наличие указанных аспектов в хронотопе определяет стабильность пассивно-оборонительного стиля поведения, внутреннюю уязвимость, беспомощность и дефензивность в различных жизненных ситуациях (М.Е.Бурно, 2005).

Таким образом, деформация хронотопа виктимной личности связана с жесткой фиксацией на неразрешимой жизненной проблеме либо событии прошлого, которые определяют стереотипные поведенческие стратегии в настоящем (как в аналогичных, так и в качественно новых ситуациях) и блокируют активность и развитие личности, ее жизненный потенциал и перспективы.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1999. – 672 с.
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н.. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.
3. Аюрзанаев О.И. «Теория психологического комплекса» // Психология и соционика межличностных отношений. 2007. № 9. С. 27-33.
4. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984. 240 с.
5. Демин А.Н. О границе преобразовательной активности субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М., 2009. С. 106-120.
6. Дружинин, В.Н. Варианты жизни. СПб.: Питер, 2010. 156 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2007. 224 с.
8. Одинцова М.А. Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых. Самара, 2012. 240 с.
9. Погодин И.А. Нарушения адаптации в генезе психической травмы // Психология и соционика межличностных отношений. 2013. № 11. С. 5-9.
10. Психология семьи и больной ребенок. Речь, 2007. 400 с.
11. Фоминых Е.С. Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 3 (11). С. 1-12.
12. Фоминых Е.С. Психологические механизмы виктимности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 5 (май). С. 116–120. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14132.htm>.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб., 2002. 384 с.
14. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003. 336 с.
15. Элкин Э. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. М., 2009. 110 с.
16. Berne E. Games people play. N. Y., 1967. 258 p.
17. Berne E. What do you say after you say hello? The psychology of human destiny. N. Y., 1972. 401 p.

УДК 159.99 **Холодцева Е.Л., Лобанов М.В.**
Кемеровский государственный университет;
ГБУЗ «Кемеровский областной клинический
наркологический диспансер», Кемерово
xollen@yandex.ru, profi-ped@yandex.ru

Особенности психологических защит личности с зависимостью от опиоидных или синтетических форм наркотических веществ

Актуальность исследования обусловлена нарастающими темпами наркомании и связана с социальным запросом на реабилитацию наркозависимых лиц. Цель – изучить защитные механизмы наркозависимых от опиоидных или синтетических наркотических средств.

Наркозависимые, употребляющие различные виды наркотических средств, с разной скоростью возвращаются к нормальной жизни. Защитные реакции у лиц с опиоидной зависимостью ярко выражены и являются более однородными. Характер их проявления у синтетически зависимых лиц менее выражен, более индивидуален. Обнаружены значимые различия по уровню интернальности. После шести месяцев реабилитации значимо повышается «интернальность» во всех областях (производственные, семейные и др. отношения). У лиц с синтетической зависимостью в процессе реабилитации динамика интернальности не наблюдается. Процесс реабилитации является более эффективным для лиц с опиоидной наркотической зависимостью.

Авторы делают вывод о том, что процесс реабилитации лиц с зависимостью от опиоидных и синтетических видов наркотиков должен быть организован по-разному, с учетом особенностей психологических защит личности и уровня интернальности.

Ключевые слова: особенности личности, психологическая защита, наркотическая зависимость, опиоидные вещества, синтетические вещества, интернальность, реабилитация.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на протяжении нескольких десятилетий зависимость молодежи от наркотиков не снижается, а постоянно возрастает. Особенно актуальна данная проблема в промышленных центрах страны. Кемеровская область занимает одно из первых мест в Западной Сибири по темпам роста наркомании.

Как отмечает медицинская статистика, на учете в наркологических центрах России в сентябре 2009 года состояло 550 тыс. наркоманов, в сентябре 2013 года – 630 тыс., в июне 2015 года – 700 тыс. наркоманов. Таким образом, число лиц, имеющих наркотическую зависимость, неуклонно растет. По данным Федеральной службы наркоконтроля Российской Федерации, в 2014 году рынок наркопотребления в России составлял 8 миллионов человек (регулярное и эпизодическое потребление) из которых активно употребляют 3 млн. Также характерна тенденция к употреблению синтетических наркотиков, в число которых входят курительные смеси, получившие популярность среди подростков и юношей.

Проблема, освещенная в статье, является значимой, поскольку количество лиц, страдающих наркоманией, не уменьшается год от года. Наряду с традиционными наркотиками, популярность приобретают синтетические наркотические вещества. Цель

исследования определена социальным запросом на реабилитацию наркозависимых, их последующую абилитацию.

Исследовательская выборка представлена 50 наркозависимыми в возрасте 25-30 лет, с употреблением разных форм наркотических веществ (опиоидных и синтетических). С опиоидной наркотической зависимостью – 30, с синтетической наркотической зависимостью – 20 испытуемых. Стаж употребления наркотических веществ не менее 1 года.

На организационном этапе, исследование было спланировано и реализовано как непрерывное (лонгитюдное) наблюдение за лицами, употреблявшими разные виды наркотиков и проходившими реабилитацию в отделении центра «Фламинго» города Кемерово. Кроме наблюдения мы проводили диагностические процедуры с использованием двух методик: опросник типологий психологических защит (Р. Плутчик, в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой), методика на выявление уровня субъективного контроля (УСК) Роттера.

Первый срез был проведен до реабилитации. Его целью было изучение особенностей психологических защит личности с зависимостью от опиоидных или синтетических форм наркотических веществ. Второй срез провели после шести месяцев реабилитации в отделении центра по программе «12 шагов».

Реабилитационный процесс включал следующие шаги: лекции и занятия по программе; индивидуальные психологические занятия; групповые психотерапевтические занятия (арт-терапия, тренинги); аутотренинг, медитация, йога; просмотр и обсуждение специальных видеофильмов; учебные занятия с близкими родственниками пациентов. Кроме специального обучающего, психокоррекционного курсов, использовали здоровьесберегающий подход к организации культурного досуга для формирования здорового образа жизни у зависимых лиц. Общий период реабилитации и последующей абилитации по программе составляет от одного до девяти месяцев.

В своем исследовании, мы опирались на представления о психологической защите личности как на любые реакции, которым человек научился и использует неосознанно, для того чтобы защитить свои внутренние психические структуры, свое «Я» от чувств тревоги, стыда, вины, гнева, а также от конфликта, фрустрации и других ситуаций, переживаемых как опасные [17].

Изначально защитные механизмы рассматривались как негативное явление. З. Фрейд считал, что в основном работа с пациентом должна идти по линии избавления от психологических защит, что приведет к выздоровлению пациента. В работах Зигмунда, Анны Фрейд, Э. Фромма, Ф. Перлза, К. Хорни говорится об их неблагоприятных влияниях: искажение реальности, невротизация личности, барьер для аутентичности человека. Защитные стратегии, предполагают бессознательное, нерациональное поведение в виде, например, забывания, возникновения психологической зависимости, импульсивного злоупотребления алкоголем, курением, переедания и даже серьезных соматических заболеваний [39].

Но существуют точки зрения, признающие относительно положительный эффект защитных механизмов. Так, А. Венгер считает, что механизмы психологической защиты (даже невротические) позволяют человеку хоть как-то жить и функционировать, несмотря на наличие внутреннего конфликта. Разрушая их и не разрешая конфликта, мы тем самым окончательно дезадаптируем человека, обратившись к нам за помощью [6]. Психологические защиты в целом являются нормальным, постоянно применяемым психологическим механизмом. Этот механизм имеет огромное значение в сопротивлении жизненным трудностям и при правильном функционировании предотвращает дезорганизацию психической деятельности. [23, 29, 46].

Эволюционный смысл защиты – поддержание продуктивного баланса между самоидентичностью системы и необходимостью взаимодействия с внешней средой. Незрелость психологических защит, преобладание регрессивных стратегий не позволяют выполнять системе ее основную функцию – снижение тревоги. В этом случае происходит дальнейшее сужение и стереотипизация защитных реакций, а аддиктивное поведение – проявление этого механизма.

Основной функцией психологической защиты является перестройка системы оценок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального переживания и предотвращение дезорганизации поведения. В результате наступает эффект своеобразной транквилизации в виде снижения значимости факторов, вызывающих эмоциональное напряжение [7].

Таким образом, современные представления о «нормальной», развитой системе психологической защиты предполагают оценку следующих характеристик:

- адекватность защиты: например, человек может восстановиться после той или иной бессознательной защитной реакции и после этого обсуждать ее;
- гибкость защиты, когда человек может использовать разные виды защитных реакций в какой-то определенной, типичной для него ситуации угрозы, т. е. «репертуар» его защитного поведения не задан слишком жестко;
- зрелость защиты, к которым относят механизмы интеллектуализации, сублимации, подавления, рационализации, смещения, без частого прибегания к более примитивным формам проекции, отрицания, интроекции.

Рассматривая «зависимую личность» обычно выделяют такое состояние зависимости, которое выражается в сильной привязанности к какому-либо объекту или состоянию, недопустимой с точки зрения общества, и угрожающей здоровью самой личности [45].

Н.Н. Мехтиханова считает, что зависимость можно рассматривать как своеобразную форму адаптации к сложной жизненной реальности, которая проявляется в форме бегства от проблем в некий иллюзорный мир. При этом не происходит изменений самой реальности, меняется личность зависимого, его мысли, чувства, переживания. Человек перестает контролировать свое поведение, мысли, эмо-

ции. Объект зависимости становится доминирующим и разрушает жизнь зависимой личности [22].

Автор считает, что возникновение аддикции зависит от степени совершенства личности, ее возможностей адаптации к требованиям общества. Хорошо интегрированная личность справляется с внешними и внутренними стрессорами и пользуется при этом социально приемлемыми путями. Плохо организованная личность – нуждается в искусственном облегчении и, если общество не осуждает прием какого-либо вещества, начинает употреблять его. Зависимый тип личности – личность невротическая, требующая постоянной сторонней помощи [19].

Результаты исследования Ю.Е. Рыжениной, на лицах имеющих опыт употребления наркотических веществ, выявляют характерные черты личности: ригидность установок, недостаточная гибкость и трудность переключения при внезапно меняющейся обстановке [37].

Таким образом, основным в поведении аддиктивной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязанностями и регламентациями «скучной жизнью», склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний, даже ценой серьезного риска, и неспособность быть ответственным за что-либо.

По определению Н.Ю. Максимовой, сама по себе неэффективность психологических защит не рождает потребности в употреблении наркотиков, для этого должна еще сложиться стрессовая или психотравмирующая ситуация. Столкнувшись с невозможностью изменить свое отрицательное эмоциональное состояние продуктивным путем и неспособность к эффективным способам психологической защиты, личность оказывается перед выбором: невроз или употребление психотропных веществ [21].

Н.Н. Мехтиханова среди типов психологических защит, характерных для лиц, склонных к зависимости, называет регрессию и замещение. В меньшей степени им свойственна рационализация. К регрессии прибегают и зрелые личности. Данный способ защиты, не только не позволяет решать проблему, но и мешает человеку развиваться как личности. Человек уходит от решения проблемы, возвращаясь на предыдущие стадии развития с использованием более примитивных форм поведения [22].

Е.С. Романова отмечает, что среди защитных реакций зависимой личности выделяется вытеснение, а точнее одно из его проявлений в форме «оглушения». Когда естественное действие механизма вытеснения оказывается недостаточным, человек стремится использовать дополнительные, искусственные средства для облегчения ситуации. Такими средствами выступают алкоголь, наркотики, психотропные вещества. Это и есть формы «оглушения», которые резко сужают сферу сознания, приводят к изменению психического состояния, уменьшению подсознательных запретов, обеспечивая иллюзорную гармоничность существования личности.

Группа наркозависимых молодого возраста отличается дисгармоничной и разбалансированной

системой отношений. У наркозависимых юношей, наряду с пассивной социальной позицией и проявлением негативно-протестных реакций, наблюдалась тенденция к избеганию ответственности и обязательств, при высокой мотивации достижения жизненных благ [15].

Таким образом, у зависимых личностей сама по себе зависимость от какого-либо объекта или процесса является психологической защитой личности, возникающей в результате попытки снизить фрустрирующие воздействия, сохранить целостность личности в существующих условиях.

Клиническая картина употребления опиоидных и синтетических наркотических веществ различны. Опиоидные наркотики вызывают состояние релаксации, а синтетические в первую очередь оказывают галлюциногенное воздействие. В то же время привыкание к синтетическим наркотикам происходит быстрее и сопровождается явлениями психоза, склонностью к суицидам, действиям, направленным на причинение физического ущерба себе и другим, развитие шизофренической симптоматики. В связи с этим психологические особенности лиц, употребляющих разные виды наркотиков, специфичны. Но исследования в этой области малочисленны.

В исследовании нами было отмечено, что в случае синтетической наркотической зависимости, связанной с быстрым ее формированием, защитные механизмы не успевают сформироваться и проявиться. При опиоидной наркотической зависимости защитные механизмы представлены явно. Тем не менее, общим является стремление наркозависимой личности к уходу от реальности и получению состояния комфорта. В любом случае само наркотическое состояние выступает как защитный механизм.

В процессе исследования выявлено, что наркозависимые, употребляющие различные виды наркотических средств – с разной скоростью возвращаются к нормальной жизни, работе. Установлено, что защитные реакции у лиц с опиоидной зависимостью ярко выражены и являются более однородными, их характер проявления у испытуемых с синтетической зависимостью менее выражен и носит более индивидуальный характер.

Лицам с опиоидной наркотической зависимостью свойственно искаженное восприятие собственной личности и личности других людей, инфантильность. Наркотик является для них средством компенсации, состояние зависимости отрицается и рационализируется.

Лицам с синтетической наркотической зависимостью в ситуации напряжения, фрустрации свойственно отрицать негативные стороны жизни и своей личности, искать логическое обоснование с целью снижения значимости ситуаций, предпочтение отдается простым формам поведения.

Также обнаружены значимые различия по уровню интернальности. У лиц с опиоидной зависимостью интернальность выше в области межличностных отношений и в отношении к здоровью. Рассматривая значимость признака (от высокого к низкому) интернальность проявляется по отношению к: здоровью, межличностным

отношениям, достижениям, семейным отношениям. У лиц, с синтетической зависимостью, на первое место по значимости выдвигаются такие области как: интернальность в межличностных отношениях, в области достижений, неудач, здоровья.

Процесс реабилитации является более эффективным в отношении лиц с опиоидной наркотической зависимостью. После шести месяцев реабилитации значимо повышается интернальность во всех областях (производственные, семейные и др. отношения). Молодые люди возвращаются в семью, работают. У лиц с синтетической зависимостью в процессе реабилитации динамика интернальности не наблюдается.

Авторы делают вывод о том, что процесс реабилитации лиц с зависимостью от опиоидных и синтетических видов наркотиков должен быть организован по-разному, с учетом особенностей психологических защит и уровня интернальности. Последующее сопровождение и реабилитация также различаются по протяженности и включенности в процесс.

Список литературы

1. Венгер, А. Психотерапия: западная теория и российская практика / А. Венгер // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1(40). – С. 15-18.
2. Гештальттерапия: Теория и практика. – М.: Астрель-Пресс: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
3. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8-15.
4. Крылов, А.А. Психология / А.А. Крылов. – М.: Академия, 2005. – 584с.
5. Лисецкий, К.С. Психология независимости / К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина. – Самара: «Универс-Групп», 2003. – 144с.
6. Максимова, Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних / Н.Ю. Максимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 384 с.
7. Мехтиханова, Н.Н. Психология зависимого поведения / Н.Н. Мехтиханова. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 122с.
8. Минков, Е.Г. О совокупности условий, необходимой и достаточной для формирования зависимости от психоактивных веществ / Е.Г. Минков // Вопросы наркологии. – № 3. – 2000. – С. 51-60.
9. Примерова, А.Е. Синтетические наркотики как новая угроза для молодого поколения / А.Е. Примерова // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 1000-1003.
10. Рыженина, Ю.Е. Психологические особенности лиц, имеющих опыт употребления наркотических веществ (на примере профессионального психологического отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел) / Ю.Е. Рыженина // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 446-450.
11. Сенкевич, Л.В. Механизмы психологической защиты личности: коллективная монография / Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцов и др. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 158 с.
12. Узнадзе, Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации / Д.Н. Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 87-91.
13. Ханзян, Э. Дж. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения // Психология и лечение зависимого поведения / Э. Дж. Ханзян. – М.: Класс, 2000. – 240 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.018

Айчувакова Е.Р.,
Омуралиева Г. М.

Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников
образования, Челябинск;
Средняя общеобразовательная школа № 14
Челябинск
elleha@mail.ru

Роль внеурочной деятельности в реализации региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области

В статье обосновывается актуальность проблемы реализации национальных, региональных и этнокультурных особенностей средствами внеурочной деятельности и предлагается технология учёта региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в общеобразовательной организации. Обосновываются нормативные основания реализации национальных, региональных и этнокультурных особенностей, даётся краткая характеристика особенностей организации внеурочной деятельности в общеобразовательной организации в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области рекомендуется осуществлять через содержание курсов внеурочной деятельности, а также организацию проектной деятельности. В статье предлагаются темы курсов внеурочной деятельности, направленные на реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области. Данные темы региональной направленности мы описываем по направлениям развития личности – духовно-нравственному, спортивно-оздоровительному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, духовно-нравственное направление, спортивно-оздоровительное направление, социальное направление, общеинтеллектуальное направление, общекультурное направление, региональные и этнокультурные особенности.

В данной статье предлагается технология учёта региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в общеобразовательной организации средствами реализации курсов внеурочной деятельности. При организации внеурочной деятельности необходимо учитывать следующие обстоятельства.

Во-первых, под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых (личностных и метапредметных) результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП НОО).

Во-вторых, задачами внеурочной деятельности могут быть следующие: обеспечение достижения личностных и метапредметных результатов освоения обучающимися ООП НОО; снижение учебной нагрузки младших школьников путём использования разнообразных форм внеурочной деятельности;

улучшение условий для развития ребёнка; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся [1; 2; 6].

В-третьих, внеурочная деятельность организуется по таким направлениям развития личности, как спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

В-четвёртых, внеурочная деятельность организуется в таких формах, как культурологические, художественные, хоровые студии, школьные спортивные клубы и секции, филологические, сетевые сообщества, военно-патриотические объединения, конференции, экскурсии, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы [3].

В-пятых, средствами внеурочной деятельности должны реализовываться национальные, региональные и этнокультурные особенности (ст. 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [7].

Прежде чем приступить к изложению содержания исследуемой проблемы, мы опишем личностные и метапредметные результаты, направленные на реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области.

Так, перечень личностных результатов освоения обучающимися ООП НОО определён федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования [3]. С целью реализации региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области уточнены и добавлены следующие личностные результаты: сформированность основ российской гражданской идентичности, чувство гордости за свою Родину, российский народ, историю России и родного края, осознание своей этнической и национальной принадлежности, сформированность ценностей многонационального российского общества, сформированность гуманистических и демократических ценностных ориентаций, сформированность уважительного отношения к собственной семье, её членам, традициям, уважение к труду других людей, понимание ценности различных профессий, в том числе рабочих и инженерных (потребности региона).

В перечень метапредметных результатов освоения обучающимися ООП НОО, который определён федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования [3], с целью реализации региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области добавлены следующие метапредметные результаты: освоенность первичных действий в проектной, конструктивно-модельной, поисковой деятельности в области естественно-математического и технического профиля; сформированность способностей детей к естественно-научному мышлению, техническому

творчеству и интереса к техническим специальностям.

Общеобразовательная организация разрабатывает курсы внеурочной деятельности, обеспечивающие реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области самостоятельно [4].

Возможно педагогам начального общего образования предложить следующие названия тем курсов внеурочной деятельности, обеспечивающих реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области (по направлениям развития личности) [5; 4].

К такому направлению внеурочной деятельности, как духовно-нравственное можно отнести следующие темы – «Южный Урал: вчера, сегодня, завтра», «Наше прошлое, наша история», «Памятники религиозной культуры (в моем городе, селе)», «Заслуженные люди малой родины», «Край, в котором мы живем», «Герои малой родины», «Истинный патриот малой Родины», «Символика родного края», «Вклад семьи в процветание моего города (труд, ратный подвиг, творчество и т. п.)», «Мой дедушка – защитник Родины», «Традиции моего края», «Многонациональный Южный Урал», «Народное творчество Южного Урала», «Кладезь народной мудрости жителей Южного Урала» и др.

Для реализации спортивно-оздоровительного направления можно предложить следующие названия тем курсов внеурочной деятельности: «Олимпийские чемпионы Южного Урала», «Национальные виды спорта коренных народов Южного Урала», «Развитие спортивного движения моего города, посёлка, села», «Урал – ты летопись живая» и др.

Для такого направления, как общеинтеллектуальное мы предлагаем такие названия тем курсов внеурочной деятельности: «Родная природа (флора и фауна родного края)», «География родного края», «Редкие растения моего села», «Озёра нашего края», «Сказки и легенды родного края», «Писатели и поэты Южного Урала (моего города, посёлка, села)», «Достопримечательности малой Родины», «Культурная жизнь города (посёлка, села)», «Мир профессий», «Профессии Южного Урала» и др.

При реализации общекультурного направления можно использовать следующие темы: «Народные промыслы Южного Урала», «Достопримечательности Челябинска (моего посёлка, села)», «Мастер – золотые руки», «Главная сила Урала в чудесном искусстве труда (династии, традиции, заслуги)», «Сказочный мир народных промыслов», «Народный костюм», «Произведения устного народного творчества», «Что мы Родиной зовем?», «Край озёр и рудных скал», «Когда говорят о России – я вижу свой синий Урал», «Скрытая сила Урала», «Дружба народов России в произведениях искусства», «Кухня моего народа», «Летопись моего города», «Загадки природы Южного Урала», «Семь чудес Южного Урала» и др.

И, наконец, для социального направления можно предложить названия тем курсов внеурочной деятельности: «Моя семья», «История моей семьи», «Старожилы родного края», «Обычаи и традиции

коренных народов Южного Урала», «Национальный костюм», «Национальное искусство», «Страна моей мечты», «Значение воды для нашего города (посёлка)», «Уральская изба», «Музыкальные инструменты на Урале», «Уральские колядки», «Секрет каслинской шкатулки», «Секрет златоустовской гравюры», «Малахитовая шкатулка», «Я и другие люди», «Я и Южный Урал», «Уникальные люди малой родины», «Кем гордится Челябинск?», «Наши земляки на фронтах Великой Отечественной войны», «История Великой Отечественной войны в названиях улиц города», «Город, в котором мы живем», «Мой город в прошлом, настоящем и будущем», «Как решить проблемы моего города?», «Я шагаю по улицам города», «Искусство на улицах моего города», «Моя семья и мой край», «История Южного Урала из семейного альбома» и др.

Также возможно с целью учёта региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области при организации внеурочной деятельности организовывать проектную деятельность. Эффективным методом работы по формированию личностных и метапредметных результатов является метод проектов, который гармонично дополняет классно-урочную деятельность и позволяет работать по достижению обучающимися личностных и метапредметных результатов ООП НОО в более комфортных для этого условиях, не ограниченных временными рамками отдельных уроков. Основное отличие проектной деятельности от других видов деятельности – это направленность на достижение конкретных целей, оригинальный конечный результат. Это создаёт предпосылки и условия, прежде всего, для достижения обучающимися метапредметных результатов ООП НОО. В частности, можно предложить следующую тематику проектов, направленную на реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области: «Загадки народов Уральского региона», «Детский фольклор Челябинской области», «Кольбельная песня в фольклоре народов Южного Урала», «Игровой фольклор народов Южного Урала: игровые приговорки, припевки, считалки, дразнилки, скороговорки», «Особенности героев сказок народов Южного Урала», «История края в именах заслуженных людей моей малой Родины», «Моя семья в истории моего города, моей малой Родины (труд, ратный подвиг, творчество и т.п.)», «Олимпийские чемпионы Южного Урала», «Национальные виды спорта коренных народов Южного Урала» и др.

Таким образом, представленный материал может стать основой для разработки курсов внеурочной деятельности, обеспечивающих достижение планируемых результатов, направленных на реализацию региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области.

Список литературы

1. Горовая О.А. Использование дистанционных технологий в развитии готовности учителя к формированию универсальных учебных действий младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 6. – С. 22-25.

2. Нечепуренко, Д.В., Мажитова, Р.Р. К вопросу о модернизации образовательной деятельности в начальном общем образовании.

3. Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. Пенза, 20 марта 2017 г. С. 160–162.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2007. № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

5. Петрушин С.Н., Бондарь Е.Е. Опыт проектирования программы внеурочной деятельности младших школьников «Моя малая родина», отражающей региональные и этнокультурные особенности Челябинской области. В сборнике Проблемы культурного образования: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. – 2014. – С. 145-147.

6. Сборник рабочих программ курсов внеурочной деятельности (с учётом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области) / Д.Ф. Ильясов, Н.Е. Скрипова, И.Д. Борченко, Е.Р. Айчувакова, А.Е. Котлярова, Ю.В. Ребикова. – Челябинск: ГБУ ДПО ЧИШКРО, 2016. – 148 с.

7. Скрипова Н.Е. Технология развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5. Ч. 1. – С. 140–142.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : www.minobr.ru [дата обращения: 30.03.17].

УДК 371.38

Акмалов А.Ю.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

albert77@mail.ru

Использование информационно-коммуникационных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются вопросы по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве России, а именно: информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: образование, обучение, ограниченные возможности здоровья, информационно-коммуникационные технологии, обучающиеся.

В образовательной парадигме российской действительности на первый план выходят проблемы коррекционного процесса обучения. Вызовами времени являются такая организация образовательного процесса, которая предоставила бы возможность гармоничного развития личности не только здоровых обучающихся, но и имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ).

По мнению профессора В.А. Дзоз, «понятие «дети с особыми образовательными потребностями» охватывает всех учащихся, чьи образовательные проблемы выходят за границы общепринятой нормы. Общепринятый термин «дети с особыми образовательными потребностями» делает ударе-

ние на необходимости обеспечения дополнительной поддержки в обучении детей, которые имеют определенные особенности в развитии.

Логичным и обоснованным может быть принято определение, которое дает французский ученый Г. Лефранко: «Особые потребности – это термин, который используется в отношении лиц, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требует специального внимания и услуг, представляется возможность расширить свой потенциал» [2].

В соответствии со статьей 2 Федерального закона от 29.12.2012г. №273-ФЗ (с последними изменениями) «Об образовании в Российской Федерации» под обучающимся с ограниченными возможностями здоровья понимается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий, а инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

На современном этапе развития высшего образования содержание предметных областей определено ФГОС ВО. Именно там обозначены общие и предметные компетенции, которыми должны быть вооружены обучающиеся. «Однако особая трудность состоит здесь в том, что студентам с ОВЗ и инвалидам необходимо овладеть базовыми компетенциями, быть востребованными и конкурентно-способными на рынке труда, мобильными в современном обществе. Для достижения поставленной цели в адаптированную образовательную программу высшего образования необходимо заложить механизмы адаптации, рефлексии, сохранения индивидуальности» [3].

Обучающиеся с ОВЗ, как и все другие обучающиеся, имеют определенные права, среди которых и право на получение качественного образования. Особо отметим, что Федеральным законом от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» строго регламентируется профессиональное обучение и профессиональное образование лиц с ОВЗ, которое осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения вышеназванных лиц. Так, например, эти положения отражены в Письме Минобрнауки России от 26.03.2014г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования», где даны необходимые рекомендации по разработке специальных программ профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, увеличение числа обучающихся с ОВЗ по программам высшего образования диктует адекватный ответ на возникающие проблемы обучения. Необходимо создание специальных условий,

позволяющих давать качественное образование всем категориям обучающимся вне зависимости от состояния здоровья.

Перед современными педагогическими коллективами и отдельно взятыми педагогами стоит конкретная задача – создание полноценной технологии, представляющей собой объединение достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого и современных инновационных процессов, которая могла быть использована в образовательной деятельности [1].

Большим подспорьем будет использование в образовательной практике высшей школы современных информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). ИКТ обобщает понятие, которое описывает устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации.

Важную роль в образовательном процессе обучающихся с ОВЗ играют ИКТ, так как

- применение ИКТ в обучении позволяет получить необходимые знания, умения и компетенции для работы и жизни в современном быстромеменяющемся обществе;

- ИКТ становятся оптимальным инструментом для появления и закрепления неизвестных ранее технологий обучения, повышающих качество образования в компьютерную эпоху;

- именно ИКТ создают оптимальные условия для повышения доступности и качества образования обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, образовательная деятельность педагогов в высшей школе наполняется новым содержанием. Использование информационно-коммуникационных технологий помогает актуализировать способы передачи накопленного опыта человечества различным категориям обучающихся, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Список литературы

1. Акмалов А.Ю. Современные образовательные технологии в контексте дистанционного образования // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». 2015. С. 196-199.

2. Информационно-методический материал в помощь педагогическим работникам / под ред. В.А. Дзоз. Симферополь, 2012.

3. Муллер О.Ю., Рассказов Ф.Д., Рогова Н.А. Внедрение адаптированных образовательных программ для студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 41–45. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56119.htm>.

УДК 159.953.4

Аксенова О.А.,

Борисенко Ю.В.

Кемеровский государственный университет,

Кемерово

olg_aksenova@mail.ru, evseenkoca@mail.ru

Особенности психического развития процессов памяти и внимания детей младшего школьного возраста

В статье рассматриваются особенности памяти и внимания младших школьников в процессе учебной деятельности. Раскрываются психологические и социальные факторы, влияющие на успеваемость детей и являющиеся условием для создания продуктивного обучения в начальных классах. Ведущая деятельность в этом возрасте обуславливается новым жизненным этапом ребенка – поступлением в школу. Происходит переход от игровой к учебной деятельности, где школьник осваивает новые способы познания окружающего мира посредством получения знаний от учителя. В процессе обучения происходит развитие всех познавательных процессов, в первую очередь, памяти и внимания. Для того чтобы успешно справляться с новыми задачами, младший школьник должен научиться запоминать то, что говорит учитель и удерживать достаточное количество внимания на изучаемом предмете.

Ключевые слова: память, внимание, младшие школьники, познавательные процессы, учебная деятельность.

Младший школьный период начинается в 6-7 лет и продолжается до 9-10 года жизни ребенка. В это время ребенок получает статус ученика и занимает новое место в обществе. Ведущей деятельностью становится учебная, основой которой является получение новых знаний и умений. Ребенок учится выстраивать новые взаимоотношения с окружающими в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик». Свобода дошкольного периода ограничивается новыми школьными правилами и требованиями родителей. Так же ребенок попадает в новую социальную среду сверстников, где учится выстраивать собственный стиль общения, вырабатывает навыки дисциплины и терпения. Основным новообразованием младшего школьного возраста является словесно-логическое мышление. Ребенок в этом возрасте учится размышлять, осваивать понятия и использовать их. Другим новообразованием является способность регулировать свое поведение и управлять им, используя волевые процессы и внимание. Данные качества являются одним из главных факторов успешности обучения и лежат в основе формирования качеств личности [5, с. 268-269].

В процессе перехода от игровой к учебной деятельности, ребенок сталкивается с большим объемом разнородной информации, которую необходимо усвоить. С помощью познания деятельность ребенка видоизменяется и требует приобретения новых психологических качеств. В период младшего школьного возраста основной задачей становится приобретение таких психологических свойств как продуктивность, устойчивость и произвольность. Обучение на этой стадии предполагает развитие умения ребенка сохранять внимание на опре-

деленном объекте в течение необходимого времени, а так же способность запоминать то, что говорит учитель на уроках [3].

Под влиянием обучения происходит перестройка всех познавательных процессов и развитие функционально новых качеств личности. Родители, педагоги и психологи стремятся создать среду, которая способствовала бы гармоничному развитию личности ребенка как субъекта учебной деятельности особенно в младшем школьном возрасте. Успешность школьного обучения на данном этапе определяется организацией учебного процесса и тем, насколько он учитывает текущий уровень развития познавательных процессов. Немаловажным фактором успешного обучения являются так же личностные особенности ребенка, его активность, наличие интереса и правильная мотивация [7, с. 114].

Цель данной статьи заключается в исследовании особенностей развития памяти и внимания в учебной деятельности младшего школьника.

Объектом исследования являются познавательные процессы младшего школьника, предметом – особенности развития памяти и внимания младшего школьника в ходе учебной деятельности.

Вопросами развития познавательных процессов памяти и внимания школьников занимались такие исследователи как Л. С. Выготский, В. С. Мухина, С. А. Лукомская, Е. Ф. Рыбалко, Т. А. Репина и другие ученые, чьи работы являются теоретической базой статьи.

Исследование особенностей процессов внимания и памяти в процессе школьного обучения младших школьников представляет собой актуальную проблему. Перед психологами и педагогами должен стоять ряд задач, например, каким способом можно научить детей самостоятельно проявлять усидчивость и удерживать внимание на объекте изучения, каким образом поддерживать интерес ребенка к познанию продолжительное время, как можно адаптировать его к учебному процессу.

Теоретическое исследование проблемы так же должно быть направлено на решение конкретных психолого-педагогических задач. Немаловажную роль играет не только проблема развития достаточного уровня памяти и внимания, но и то, насколько продуктивной будет учебная деятельность младшего школьника. При разработке образовательных программ существует необходимость решения проблемы поддержания интереса к обучению младших школьников, получения ими навыков целенаправленного запоминания, и организации оптимального уровня информационной нагрузки. Это особенно важно в начальный период, так как именно он задает темп дальнейшего обучения. Насколько хорошо ребенок будет справляться в младшей школе, проявлять интерес к процессу познания и получать признание, настолько у него выработается правильная мотивация и желание учиться. Важность данного периода для развития личности ребенка

обуславливает необходимость психологического сопровождения обучения в начальной школе.

Работа психолога с младшими школьниками не ограничивается только работой с детьми, а имеет свою систему и характерные особенности. И. В. Крупник отмечает [4, с. 2], что существует три главных фактора успеваемости: 1. требования к учащимся, исходящие из требований и специфики школы; 2. психофизические возможности учащегося; 3. социальные условия жизни учащегося, в том числе воспитания, полученного вне школы.

Специфика школьных требований в большей мере зависит от программы обучения, например, программы экономического лица или общеобразовательной школы. Немаловажное значение так же имеет личность первого учителя и его роль в жизни учеников. Психофизические возможности учащегося определяют способность справиться с учебной программой и успешного построения социальных связей. Психологу в своей работе с младшими школьниками важно следить за степенью нагрузок на умственную деятельность ребенка, проследить за климатом в классе, и обратить внимание на социальную обстановку в семье [6].

Учебная деятельность и новая социальная среда требуют от ребенка развития и усложнения высших психических функций – произвольности процессов, самостоятельного освоения полученной информации, проявления познавательной активности. На первый план выходят такие процессы, как память и внимание [5, с. 278-279].

Память и внимание являются взаимосвязанными процессами. Способность к запоминанию и дальнейшему воспроизведению индивидуальны и имеют избирательный характер, который обусловлен процессами внимания [3]. Устойчивость внимания отвечает за количество информации, которую ребенок в состоянии освоить. Тем не менее, эти два процесса в общей картине учебной деятельности выстраиваются по-разному.

В самом начале обучения у детей наблюдается невысокая устойчивость внимания, которая обусловлена возрастными особенностями процессов торможения. Детям с проблемами внимания трудно сосредоточиться на поставленной задаче, даже самые небольшие интересные раздражители отвлекают их. С помощью обучения у ребенка получается удерживать внимание на определенном объекте. Например, способность распределения и переключения внимания у школьников возрастает к третьему классу. В этом возрасте ученики способны одновременно выполнять задание и понимать то, что говорит учитель [1, с. 18]. Концентрированность и устойчивость внимания ребенка достаточно высока для данного возраста, но вместе с тем ограниченная по времени. Так, ребенок, выполняя задание, может не услышать своего имени. Еще Л. С. Выготский отметил, что «детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма непроизвольного внимания» [2, с. 94-95].

Как отмечает С. А. Лукомская, в данном периоде происходит «процесс постоянной смены свойств внимания» и имеет свойство неравномерности развития [7, с. 109]. Существует несколько периодов смены внимания. На первом этапе, который длится до 8-9 лет, происходит активное развитие всех свойств внимания, отмечается наиболее высокая интегрированность процессов. К концу младшего школьного возраста, начиная с 9-10 лет происходит замедление развития функций и появление разнонаправленности развития внимания.

В младший школьный период память является ведущим познавательным процессом, на которую опирается учебная деятельность. В. С. Мухина отмечает, что ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь, сохраняет зрительные представления, которые воспроизводятся в виде обобщенных воспоминаний и выступают средством образования новых образов, лежащих в основе воображения [5, с. 281-283].

Е. Ф. Рыбалко изучала продуктивность кратковременной памяти младших школьников. Результаты исследования показали, что динамика развития памяти имеет «колебательный» характер. Это создает систему, направленную на росте одних функций памяти за счет других и выражается в свойстве гетерохронии развития. На младший школьный возраст приходится высший уровень развития образной памяти [7].

Исследуя произвольное запоминание, П. И. Зинченко выявил, что продуктивность увеличивается, если ребенок начинает сам проявлять активный интерес к знаниям, хорошо ориентируется в заданиях [3, с. 46]. Здесь активно задействуется процесс внимания. Чем осознаннее ребенок сосредоточен на задаче, тем больше вероятности в усвоении материала. Целенаправленное запоминание у ребенка зависит от нескольких факторов: 1) от поставленной цели и установки; 2) от приемов запоминания материала.

Целеполагание определяет длительность сохранения информации. Если человек ставит перед собой цель запомнить надолго, чувствует значимость информации для себя, соответственно полученная информация будет храниться намного дольше. Если младшему школьнику объяснить, что он не должен полностью зависеть от одобрения учителя или похвалы родителей за хорошую успеваемость. Осознание того факта, что ребенок учится для себя делает его обучение более продуктивным [3, с. 46-47].

Приемы запоминания материала определяют скорость и легкость заучивания. Чем больше ребенок знает приемов заучивания, тем вероятнее, что, применяя разные приемы, он будет эффективнее запоминать информацию.

Среди приемов запоминания выделяют механистическое повторение, где задействована механическая память, материал при этом не получает должного осмысления. Логическое запоминание включает в себя заучивание систематизированного, построенного материала на основе логики. Наличие

эмоциональной окраски изложенного материала способствует лучшему запоминанию.

Стоит отметить, что ребенок в совершенстве должен использовать все приемы запоминания. Чем лучше он способен применять в познавательной деятельности механистическое, логическое или эмоциональное запоминание, тем более развитым оно будет [3, с. 47-48].

Проблема развития психических процессов внимания и памяти в ходе учебной деятельности наиболее значима в начальных классах, когда идет формирование и усложнение организации всех познавательных процессов. Больше время в сопровождении развития ребенка стоит уделять произвольному целенаправленному вниманию и обучению различным способам запоминания материала. Немаловажную роль также играет поддержание интереса и постоянное подкрепление положительными эмоциями в ходе обучения. Поступление в школу является началом нового возрастного периода в жизни ребенка младшего школьного возраста, ведущей деятельностью для которого становится учебная деятельность. У ребенка происходит активное развитие свойств внимания, отмечается наиболее высокая интегрированность процессов, усиление волевой регуляции процессов. На младший школьный возраст приходится высший уровень развития образной памяти.

В младшем школьном возрасте в ребенке заложено много психологических резервов для обучения в силу ведущей деятельности данного периода. Психологам и педагогам необходимо уделить внимание развитию познавательных процессов в данном периоде, который является фундаментом для дальнейшего обучения и развития личности в целом.

Список литературы

1. Богданова О.Ю. Развитие внимания младших школьников на уроках русского языка [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 2. – С. 18-20. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-vnimaniya-mladshih-shkolnikov-na-urokah-russkogo-yazyka> (Дата обращения: 03.03.2017 г.).
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Астрель, 2007. – 670 с.
3. Коростелева, Е.Ю., Тямусева, Т.А. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 1. – С. 45-48.
4. Крупник И.В. Влияние свойств внимания на успеваемость младших школьников [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – S1. – С. 1-7. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/75035.htm>.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Астрель, 1998. – 456 с.
6. Репина Т.А. Психология развития. – Красноярск: Педагогика, 2011. – 184 с.
7. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 149 с.

Развитие рефлексивной деятельности студентов как условие формирования готовности к самообразованию

В статье показана актуальность проблемы формирования готовности студентов к самообразованию, раскрыто содержание понятий «самообразование», «готовность к самообразованию», «рефлексия», «рефлексивная деятельность». Обоснована роль рефлексивной деятельности в самообразовании, обозначены возможные направления формирования готовности личности к самообразованию, представлены основные этапы рефлексивной деятельности и обеспечивающие эту деятельность рефлексивные умения; приведена классификация рефлексивных заданий, используемых в качестве средства формирования рефлексивных умений.

Ключевые слова: самообразование, готовность к самообразованию, развитие готовности к самообразованию, рефлексия, рефлексивная деятельность, этапы рефлексивной деятельности, рефлексивные умения, рефлексивное задание.

В ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) указывается, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов к решению целого комплекса профессиональных задач, в числе которых особое место занимают задачи, непосредственно связанные с самообразованием: «систематическое повышение своего профессионального мастерства», «повышение собственного общекультурного уровня» [1]. Актуальность подготовки студентов к самообразовательной деятельности находит свое выражение также и в том, что в число требований к результатам освоения программы бакалавриата в ФГОС входит требование формирования, в числе других общекультурных компетенций выпускников, «способности к самоорганизации и самообразованию».

Необходимость самообразования определяется, прежде всего, существенной трансформацией образовательной ситуации в современном мире, связанной с переходом от законченного образования к непрерывному образованию, к «образованию через всю жизнь», предполагающему постоянную работу современного специалиста над повышением своей профессиональной компетентности. Это обусловлено изменением характера и повышением сложности профессиональных задач в условиях социальных перемен. Подготовка к решению этих задач не может быть в полной мере обеспечена в процессе «вчерашнего» образования и требует постоянной работы специалиста по переосмыслению, творческому преобразованию имеющегося профессионального опыта и освоению нового.

Самообразование педагога является необходимым условием его профессиональной компетентности, а готовность к самообразованию - профессионально-значимым качеством.

Самообразование можно рассматривать как познавательную, управляемую самой личностью деятельность, ориентированную на развитие личности, повышение её успешности в решении задач жизнедеятельности. Важно, что личность в процессе самообразовательной деятельности выступает её полноценным субъектом, обеспечивающим реализацию всех функций управления деятельностью: целеполагание, планирование, организацию, регулирование, контроль и оценивание. Результатом самообразования выступает рост личностного потенциала в таких сферах как мотивационная (включает ценности, мотивы, интересы, убеждения), когнитивная (психические механизмы, обеспечивающие познание и индивидуальную систему знаний о мире и самой личности), технологическая (умения, навыки, способы деятельности и познания), эмоционально-волевая (эмоциональный опыт, способность к сознательной саморегуляции), коммуникативная (отношение к окружающим, способы взаимодействия, коммуникативные знания, умения и навыки).

Готовность к самообразованию представляет собой профессионально-значимое, интегративное качество личности, основными составляющими компонентами которого являются: направленность на познание и саморазвитие, универсальные учебные умения, навыки и технологии, рефлексивная креативность, воля, самостоятельность и целеустремленность, обеспечивающее в комплексе эффективную самообразовательную деятельность. Все качества, образующие готовность личности к самообразованию, можно условно разделить на три взаимосвязанных блока:

блок мотивации (направленность на познание и саморазвитие) обеспечивает внутреннюю мотивацию личности, желание заниматься самообразованием, т.е. то, что мы называем «хочу»;

операциональный блок (универсальные учебные умения, навыки и технологии, рефлексивная креативность) обеспечивают содержательную сторону самообразовательной деятельности, выполнение системы действий, приводящих к запланированному результату, т.е. то, что можно определить как «могу»;

блок регуляции (черты характера: воля, самостоятельность и целеустремленность) обеспечивает стабильный, регулярный характер самообразовательной деятельности в изменяющихся условиях среды, окружающей личность, это то, что можно маркировать «буду делать это».

Опираясь на выделенную структуру готовности личности к самообразованию, можно наметить основные направления её формирования в учебном процессе:

содействие в осознании сущности самообразования и его роли жизнедеятельности человека и в его профессиональной деятельности;

воспитание заинтересованности в самостоятельном пополнении знаний, в освоении культурного наследия, в освоении новых форм деятельности, общения, поведения, в преодолении собствен-

ных ограничений, в самосовершенствовании и саморазвитии;

формирование универсальных учебных умений и навыков (находить и осмысливать информацию, представленную в различных формах, решать поставленные задачи, работая с печатным текстом, количественной информацией, электронными носителями информации, выполнять теоретический анализ, синтез и др.);

развитие рефлексивной деятельности и, в частности, творческой рефлексии (способности делать предметом анализа и оценивания различные аспекты своего Я, поведения и деятельности);

воспитание целеустремленности, самостоятельности, развитие волевых качеств.

Работа в каждом из этих направлений требует решения целого комплекса образовательных задач как в учебном процессе, так и во внеаудиторной образовательной деятельности студентов. Более подробно остановимся на развитии рефлексивной деятельности студентов.

ФГОС ВО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование в качестве требования к результатам освоения программы бакалавриата включает сформированность профессиональной компетентности «способность выпускника к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24)». Необходимость такого качества у профессионала очевидна, если принимать во внимание ту роль, которую играет рефлексия в профессиональной деятельности.

Рефлексия – обращение сознания субъекта на самого себя. Существует несколько классификаций рефлексии. В зависимости от предмета рефлексии выделяют следующие её виды: интеллектуальную (анализ собственных представлений, знаний, мыслительных действий), коммуникативную (анализ различных сторон взаимодействия с другими людьми), личностную (анализ и реконструкция личностных качеств, смыслов, ценностей, установок), кооперативную (осмысление и оценка разных сторон групповой деятельности, отношений в коллективе) [2]. В зависимости от представленности предмета рефлексии во времени – ретроспективную (анализ проявления себя в прошлом), ситуативную (анализ проявления себя в настоящем), и перспективную (экстраполяция своего я в возможные ситуации будущего). С учетом характера решаемых рефлексивных задач – рефлексии репродуктивную (осмысление, анализ и преобразование смыслов и способов поведения, не выходящее за рамки сложившихся в индивидуальном опыте субъекта) и творческую (генерирование нового видения проблемы, новых подходов и способов её решения).

В профессиональной деятельности рефлексия обеспечивает реализацию следующих функций: ретроспекции (восприятие и осмысление прошлого опыта как основы для его последующего анализа), оценивания и критического анализа (переоценка себя на основе определения соответствия своих действий, качеств сложившейся ситуации, нравственным и культурным эталонам, собственным

принципам и ценностям, сопоставления достигнутых результатов поставленным целям; осознание необходимости трансформации своей деятельности, изменения своих свойств), творческую (обретение новых смыслов, понимание новых направлений изменения поведения, способов деятельности), регулятивную (иницирование и поддержание на необходимом уровне познавательной активности, деятельности, направленной на самообразование, саморазвитие).

Рефлексивная деятельность - вид целенаправленной творческой познавательной активности субъекта, содержанием которой является анализ, оценивание, творческое переосмысление и преобразование различных аспектов собственной личности и её проявления в деятельности и в общении. Основными этапами рефлексивной деятельности являются:

мотивационный (заинтересованность в рефлексивном осознании реальности, связанной с личностью);

ориентировочный (осознание ситуации и своего проявления в ней);

перцептивно-аналитический (переход во внешнюю позицию по отношению к предмету рефлексии, анализ собственной активности, её последствий и результатов собственной деятельности);

оценочный (оценка эффективности действий, адекватности личностных проявлений ситуации и индивидуальным смыслом; оценка может выражаться в категориальной или эмоциональной формах);

атрибутивный (поиск причин выявленных недостатков в случае негативной оценки на предыдущем этапе);

этап проблематизации (переоценка используемых стратегий, смыслов, способов поведения, их обесценивание, часто сопряженное с переживаниями разочарования, недовольства собой и др.);

эвристический (инновации в интерпретации проблемы, в собственных установках, способах деятельности, обеспечивающие построение новой, успешной стратегии разрешения проблемы);

конструктивный (деятельность по реализации инноваций, обеспечивающая достижение поставленных целей; это этап объективации результатов рефлексивной деятельности).

Первые четыре этапа рефлексивной деятельности предполагают, главным образом, репродуктивную рефлексии. В том случае, когда предмет рефлексии оценивается позитивно (субъект удовлетворен своей деятельностью, её результатами и проявившимися в деятельности качествами собственной личности), рефлексивная деятельность не продолжается. В ситуации, когда предмет рефлексии получает отрицательную оценку, запускается механизм поиска причин, разворачивается переосмысление возможностей личностных ресурсов и способов деятельности, которые в комплексе образуют сложившийся индивидуальный опыт, происходит поиск альтернатив, их аналитическая проработка, и как результат творческих усилий - обретение нового смысла, новых подходов к решению

проблемы. Результаты, получаемые субъектом в ходе реализации инноваций, обеспечивают стимулирование дальнейшей активности. Таким образом, психологическим механизмом деятельности, связанной с самосовершенствованием личности (самообразования, самовоспитания, саморазвития), выступает рефлексивная деятельность.

Развитие рефлексивной деятельности означает совершенствование целого комплекса рефлексивных умений, в числе которых:

умение занимать рефлексивную позицию (внешнюю по отношению к отдельным сторонам своего я, по отношению к совершаемым действиям и их результатам),

умения осознавать, анализировать и критически оценивать основные аспекты ситуации, своих действий;

конструктивно преодолевать ситуацию стресса, возможную на этапе дискредитации имеющихся в распоряжении личности способов деятельности, сложившихся представлений и установок;

вырабатывать новые конструктивные схемы мышления, поведения;

оформлять новые идеи и смыслы в конструктивные решения и проекты, обеспечивающие позитивный результат.

Эффективным средством развития рефлексивных умений выступают рефлексивные задания, предполагающие активизацию рефлексии, самостоятельное управление ею и объективацию результатов рефлексивной деятельности в той форме, которая предусмотрена в задании.

Весь комплекс рефлексивных заданий, применяемых в процессе обучения будущих педагогов-психологов, можно условно разделить на следующие группы:

аналитические (предполагают осознание, осмысление, анализ, объяснение и интерпретацию научной педагогической информации, а также тех педагогических ситуаций, которые связаны с педагогической практикой);

творческие (требуют конструирования новых способов применения теоретических знаний, способов разрешения педагогических задач, оценивания возможных результатов);

регулятивные (в ходе которых субъект рефлексивной деятельности учится управлять своим мышлением, эмоциональным состоянием, поведением).

Важно, чтобы задачи были связаны с будущей профессиональной деятельностью обучаемых, ориентированы и на индивидуальную, и на групповую работу, обеспечивали включённость в процесс решения когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер участников.

Примеры рефлексивных заданий.

Аналитические:

Опишите собственное эмоциональное состояние в конкретной педагогической ситуации.

Осознайте, какие Ваши действия в ходе педагогического общения отражают наличие ролевых масок, фасадов.

Творческие:

Предложите подходы, которые помогут Вам преодолеть собственное негативное отношение к ученику.

Покажите, как отражается Ваше профессиональное кредо (общий принцип, реализуемый в педагогическом общении) в используемых Вами методах общения.

Регулятивные:

Сыграть в предложенной педагогической ситуации роль «максимально конгруэнтного учителя» и проанализировать результаты.

Продемонстрировать в игровой педагогической ситуации известные Вам способы снижения напряжения собеседника. Поделиться впечатлениями.

Систематическое использование на учебных занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам рефлексивных заданий позволяет развивать рефлексивную деятельность студентов, что выступает важным условием их подготовки к самообразованию.

Список литературы:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 №1457: [зарегистрировано в Минюсте РФ 18.01.2016 №40623]//Консультант Плюс [Электронный ресурс]: справочно-правовая система: база данных.- Доступ из сети ЧелГУ (дата обращения 07.04.2017).

2. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования //Вопр. психол. 1985. №3. С.31-40.

УДК 159.923

Арбатская К.И.

Реабилитационный центр «Талисман»,
Екатеринбург
starkova-kira@mail.ru

Личностные особенности родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями

В статье раскрываются теоретические аспекты личностных особенностей родителей воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями. Цель данного исследования проанализировать теоретический материал и выявить основные психологические личностные параметры влияющие на успешность воспитания в семье ребенка с особыми образовательными потребностями. Сталкиваясь со стрессовой, сложной жизненной ситуацией, а именно рождением ребенка с особыми образовательными потребностями, личность родителя изменяется в отношении к себе, социуму и деятельности. Выделяются основные психологические характеристики, влияющие на способность справляться со стрессовой ситуацией и эффективно оказывать реабилитацию своему ребенку. Авторы выделяют следующие характеристики личности: мотивационно-потребностную сферу, жизненные стратегии родителей, адаптационные способности личности и механизмы психологической защиты. Оказание помощи родителям позитивно скажется на развитии самого ребенка.

Ключевые слова: ребенок с особыми образовательными потребностями; мотивационно-потребностная сфе-

ра; жизненные стратегии; адаптационные способности личности; механизмы психологической защиты.

Появление в семье ребенка с особыми образовательными потребностями может тяжело и долго временно переживается всеми членами семьи и способствует изменениям состояния, затрагивающим эмоционально-личностную сферу, мотивационную сферу и сферу самосознания, порождает повышение уровня психического напряжения родителей. Способы того, как семья смогла воспринять появление ребенка, справиться с первым шоком, «переварить» и подстроиться к его особенностям, как будет справляться с возникшими трудностями, во многом зависят от одной из важнейших психологических особенностей семей воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями – личностных особенностей семейных партнеров.

Таким образом, актуальным становится изучение личностных особенностей родителей, выделение основных характеристик, влияющих на способность справляться со стрессовой ситуацией, в виде появления в семье ребенка с особыми образовательными потребностями, что может качественно повлиять на процесс реабилитации и оказания психологической помощи и поддержки семье с ребенком с особыми образовательными потребностями.

Психологическое исследование межличностных отношений в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, проведенное Л.М. Шипициной, показало, что большинство семей не в состоянии без помощи справиться с трудностями, связанными с появлением ребенка в семье. В большинстве семей проявляются тревожность, конфликтность, одиночество в семье, эмоционально неоднозначно окрашенные семейные отношения, отчужденность [10].

Повышенная уязвимость ребенка с особыми образовательными потребностями, потребность в уходе являются причиной не только материальных трудностей. Е.Р. Баенская и В.Ю. Фирсова отмечают, что многие аспекты, естественно разрешающиеся в других семьях, становятся проблемами: сможет ли ребенок пойти в школу; что будет с ним, когда не станет родителей; как устроиться на работу и т.д. – все это приводит к появлению таких переживаний, как одиночество, вина, обида, боль, страх, гнев. За всем набором трудностей помимо острого «семейного» контекста лежит глубокое личностное значение, что обычно приводит к необходимости пересмотреть смыслы и цели жизни, ценностные позиции. Внутри семьи это может способствовать отчуждению членов семьи друг от друга, распаду семьи или, наоборот, спровоцировать повышенную привязанность членов семьи друг к другу, концентрированность на своих проблемах и обособление семьи от общества [2, 8]. По мнению И.Н. Селезневой, ребенок с особыми образовательными потребностями может внести негативные изменения в семейный микроклимат и привести к распаду супружеских отношений, вызвать фруст-

рацию от нереализованных профессиональных амбиций [6].

О.А. Федосеева составила обобщенный психологический портрет родителей детей с особыми образовательными потребностями, они характеризуются социальной робостью, выраженной озабоченностью, слабостью, высоким уровнем тревожности, хрупкостью эмоциональных структур, подозрительностью. Родители редко проявляют инициативу при вступлении в контакт с новыми людьми, осторожно относятся ко всем, кто пытается общаться с их детьми. Удивление окружающих или жалость при виде их ребёнка с особенностями способствует тому, что родители начинают скрывать ребёнка от посторонних глаз: они стараются не бывать с ними в общественных местах, тем самым ещё больше способствуя социальной дезадаптации ребёнка. В таких семьях ребёнок становится причиной семейных конфликтов, что часто приводит к дестабилизации семейных отношений, распаду семьи, а неполная семья — это ограничение в физическом и психическом развитии ребенка. Особенности ребенка некоторые родители воспринимают как собственную ущербность, неполноценность, подавляющуюся в виде переживания острого чувства вины перед окружающими их людьми и ребенком [7].

Как указывает И.И. Поташова, сталкиваясь со сложными жизненными ситуациями и препятствиями (а рождение ребенка с особыми образовательными потребностями – это, безусловно, именно такая ситуация), личность изменяется в отношении к деятельности, себе и социуму. В этом случае определяющим фактором, помогающим преодолеть это препятствие, автор выделяет уровень развития мотивационно-потребностной сферы [5]. Изменения, происходящие в семье, могут проявляться деструктивно для социальной интеграции – приводить к переживанию чувства вины, закрытости, озлобленности, так и конструктивно – мотивировать к стимулированию развития ребенка, максимально грамотному построению взаимодействия с ним, осознанию своего пути социальной интеграции и возможностей помощи ребенка в реабилитации и социализации.

По мнению Н.В. Калининой и Р.И. Хайрудиновой особую значимость приобретают основные жизненные ориентации или жизненные стратегии семейных партнеров: внутренний контроль – внешний контроль; чувство собственного достоинства – неверие в себя; эгоизм – социоцентризм (альтруизм); принятие противоречий – их неприятие; ориентация на общественные нормы — на себя. Плодотворный характер изменений личности отца и матери основывается на его психологических особенностях и формировании адаптивных способов реагирования [3]. Л.И. Анцыферова и А.Г. Маклаков отмечают, что адаптационные способности личности зависят от уровня развития психологических характеристик личности, значимых для регуляции психической деятельности и самой адаптации. Личностные особенности, такие как опыт социального общения, самооценка, ощущение соци-

альной поддержки, психическая устойчивость, составляют адаптационный потенциал. И от уровня развития данных особенностей личности зависит уровень адаптации [1, 4]. Помимо выделенных особенностей, Р.И. Хайрудинова считает, что необходимо учитывать личностные механизмы психологической защиты, так как при столкновении индивида с трудностями активизируются механизмы психической саморегуляции [9].

Таким образом, выделенные психологические характеристики личности родителей детей с особыми образовательными потребностями, а именно мотивационно-потребностная сфера, жизненные стратегии семейных партнеров, адаптационные способности личности, механизмы психологической защиты, в первую очередь влияют на способность справляться со стрессом и таким образом пускать все свои силы на реабилитацию ребенка, социализация которого всецело зависит от его первичной среды для развития – семьи. Оказание помощи родителям позитивно скажется на развитии самого ребенка.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – №1. – С. 3-16., с. 13.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: 2-е изд. М., 2009. – 108с.
3. Калинина Н.В., Хайрудинова Р. И. Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрируемых в инклюзивную образовательную среду // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – №12. – Т. 2. – С. 156-160., с. 158.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 16-24., с. 19.
5. Поташова И.И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья: // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2011. № 3. URL: <http://www.psyedu.ru> (Дата обращения: 27.03.2016).
6. Селезнева И.Н. Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями // VI-ая Международная научная конференция ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: сборник тезисов. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - С.142-145.
7. Федосеева О. А. Социально-психологические особенности работы с семьей, имеющей ребенка-инвалида // Молодой ученый. — 2013. — №2. — С. 314-316.
8. Фирсова В.Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях умственно отсталых школьников // Специальная психология. 2009. №3(21). – С. 53–59.
9. Хайрудинова, Р.И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования: // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2015. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22744>. (Дата обращения: 23.01.2016).
10. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. СПб, 2002. – 368с.

УДК 378

Байгабулова С.О.

Костанайская академия МВД РК
им. Ш. Кабылбаева, Костанай, Казахстан
saulebajbulova@mail.ru

Адаптация к условиям обучения в ведомственном вузе как психолого-педагогический аспект профессионального становления личности будущих офицеров МВД

Статья посвящена рассмотрению вопроса адаптации курсантов к условиям обучения высшего учебного заведения МВД. Внимание уделяется как общему понятию адаптации, так и особенностям психологического сопровождения в процессе адаптации в новых условиях жизни и деятельности связанных с особенностями обучения в ведомственном вузе.

Даны рекомендации по психологическому диагностическому инструментарию при проведении мероприятий по адаптации первокурсников. Акцентируется внимание на необходимости психологического сопровождения будущего офицера в процессе обучения.

Ключевые слова: адаптация, психологическое сопровождение, профессиональное развитие личности, профессиональная подготовка в ведомственном вузе.

Отечественный и зарубежный опыт убедительно показывает, что одним из путей повышения эффективности профессиональной подготовки будущих офицеров в вузах МВД является организация его психологического сопровождения.

Необходимость психологического сопровождения объясняет и тот факт, что деятельность сотрудника правоохранительных органов имеет сложный, экстремальный, а порой и неординарный характер.

Высшие учебные заведения МВД, являясь основой системы ведомственного образования, направленного на профессиональную подготовку сотрудников правоохранительных органов, в период обучения курсантов, должны заложить необходимый фундамент теоретических и практических знаний, который в последующем становится основой их успешной профессиональной деятельности.

Но успешное развитие профессионально важных качеств личности курсанта, актуализация его учебного и профессионального потенциала, на наш взгляд, возможны, только при условии определенного уровня его психологического развития и психологической подготовки. И здесь необходимо учитывать психологические особенности личности данного возраста.

Так, по мнению Р.С. Немова, этот возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно.

Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений, навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми. Добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей [1].

Именно в этом возрасте происходит развитие самосознания. Развитию самосознания личности Л. С. Выготский отводил в юности центральную роль.

В этом возрасте, считал Л. С. Выготский, происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто.

Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу: как и почему поступил в тех или иных обстоятельствах, проявил себя умно, сдержанно или вел себя развязно, или пошел на поводу у другого.

Благодаря таким временным изменениям происходит переориентация сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль, возрастает потребность в достижении целей [5].

Обучение в высших учебных заведениях МВД значительно отличается от обучения в гражданских вузах. Так, в процессе обучения в специализированных учебных заведениях курсанты переживают ряд жизненно-важных ситуаций. К ним относятся: проживание в казарме, соблюдение служебно-воинской дисциплины, подчинение командно-преподавательскому составу, ограничение свободы передвижения и общения с родными, близкими, напряженностью учебной и служебной деятельности, необходимостью соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к будущим офицерам. Все это отражается не только на личностном развитии курсанта, но и на его дальнейшей профессиональной деятельности.

В качестве одной из основных целей обучения в ведомственном вузе выступает определенная совокупность получения знаний, умений и навыков дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности. Однако для будущего офицера сегодня важно не только пройти образовательную и специальную подготовку, но и быть психологически готовым к реализации профессиональных задач.

Психологическое сопровождение будущих офицеров МВД в процессе обучения в вузе представляет собой процесс формирования таких качеств, интересов, ценностей и установок личности, которые позволяют успешно адаптироваться к условиям

учебно-воспитательного процесса, службе, быту, профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

Первоочередным компонентом психологической готовности личности будущего офицера, является его адаптация к условиям обучения в вузе.

Проблема адаптации на протяжении многих лет остается одним из актуальных направлений теоретических и прикладных исследований ряда наук: психологии, социологии, педагогики, медицины, биологии и др.

Первые научные трактовки сущности адаптации встречаются в работах Ч. Дарвина и его последователей. Под адаптацией понималась совокупность изменений, происходящих в организме, более или менее адекватных изменяющимся раздражителям внешней среды [4].

В толковом словаре русского языка термин «адаптация» трактуется как «приспособление органов чувств и организма в целом к изменяющимся условиям существования» [2].

Теоретические и медико-биологические проблемы адаптации наиболее полно представлены в работах У. Кеннона, Г. Селье, И. П. Павлова, Л. А. Орбели, П. К. Анохина и др. [4].

Постепенно включаясь в систему существующих в обществе отношений, человек подвергается неизбежному воздействию окружающей его социальной среды, в той или иной мере адаптируется к ней, к социальным условиям своего бытия. То есть происходит постепенный процесс его социализации, формирования его личности [3].

Мы считаем, что психологическое сопровождение профессиональной подготовки будущих офицеров МВД будет более успешным, если:

- психологическое сопровождение профессиональной подготовки будущих офицеров будет выполнено с учетом их возрастной, личностной и профессиональной направленности;
- моделирование психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров в образовательном процессе будет осуществляться на основе системного, личностно-деятельностного и уровневого подходов;
- психологическое сопровождение профессиональной подготовки будет осуществляться посредством реализации программы, которая позволяет её организовать как целенаправленно последовательный и поэтапный процесс на основе принципов системности, учета индивидуальных личностных качеств, личностной ориентации образования.

В процессе проведения мероприятий по адаптации первокурсников к условиям обучения, мы считаем, целесообразным использовать следующие методики:

1. Диагностическая методика «Профессиональная готовность» - применяется для определения уровня готовности курсантов к профессиональной деятельности и адекватности профессионального выбора. Данная методика позволяет нам рассмотреть критерии автономности и информированности, определить уровень независимости, самостоятельности и самоопределения курсанта в выборе профессии. Критерии принятия решений,

планирование позволит определить уровень зрелости личности. Степень положительного восприятия курсантами своего выбора профессии определим по критерию эмоционального отношения. Эмоциональный компонент профессиональной зрелости проявляется в общем настрое человека и тесно связан с эмоциональным компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач. У курсантов эмоциональная включенность в выбор является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости.

2. «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса» и «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса» для определения характера мотивации.

3. Шкала субъективного благополучия (ШСБ). Шкала субъективного благополучия представляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия (СБ) или эмоционального комфорта (ЭК). Мы определим степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Таким образом, качество профессиональной подготовки курсантов во многом определяется правильно организованным психологическим сопровождением в период обучения, что в последствии будет способствовать успешной адаптации их к самостоятельной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Немов Р.С. Психология Кн. 2. М., 2003.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2009.
3. Романов В.В. Юридическая психология. М., 1999.
4. Слостёнин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М., 2007.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2005.

УДК 37.041

Бобыкина И.А.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

bobykina-ia@mail.ru

Культура самообразования как показатель развития личности

В статье представлено описание результатов изучения теории самообразования личности и практики использования технологии развития культуры самообразования обучающихся вуза. На основе факторного анализа обоснована необходимость пересмотра целеполагающих установок и организационных условий вузов в соответствии с современными тенденциями развития общества. Описание ведущих подходов, ключевых принципов и методов обучения содействует проектированию и реализации эффективной системы развития культуры самообразования в аналогичных ситуациях. Предлагаемая система критериев оценки сформированности культуры самообразования включает в себя группы показателей. На основе теоретического анализа и эмпирических данных личностные и функциональные характеристики классифицированы по пяти уровням – интуитивному,

интенциональному, потенциальному, поведенческому и креативному. Результаты исследования могут служить основой для обучения самоорганизации, а также анализа проблем подготовки к непрерывному самообразованию.

Ключевые слова: культура самообразования, самоорганизация, индивидуальная образовательная траектория, образовательная среда.

Одна из ключевых проблем педагогической науки и практики в настоящее время – развитие культуры самообразования личности. Актуальность решения данной проблемы обусловлена сменой мировоззренческой парадигмы эпохи инновационного уклада, которая требует коренной перестройки психологии людей, переосмысления привычных установок и овладения иными видами взаимоотношений и деятельности. Глобальная тенденция формирования так называемого «общества, основанного на знаниях» с приоритетом непрерывного образования определяет философию инновационного развития высшей школы в стратегической перспективе. Если раньше главная цель высшего образования заключалась в передаче студентам «на всю жизнь» системы знаний и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности, то в настоящее время его основное предназначение состоит в развитии социально зрелой, творчески активной личности обучающегося, способной к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Представляется, что достижение поставленной цели возможно при понимании в обществе нового качества образования, основанного на культуре самообразования личности.

В последние годы на федеральном уровне создана нормативно-правовая база для перехода к реализации новых задач высшего образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, вступивший в действие 01.09.2013 г. [4]; Государственная Программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», утвержденная распоряжением Правительства от 15 мая 2013 г. №792-р. [1]; целый ряд Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [5]; профессиональный стандарт педагога [6] и др. Приведем отдельные положения, отражающие системные приоритеты развития образования в ракурсе исследуемой проблемы:

- обеспечение реализации индивидуальных склонностей и потребностей в образовании;
- реализация принципа образования «через всю жизнь»;
- создание условий для непрерывного образования;
- право обучающегося на построение индивидуальной образовательной траектории;
- обеспечение открытости образования;
- создание единого образовательного пространства, обеспечение преемственности и вариативности образовательных программ;
- модульный принцип представления содержания образовательных программ;

- сетевые взаимодействия как принцип реализации образовательных программ;
- электронное и дистанционное обучение как равноправная технология реализации основных образовательных программ.

Как показывает анализ нормативных документов, происходит институализация непрерывного образования, ядром которого является самообразование личности, индивидуализированного по направлению подготовки, времени, формам и темпам обучения. Примечательно, что данный процесс можно сопоставить с «генезисом живой системы, для которой реализация внутреннего, основанного на собственных ценностях, потенциала саморазвития первична по отношению к ценностям и целям окружения (в т.ч. надсистем)» [2].

Вполне закономерным процессом, отражающим требование времени, является активное самообразование молодого поколения посредством внедрения во все сферы жизнедеятельности современных информационно-коммуникационных технологий и свободного доступа к информационной среде. Главным условием, обеспечивающим реализацию этой закономерности в новой системе высшего образования, является наметившийся поворот к проектированию индивидуальной образовательной траектории обучающихся. Это предполагает, в первую очередь, переход от принятой ранее учебно-дисциплинарной модели образования к личностно-ориентированной. При этом вполне очевидно, что развитие личности обучающегося возможно лишь в том случае, если преподаватель обладает рядом с соответствующими квалификационными характеристиками высокой культурой самообразования. Если преподаватель, взаимодействует с обучающимся, конструируя инновационное образовательное пространство сотворческого открытого характера, то совместная деятельность обретает для каждого личностный смысл и порождает отношения партнерства, проявляющиеся во взаимовлиянии и взаимосвязи. В таком случае эта со-деятельность обладает эмоционально-смысловой общностью для всех субъектов. При этом основным способом усвоения содержания образования обучающимся становится своеобразное «снятие» объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла. Понятийно-гностическая ориентировка в изучаемом материале при этом органически включается в структуру более целостной личностной ориентировки, а предметно-когнитивный опыт становится составной частью более целостного личностного опыта [3]. Именно такие условия должны привести к увеличению количества людей, способных создать открытое креативное общество знаний.

Для совершенствования научно-методического обеспечения содержания высшего образования в направлении развития культуры самообразования предлагается ориентироваться на следующие позиции:

- создание эмоционально-личностного фона самообразовательной деятельности;

- развитие индивидуального творческого и критического мышления;
- свобода выбора обучающимся содержания обучения в соответствии с личными интересами и потребностями на основе педагогических рекомендаций;
- обеспечение технологией самообразовательной деятельности (овладение комплексом аутометодических и иных знаний и способами их усвоения; комплекса аутометодических и иных умений на всех этапах деятельности: самомотивации, самоориентации, планирования, самоконтроля и коррекции; формирование автономии, ответственности, активности, коммуникативности и др.);
- обеспечение рационального планирования, организации и контроля самостоятельной работы;
- сбалансированность аудиторной учебной нагрузки, индивидуального консультирования и самостоятельной работы;
- оптимальное использование индивидуальных, групповых организационных форм и адекватных методов обучения;
- использование современных технологий обучения;
- реализация академической мобильности и др.

Такое содержание усваивается с помощью современных методов, средств и форм активного обучения. Одним из главных критериев их отбора является внутренняя согласованность с логикой субъектного развития личности обучающегося, благодаря чему создаются психологически комфортные условия.

Исходя из того положения, что личность формируется и проявляется только в деятельности, полагаем, что развитие культуры самообразования, как одного из показателей развития личности, происходит непосредственно в самообразовательной деятельности, направленной на формирование ценностей и личностных качеств человека, готовности к самоуправлению (самотивация, самоориентация, планирование, реализация, самоконтроль, самокоррекция) деятельностью по решению задач, возникающих на разных этапах жизнедеятельности. Следует отметить, что в отличие от других видов самообразовательная деятельность направлена, во-первых, на получение «внутреннего» для субъекта результата – нового образа «Я», во-вторых, на освоение других видов человеческой деятельности (профессиональной, речевой, учебной, коммуникативной и др.), а также на овладение самой этой деятельностью. По мере освобождения обучающегося от непосредственного управления со стороны преподавателя увеличивается степень самостоятельности обучающегося, соответственно, повышается уровень культуры самообразования. Внутренние признаки самостоятельности (мотивация, интеллектуальные и волевые усилия обучающегося) отражаются во внешних проявлениях: ориентации в способах решения задач, планировании деятельности, решении поставленных задач, систематическом контроле над ходом и результатом решения задач, последующем самосовершенствовании.

Технология развития культуры самообразования в системе высшего образования, ориентированная на цель как социальный заказ общества, предполагает преобразование личности обучающегося, обеспечивающее его самодвижение от интуитивного к творческому уровню культуры самообразования. Представляя собой сознательное самосозидание личности путем саморазвития, являющегося внутренним механизмом ее изменения, самообразование включает в себя все процессы «самости»: самопознание (познание своих личностных свойств и возможностей, уровня компетенций), самоопределение (осознание своих целей и внутренней позиции), самоактуализацию (актуализация опыта и раскрытие своих личностных способностей), самореализацию (достижение личностно и профессионально значимых вершин).

Теоретико-методологической основой технологии развития культуры самообразования является интегративно-акмеологический подход, основанный на теоретическом синтезе взаимодополняющих подходов: субъектно-деятельностного, компетентностного, культурологического, системного, синергетического. Атрибутивные (внутренние) закономерности процесса развития культуры самообразования находят свое конкретное выражение в принципах – основных положениях, определяющих общую организацию, содержание, формы и методы взаимодействия преподавателей и обучающихся в процессе развития культуры самообразования: гуманизации, непрерывности, вариативности, интеграции, общения.

Результаты эмпирического исследования позволили выделить критерии и показатели развития культуры самообразования. Показателями психологической готовности можно назвать наличие положительной мотивации (осознаваемые мотивы, интересы, потребности), ценностного отношения к самообразовательной деятельности; стремление к осознанию и переосмыслению личностного и профессионального аспекта жизнедеятельности; потребность и заинтересованность в самообразовании; наличие личностных новообразований и приращений (самостоятельность мышления, рефлексия, ответственность, активность, автономия и др.).

Практическая готовность, включающая в себя надпредметные компетенции, обеспечивает опыт самообразовательной деятельности обучающегося и отражает меру интеллектуального развития личности.

Развитие, как объективный процесс последовательных внутренних количественных и качественных изменений во всех сферах личности, предполагает специальным образом организованную образовательную среду. Основное ее предназначение заключается в создании условий для поэтапного развития культуры самообразования от интуитивного, через интенциональный, потенциальный, психоденциальный до творческого уровня.

Интуитивный (очень низкий) уровень характеризуется индифферентным отношением к самообразованию, наличием неосознанных, бессистемных знаний; фрагментарным управляемым извне

осуществлением самообразовательной деятельности; отсутствием понимания ее значимости для личностного и профессионального развития.

Обучающегося интенционального (низкого) уровня отличает ситуативно обусловленная потребность в самообразовательной деятельности; неустойчивое желание к переосмыслению личностных и профессионально ориентированных позиций; эпизодическое осознание значимости самообразования, возникающего в большинстве случаев под влиянием внешних факторов, поскольку внутренние мотивы еще слабо развиты и неустойчивы. Знания имплицитны, не систематизированы, эмпирические, не всегда четко осознаются. В отдельных случаях, при наличии направляющих указаний, фиксируются действенные латентные знания и отдельные навыки самостоятельной деятельности репродуктивного характера.

Потенциальный (средний) уровень культуры самообразования характеризуется: наличием слабо выраженной потребности в самообразовательной деятельности, осуществляемой студентом на основе усвоенных алгоритмов; активным практически ориентированным отношением к собственному самообразованию и профессиональной подготовке; стремлением к переоценке личностных и профессионально ориентированных позиций; осознанием своих возможностей и интересом и желанием к развитию культуры самообразования. Студент имеет представление об основных действиях самообразовательной деятельности и способен на основе этих достаточно действенных знаний реализовывать их самостоятельно, без помощи извне в типичных ситуациях.

На психоденциальном (высоком) уровне отмечается: ярко выраженная потребность в самообразовательной деятельности; активное, деятельное отношение к собственному самообразованию и профессиональной подготовке; осознание возможностей самообразования для личностного и профессионального роста; повышенный интерес к развитию культуры самообразования. В результате накопления опыта обучающийся овладевает систематизированными, осознанными знаниями; собственной личностно значимой системой действий, позволяющей самостоятельно принимать эвристические решения широкого спектра нетиповых задач. Высокого уровня развития достигает способность обучающегося к рефлексии «само»-состояний и деятельности на разных уровнях.

Творческому (наивысшему) уровню культуры самообразования соответствует устойчивая потребность в самообразовательной деятельности и в осознании собственных изменений; осознание самообразования как ценности, на основании чего происходит не только переосмысление, но и творческое преобразование личности; обогащение опыта за счет реализации творческого потенциала обучающегося и выхода за рамки нормативной самообразовательной деятельности.

Таким образом, результаты теоретического анализа и эмпирического исследования позволяют рассматривать культуру самообразования как один из

основных показателей развития личности обучающегося. Изучение данного феномена способствует решению важнейшей научно-методической проблемы эффективной подготовки к непрерывному самообразованию обучающихся вузов и повышения качества высшего образования.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 27.03.2017)
2. Прикот О.Г. Непрерывное образование: основы управленческих инноваций // Вестник Нижневартского государственного университета. 2016. №4. С. 43-49.
3. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Волгоград: ВГПУ. 2005. 72 с.
4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. URL: <http://www.federalnyy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyy-redakciya-2015> (дата обращения: 27.03.2017)
5. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 27.03.2017)
6. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.menobr.ru/professionalnyy-standart-pedagoga> (дата обращения: 27.03.2017)

УДК 37.018.26

Борисова Д.Б.

МБОУ «Прогимназия № 133 г. Челябинска»
otorten87@mail.ru

Информированность и вовлеченность родителей в образовательный процесс как основа конструктивного взаимодействия

В статье рассматриваются проблемы взаимодействия родителей (законных представителей), учащихся и учителя. Описываются ситуации, которые, на наш взгляд, могут являться источниками конфликта. Доказывается, что все проблемы и переживания родителей вкладываются в реализацию трёх потребностей: в безопасности, в информированности и в активности. Далее описываются возможные формы работы, направленные на удовлетворение вышеперечисленных потребностей.

Так, одним из приёмов работы по удовлетворению потребности в безопасности является установление границ, где важным моментом является разъяснение причин тех или иных запретов. При анализе потребности в информации предлагается использование возможностей сети интернет («Сетевой город», страничка «В контакте»). При описании потребности в активности или вовлечение в образовательную деятельность предлагается выстраивание системной работы с классным родительским комитетом.

Ключевые слова: начальное общее образование, учащиеся, педагоги, родители (законные представители), взаимодействие, потребности, конфликт.

Работа с родителями (законными представителями) (далее – родители) – один из труднейших участков в деятельности учителя [3]. Эта работа требует разносторонней подготовки, прежде всего, знания психологии и педагогики. Учитель должен уметь к тому же найти подход не только к своему ученику, но и к его родителям.

В настоящее время обострились проблемы организации взаимодействия школы с семьёй, набирает силу процесс отчуждения родителей от школы. Повседневные заботы, переориентация сознания взрослого поколения на другие, преимущественно материальные жизненные ценности приводят к всё большей рассогласованности действий двух социальных институтов.

Парадокс заключается в том, что, приводя детей в школу, все родители настроены на лучшее, иначе они отдали бы ребенка в другой класс, школу и т. д. Конфликтовать в том месте, где находится их ребенок, вряд ли кто-либо планирует заранее. Учитель, со своей стороны, принимая новый класс, также планирует сделать всё от него зависящее, чтобы не было разногласий и конфликтов. И тем не менее...

Взаимодействие учителя и родителей не всегда складывается гладко, мы сталкиваемся с различными конфликтными ситуациями. Как правило, претензии со стороны родителей заключаются в следующем:

– завышенные, на взгляд родителей, требования школы к подготовленности ребенка, а также несогласие родителей в области организации домашней работы учащихся и пр.;

– несогласие родителей с отношением к школьнику со стороны учителя; неадекватно заниженные, по мнению родителей, оценки, выставляемые учителем учащемуся;

– неприятие учащегося сверстниками, одноклассниками.

Это самые распространенные поводы, которые служат источником конфликтов. Рассмотрим механизм возникновения конфликта на уровне гештальт-психологии. В любом конфликте всегда есть повод – это какие-то внешние события и причина, то, что на самом деле спровоцировало конфликт. Причиной конфликта – всегда является человеческая потребность, которая фрустрируется или находится под угрозой. Иными словами, если нарушены наши потребности, мы переходим к конфликту. Решить же конфликт мы можем только тогда, когда договариваемся на уровне потребностей [2].

К общим человеческим потребностям мы относим: уважение, любовь, свобода, развитие, безопасность, доверие, отдых, признание, поддержка и пр.

Потребностей довольно много, поэтому мы выделим те из них, которые приоритетны для родителей, приводящих ребенка в школу [1; 4]. По сути, все проблемы и переживания родителей вкладываются в реализацию всего лишь трёх потребностей: безопасности, информированности, активности.

Итак, на первом месте, безусловно, стоит безопасность ребёнка, далее родители нуждаются в поступлении информации, так как, не имея её, они не понимают, что происходит с их ребёнком, а незнание, порождает страх. Страх, в свою очередь, порождает желание защититься, то есть агрессию соответственно провоцирует конфликт. И, в конце концов, большинство родителей хотят быть активными участниками в организации образовательной деятельности, хотят участвовать в развитии своего

ребёнка, быть рядом с ним. Мы осознанно не говорим здесь о качестве образования, так как исходим из того, что это априори является обязательным условием педагогического процесса. Также мы не говорим о таких потребностях, как уважение и внимание, так как, если будут соблюдены первые три пункта, родители будут чувствовать и уважение, и внимание в достаточной степени.

Поэтому цель нашего исследования состоит в определении возможных форм работы, направленных на удовлетворение вышеперечисленных потребностей. Рассмотрим более подробно условия реализации потребностей родителей.

К первой потребности мы отнесли потребность в безопасности. Одним из приёмов работы в этом направлении является установление границ. Под установлением границ мы понимаем проговаривание ситуаций заранее, тех, которые считаем недопустимыми. Это своеобразный инструктаж, который мы всегда проводим с детьми, но не всегда помним о родителях. Знакомство с родителями фактически происходит на первом родительском собрании. Трудно переоценить важность этого собрания. Здесь учитель даёт информацию о школе, об учебном процессе, о режиме, требованиях и т. д. Информации настолько много, что часто мы на потом оставляем рассмотрение внутренних вопросов. При этом именно на данном этапе очень важно установить границы, так как ни один родитель не воспримет данную информацию на свой счёт. Например, требование, ни при каких обстоятельствах не разбираться с одноклассниками своего ребёнка, если у детей произошел конфликт. Нежелательно также звонить родителям одноклассника с целью пожаловаться на их ребёнка. Также необходимо учитывать, что любой класс – это смешанный коллектив. Люди имеют разный менталитет, доход, принципы и привычки, поэтому очевидно, что всем коллективом прийти к единому решению по многим вопросам будет непросто. Поэтому важно проговорить, как будут приниматься решения, например, голосованием, решением родительского комитета, администрацией школы, классным руководителем и т. д.

При установлении границ важным моментом является разъяснение причин тех или иных запретов, информация будет воспринята достаточно спокойно и с пониманием.

Контроль. Все мы прекрасно понимаем, что должны постоянно контролировать действия наших детей. Если класс либо группа детей находятся какое-то время одни, дети часто сталкиваются с проблемами межличностного характера. Бывает, что, гонясь за выполнением плана урока, учитель игнорирует происшедшее и информация, уже в искажённом виде поступает родителям. Те, в свою очередь, испытывают страх. Если же любая ситуация будет разобрана и разъяснена, пусть в ущерб 2-3 минутам урока, у детей будет чувство защищённости, таким образом, непонимания не произойдёт и проблемы, которые, безусловно, могут быть, будут решаться совместно. Поэтому к осуществлению форм контроля можно отнести следующее: посто-

янная информированность учащихся, порицание нарушений, поощрение.

Решение хозяйственных вопросов. Отдельно хотелось бы проговорить о тех хозяйственных мелочах, которые зачастую мы решаем сами, стараясь лишний раз не напрягать наших родителей. В целом игнорируя при этом тот факт, что часть родителей будет рада помочь, получить ту самую удовлетворённость потребности в активности, при этом родители будут знать, что в классе ведётся работа по безопасности (установка нужного освещения, своевременная генеральная уборка класса и т. п.).

Далее приступим к анализу следующей потребности – потребность в информации. Мы уже проговаривали выше, что многие конфликты могут возникать из-за того, что родитель не был вовремя информирован о проблемах, каких-либо событиях, касающегося его ребёнка. Родители нуждаются в дополнительной информации, ищут её и часто общение происходит стихийно в различных социальных сетях. Сегодня достаточно легко использовать ресурсы сети интернет. Это, в первую очередь, «Сетевой город», где находится вся официальная информация. Но многое остаётся за его страницами. Бывает, стихийное обсуждение каких-либо тем в социальных сетях заканчивается конфликтами, которые вынуждена решать уже администрация школы, либо Управление по делам образования, прокуратура и т. д. Если же грамотно организовать поступление информации через сеть интернет, многие вопросы решаются сами собой. В нашем классе имеется страничка «ВКонтакте» – работа странички (домашние задания, объявления, голосования, потеряшки-фото, поздравления победителей, запись в поездки и пр., здесь же мы размещаем отчёты по питанию, расходы родительского комитета и т. п.). Есть ограничение в использовании такой странички. Она носит информативный характер, то есть родители не оставляют свои комментарии, если это не проговорено заранее. Информацию вносит только классный руководитель и родительский комитет. Группа является закрытой, публикуется множество фотографий детей, публикуются успехи в учебной и внеурочной деятельности. При этом любой родитель в любое время может получить доступ к домашним заданиям, скачать материал по дополнительным занятиям (электронные учебники, карточки и т. д.).

К следующей потребности мы относим – потребность в активности или вовлечение в образовательную деятельность. Прежде всего, здесь хотелось бы сказать о структуре управления. Если мы рассмотрим руководство абсолютно любым коллективом (рабочие, парламент, медицинский персонал и т. д., для нашей ситуации – это класс, как коллектив, объединённый общей целью), то руководство коллективом осуществляется через построение иерархии администрирования, где значительная часть работы делегируется на заместителей. Для классного руководителя таким заместителем является родительский комитет. В основном, если мы проанализируем состав родителей любого клас-

са на статистические 30 человек, то родители пяти-шести детей будут в значительной степени активны, именно они откликнутся на родительском собрании. Практика также показывает, что примерно человек пять будет периодически вступать в конфронтацию по различным поводам, как с родителями, так и с учителем, а остальная часть коллектива подобно флюгеру будет делать то, что говорят и идти туда, куда поведут. Поэтому важно грамотно выстроить работу с родительским комитетом. При этом необходимо отметить, что, если родительский комитет работает чётко и слаженно, если не допускается разногласий, если выработана единая согласованная линия поведения, то в таком классе конфликтов практически нет.

Соответственно, важный этап первого родительского собрания – выбор родительского комитета. Как правило, это люди, которые предлагают себя сами. Именно с родительским комитетом, в первую очередь, ведётся постоянная работа. В нашем классе это мини-собрания, совещания, чёткое разделение ролей, совместное решение грядущих и существующих проблем, использование средств телекоммуникации и регулярной почты. Это даёт возможность освободить учителя от многих вопросов, достаточно объёмных по временным затратам, какие-то вопросы освещаются и контролируются двусторонне, то есть не только классным руководителем, но и председателем родительского комитета. В целом, родительский комитет взял на себя следующий круг вопросов: сбор денежных средств, ведение финансовой документации, в том числе по питанию, ремонт, подготовка кабинета, организация поездок, генеральная уборка.

И в заключение мы предлагаем рекомендации для ситуаций, если конфликт всё же состоялся. Модель решения конфликта – это совокупность определённых методик его преодоления. Поведение в ходе конфликтной ситуации может быть следующим:

1. Уход (или уклонение от конфликта). Уход – это просто откладывание конфликта, а не его разрешение.

2. Сглаживание. Ответчик («сглаживатель») не вникает в суть проблемы, не пытается осознать предмет конфликта, в результате может наступить мир и гармония в отношениях, но только на короткое время.

3. Компромисс – это согласие, которое достигнуто путём взаимных уступок. Он способствует снятию проблемы. Каждый получает частично то, что он хотел. Компромисс – открытое обсуждение мнений, позиций, направленное на поиск решения, наиболее приемлемого и удобного для обеих сторон. Компромисс – один из наиболее эффективных способов разрешения конфликта.

4. Принуждение – у одного из участников конфликта возникает униженное состояние и желание отомстить, следовательно, напряжение всё равно остаётся.

5. Конфронтация как способ используется обеими сторонами: каждый настаивает на своём. В

системе школы – это порождение ещё больших конфликтов в дальнейшем.

6. Сотрудничество – такой выход из конфликтной ситуации, когда каждый выигрывает, каждый получает то, что хочет. Это наиболее сложный, но и наиболее оптимальный способ разрешения конфликта. Для решения конфликтной ситуации через сотрудничество необходимо: дать оппоненту полностью высказать свою точку зрения (выговориться, «выпустить пар»); необходимо найти позиции, с которыми можно согласиться – на этом этапе важно дать понять собеседнику, что вы его слышите, во многом понимаете и хотите помочь; совместное обсуждение позиций в спокойной, доверительной форме, не избегая, а проговаривая все «острые» места; выбор альтернатив – совместный конструктивный диалог, когда обе стороны ищут выход и учитывают интересы друг друга.

Список литературы

1. Айчувакова Е.Р. Индивидуализация обучения в общеобразовательной школе как в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Наука Красноярья. – 2012. – № 2. С 227–237.

2. Нечепуренко Д.В. К проблеме характерологии В. О. Пелевина // Челябинский гуманитарий. 2010. Т. 3. № 12. С. 53–57.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2007. № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

4. Скрипова Н.Е. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: ценностные ориентиры содержания образования // Психология образования в поликультурном пространстве. Научный журнал. – 2013. – Том 1 (№ 21). С. 75–79.

УДК 37.036.5

Боровик И.В.

Управление социальной защиты населения администрации Чебаркульского муниципального района, Чебаркуль, Челябинская область
irina.borovik.93@mail.ru

Развитие личностных качеств детей посредством творчества в условиях Муниципального бюджетного учреждения социального обслуживания Травниковского центра помощи детям

Статья посвящена исследованию творческих условий становления личности ребенка в условиях нахождения в центре помощи детям. Авторами было установлено, что творческое воспитание личности является важным фактором социализации воспитанников центра помощи детям. Это проявляется путем анализа личности педагогами выпускников центра.

Ключевые слова: творческое воспитание, адаптация, способности, кружковая деятельность, творческая мотивация, творческая личность.

Одним из направлений Послания Президента Российской Федерации определено построение разветвленной системы поиска и поддержки талантли-

вых детей, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности. Выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей является одной из приоритетных задач современного образования. [5]

Творчество занимает, безусловно, одно из важнейших мест среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. Комплексно-системный подход к воспитанию творческой личности в условиях центра помощи детям охватывает широкий круг вопросов, относящихся к проблемам эстетического и нравственного воспитания. Единство идейно-мировоззренческого, духовного и художественного развития является неотъемлемым условием становления личности подрастающего человека, разносторонности и гармоничности ее развития. [2]

В современной дидактике четко прослеживается стремление к воспитанию личности, небезразличной к творческой деятельности. Муниципальное бюджетное учреждение социального обслуживания «Травниковский центр помощи детям» (далее Центр) в 2016 году отметил свой 20-летний Юбилей. В учреждении существует 4 «семьи» в которых замечательные педагоги стремятся создать свою творческую и уютную атмосферу. Работа Центра ориентирована на развитие индивидуальности ребенка, на создание условий для формирования творческой личности, необходимости ухода от репродуктивного обучения, стремление развивать у воспитанников креативные способности. Так, выдающиеся педагоги Л.С.Выготский и Н.А.Ветлугина считали, что детей следует как можно раньше побуждать к выполнению творческих заданий.

Социально-педагогическая деятельность осуществляется на основе образовательных, культурно-досуговых, оздоровительных и других программ, направленных на творческое развитие, социализацию детей, их адаптацию к жизни в обществе, позволяющих им проявлять себя в различных видах социально-значимой практической деятельности. Она охватывает не только традиционные сферы знаний, но и широкий спектр массовой социальной практики, отражающей сегодняшние социально-экономические потребности, вызванные самой жизнью. [1]

Развитие творческих способностей воспитанников Центра средствами кружковой деятельности – один из основных методов работы педагогического коллектива. Эффективность реализации поставленных задач во многом зависит от мастерства взрослого, от умения прийти на помощь, установить отношения сотрудничества с детьми. Процесс активизации творческой деятельности воспитанников во многом зависит от установки самого педагога на созидание, творчество. Ведь ребенок изначально наделен способностью к творчеству и созиданию, важно лишь эту способность развивать и направлять. [1]

В Центре работают педагоги-профессионалы своего дела, которые ежедневно заботятся о детях, создают условия для развития их творческих спо-

собностей. Многолетний труд педагогического коллектива был отмечен различными наградами: грамотами и благодарностями Министра социальных отношений Челябинской области, Законодательного Собрания Челябинской области, управления образования Чебаркульского муниципального района и другими.

Наш век требует от личности большого творчества, поиска, знаний. Именно театр, изобразительное искусство и движение формируют у ребенка свободу в творческом мышлении, дают возможность импровизировать, отдавая взамен ребенку эмоциональные реакции – радость, удовольствие, удовлетворение. Очень важным фактором творческого становления личности ребенка является взаимодействие «на равных» со взрослым.

Большой интерес у воспитанников вызывает декоративное творчество. Детми создано множество интересных работ, в которые они вкладывают все свое умение и душу. А сколько фантазии в поздравительных открытках, подарочных изделиях, сделанных своими руками, в различных техниках изобразительного искусства, которые они с удовольствием осваивают: живопись, рисунок, бумажная пластика, декупаж, валяние шерстью, витраж, батик, рисование пластилином, керамопластика, осваивают технику лоскутного шитья, пошива костюмов и создание декораций к постановкам собственных спектаклей и многое другое.

Через созидание дети учатся понимать красоту окружающего мира, стараются сами не разрушать созданное людьми, понимают, что красивыми могут быть не только вещи, но и сам человек, их создавший. Творчество рождает особое состояние души, поднимает настроение, приоткрывая для всех что-то важное.

Анализируя детское продуктивное творчество, можем судить о качествах ребенка, его склонностях, интересах, о разнообразии способностей. Творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка.

Воспитанники Центра имеют награды Всероссийского конкурса детско-юношеского творчества по пожарной безопасности «Неопалимая купина» (1 место), всероссийского конкурса детского творчества по пожарной безопасности «Пожарный доброволец: вчера, сегодня, завтра!» (1 место в номинации «декоративная игрушка-текстиль», фестиваля «Путь к успеху», фестиваля детско-юношеского творчества «Звездная дорога», грамоты областного конкурса «Казачьему роду нет переводу», областного конкурса «За безопасное детство» и множество других, не говоря о районных наградах.

По своей природе детское творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Оно дает возможность значительно полнее судить об индивидуальных особенностях и своевременно выявить способности у детей. Способности, считает М.Б. Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается на практике, со временем теряется, так как человек перестает ею пользоваться. В

любой деятельности способности можно формировать целенаправленно, для этого необходимо лишь создать условия и сориентировать обучаемого на этот процесс. [2]

Для повышения творческой мотивации необходимо заинтересовать ребенка в получении новых знаний, умений и навыков. Как показывают последние исследования педагогов, занимающихся данной проблемой (например: А.П. Архипова, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова) роль интересов в творческой деятельности существенно влияет на формирование личности ребенка: определяют его активность в учении, благоприятствуют формированию способностей, воспитывают творческий подход к различным видам деятельности. [1]

Развитие произвольной сферы у детей происходит через развитие способности к самостоятельному выполнению задания, умение сконцентрировать свое внимание и мышление на исполнении. Педагог в свою очередь, осуществляет контроль за выполнением, возможна и групповая рефлексия.

Ребенок поступивший в Центр зачастую не способен выполнять простейшие трудовые операции, поделки. Поэтому задача педагога – развивать у таких детей мелкую моторику рук. Через осязание предметов, выполнение различных поделок своими руками дети познают мир. Они учатся приемам работы с пластилином, тестопластике, вышиванию, искусству оригами, бисероплетению и др. Эти техники так же эффективно развивают познавательную активность воспитанников. Выполняя различные поделки своими руками, дети не только овладевают различными приемами работы, но и получают новые знания (например: по вопросам экологии при работе с бросовым материалом, истории бисероплетения, природе родного края при работе с материалом, истории появления бумаги и многом другом).

Важной техникой творческого развития в Центре является театр. Чаще всего дети попадают в Центр с неустойчивой психикой, неспособностью к обучению, у них, как правило, бедный словарный запас, они не уверены в своих силах, испытывают трудности в общении с окружающими, отсутствуют либо не определены жизненные и профессиональные перспективы, не развиты природные задатки. Чуть ли не единственная возможность научить ребенка жить в существующих условиях – создать ему условия для полного овладения своими собственными способностями, для успешного развития творческой активности.

Особое влияние театр оказывает на новичков, детей, недавно попавших в Центр и испытывающих психологическое напряжение. Занятия в театре ускоряют время их адаптации к изначально непривычным для них условиям повседневной жизни.

Каждый год педагоги и дети ставят театрализованные представления: «Снежная королева», «Алиса в стране чудес», «Ромео и Джульетта», «Золушка», «Новые приключения Маши и Вити», для воспитанников дошкольного возраста ставятся «Бременские музыканты», «Волк и семеро козлят» и

другие. В 2017 году воспитанники совместно с педагогами готовят постановку по мотивам известного произведения «А зори здесь тихие...».

Спектакли не единожды показывают гостям Центра, а также выезжают с постановкой в гости, проводятся всевозможные выездные выставки творчества. Значит, талантливы сами дети, талантливы их педагоги, потому что каждый вложил в это дело частичку своей души. А если есть успех, значит будет желание двигаться дальше, не только в творчестве, но и в самостоятельной жизни.

Благодаря участию в различных творческих конкурсах и спортивных соревнованиях, некоторые воспитанники Центра смогли побывать в разных городах нашей страны, познакомиться и подружиться со сверстниками. Дети понимают, что все в этой жизни нужно зарабатывать своим собственным трудом, поэтому знакомство с другими городами для них не просто подарок, а награда за их тяжелый повседневный труд в творческих коллективах и спортивных секциях.

Таким образом, если удалось воспитать творческую личность с осознанным отношением к себе, другим, обществу, Родине, личность с активной жизненной позицией, умеющей конструктивно решать конфликты, взаимодействовать с окружающими – то можно смело прогнозировать успешную адаптацию такой личности к социуму.

Список литературы

1. Андрианова В.А. Проблемы психологии творчества в работах Л.С. Выготского. Журнал «Международный студенческий научный вестник» 2016 г. [Электронный ресурс] / <http://www.scienceforum.ru/2017/2485/29794>, свободный.
2. Всемирнова Ю.В., Шевченко А.А. Социально-психологические основы социальной работы: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 234 с.
3. Закон Челябинской области «О молодежи» от 13.09.2006 N 45-30 [Электронный ресурс] / <http://docs.cntd.ru/document/802073889>, свободный.
4. Концепция государственной молодежной политики Российской Федерации / [Электронный ресурс] / <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2001/vestniksf141-10/vestniksf141-10090.htm>, свободный.
5. Моисеева Е.В. Правовые основы социального призерения в дореволюционной России // Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства: Материалы международной научно-практической конференции. 2012. С. 211-216.
6. Послание Президента Федеральному собранию Российской Федерации от 1 декабря 2016 года / [Электронный ресурс] / <http://www.kremlin.ru/acts/>, свободный.
7. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей –сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации// Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21-22 мая 2015 г. / Калуга, 2015.

Личностные особенности интернет-зависимых подростков

Изучаются личностные особенности интернет-зависимых подростков учащихся 10-х классов. Использовались методики «Тест на выявление Интернет-зависимости», «Тест - опросник Г. Шмишека», методики «Незаконченные предложения» и «Рисунок семьи». Выявлено, что интернет-зависимость чаще возникает у подростков с демонстративным, гипертимным и тревожным типом акцентуации.

Ключевые слова: подросток, интернет-зависимость, тревожность и акцентуации характера.

В настоящее время ученые приводят различные вариации распространенности компьютерной зависимости среди пользователей интернета. Ранние исследования указывали на 15-40%, а последние — на 60-70% зависимых от компьютера людей в целом мире. Не менее 15% из них проводят более 10 часов в неделю в социальных сетях.

Безусловно, существуют позитивные стороны взаимодействия компьютера и человека:

- развитие логического, прогностического и оперативного мышления;
- усиление интеллектуальных способностей при решении все более сложных и неординарных задач;
- адекватная специализация познавательных процессов — восприятия, мышления, памяти;
- повышение самооценки и уверенности в себе;
- формирование позитивных личностных черт: деловая активность, точность и аккуратность, уверенность в себе.

Следует выделить и негативные стороны этого взаимодействия:

- снижение интеллектуальных способностей при решении примитивных задач (например, использование функции «Проверка орфографии», «математические действия» и т.п., что провоцирует редуцицию элементарных школьных знаний);
- при длительной работе с компьютером — снижение гибкости познавательных процессов;
- чрезмерная психическая вовлеченность в работу или игры с компьютером порождают зависимое поведение;
- деформация личностной структуры;
- деструктивные формы поведения.

С каждым днём растёт число подростков-пользователей Интернета. Чаще всего они используют «сеть» для следующих целей:

- Подростки испытывают потребность в общении со сверстниками, во множестве контактов, новых знакомств, возможности обмениваться информацией (в этом им помогают различные «чаты», социальные сети и пр.). Многие подростки компенсируют в Интернете недостаток общения в повседневной жизни, используют Сеть как способ самоутверждения.

- Интернет позволяет подросткам получать информацию, которую они хотят получить, а не то, что им навязывают средства массовой информации, к которым постепенно они все больше и больше утрачивают доверие. Степень доверия к информации, представленной в Сети, несколько выше, так как там они могут найти намного больше информации по одному и тому же вопросу. Насколько они эту информацию воспримут, уже будет зависеть от того, обучены или не обучены подростки аналитической работе с информацией, обладают ли критическим мышлением, умениями работы с информацией.

Подросток - это развивающаяся личность, ищущая ответы на жизненно-необходимые для него вопросы: «Кто я?», «Зачем я?», «Для кого я?» и «Каков я?». В подростковом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию, в это время формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества, ведущим видом деятельности становится общение со сверстниками. Следовательно, от того, как протекает социальная ориентация в этот период, зависит очень многое в формировании социальных установок человека.

Мы выделили следующие психологические характеристики лиц, склонных к деструктивному поведению:

- ранняя тревога, возникающая в связи с эмоциональным напряжением и тревожностью матери;
- утрата родителей в возрасте до 15 лет;
- неадекватный родительский стиль воспитания (по типу гипер-, гипопеки);
- ситуативная доступность азартных игр и наличие свободного времени, которое можно провести за компьютером;
- психологические травмы в детстве (насилие, жестокое обращение, материнская и патеральная депривация (отсутствие отца)).
- непереносимость трудностей повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций;
- скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством;
- внешняя общительность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;
- стремление говорить неправду;
- стремление обвинять других, зная, что они невиновны;
- стремление уходить от ответственности в принятии решений;
- стереотипность, повторяемость поведения;
- тревожность.
- дезинтеграция общества;
- дискриминация по половому, национальному, экономическому и другим признакам[1].

Целью нашего исследования является изучение социально-психологических причин возникновения у подростков зависимости от Интернета. В связи с поставленной целью, мы выделили следующие задачи:

Выяснить степень разработанности проблемы в литературе.

Выявить связь интернет-зависимости и психологических свойств личности подростка.

Сформулировать соответствующие выводы.

Предметом нашего исследования стали качества личности, способствующие появлению интернет-зависимости у современных подростков.

Мы акцентировали внимание на психологических причинах, что на наш взгляд, определяет возникновение зависимости современных подростков от интернета.

Наше исследование включало в себя следующие этапы:

Подготовительный этап, который состоял из изучения проблемы Интернет-зависимости в литературе, формулирования гипотезы, подбор методов исследования и методик.

Эмпирический этап, включающий в себя проведение подобранных методик.

Заключительный этап, состоящий в обработке полученных результатов и выработке рекомендаций.

Эмпирическую выборку нашего исследования составили подростки 10-х классов: 8 человек с интернет-зависимостью (экспериментальная группа) и 9 человек с отсутствием интернет-зависимости (контрольная группа).

В исследовании мы использовали следующие методики:

Тест на выявление Интернет-зависимости (автор Лоскутова В. А.).

Тест - опросник Г. Шмишека. Данная методика использовалась для выявления личностных характеристик, которые могли бы способствовать появлению Интернет-зависимости у подростков.

Методика выявления отношения к Интернету «Незаконченные предложения» А. Е. Жичкиной и Е. А. Щепиловой. Эта методика направлена на выявление субъективного отношения подростков к Интернету.

Проективная методика «Рисунок семьи». Данная методика была использована для того, чтобы понять семейную атмосферу, отношения в семье испытуемых и степень близости испытуемых к родителям. Именно поэтому из интерпретации рисунков для исследования имело значение только то, что относится именно к блоку «Особенности внутрисемейных отношений и эмоциональное самочувствие ребенка».

В результате проведения исследования мы получили следующие результаты:

И в экспериментальной, и в контрольной группе была выявлена сформированная зависимость от Интернета в начальной стадии.

На основе полученных данных по методике «Тест - опросник Г. Шмишека нами был проведён анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни. В результате были выделены статистически значимые различия по шкале «Тревожность»: подростки из контрольной группы имеют более высокие показатели по сравнению с показателями подростков их экспериментальной группы.

Также нами было выявлено то обстоятельство, что более всего склонны к зависимости подростки

демонстративного, гипертимного и тревожного типов акцентуации. Это можно объяснить следующим образом:

- Гипертимный тип подростков склонен к большому разнообразию увлечений, одним из которых и является интернет.

- Демонстративный тип – подростки, относящиеся к этому типу акцентуаций, с помощью Интернета пытаются привлечь к себе внимание, быть в центре событий; в Интернете они строят свою «красочную» жизнь, выдают себя не за тех, кем являются на самом деле.

- Тревожный тип – чувство собственной неполноценности стараются замаскировать в самоутверждении через Интернет; т.к. вследствие своей беззащитности нередко служат козлами отпущения, мишенями для шуток, в Интернете создают свои ненастоящие страницы, выкладывают чужие фото, тем самым создавая идеальный образ себя.

После проведения методики «Незаконченные предложения» мы получили следующие данные: Интернет воспринимается испытуемыми только с положительной стороны, где они сами являются приятными собеседниками, умными и красивыми людьми, достойными дружбы. И там же они встречают людей, похожих на себя, что вполне заменяет им реальные отношения и общение.

Исходя из проективной методики «Рисунок семьи», большинство испытуемых находятся психологически как бы вне семьи - родители заняты или другим ребенком, или своими делами, именно поэтому испытуемые рисуют себя за компьютером (85 % в экспериментальной и 80 % - в контрольной группе). В ответ на уточняющий вопрос - а почему они нарисовали себя именно сидящим за компьютером, ответы были одного содержания: «Чтобы не было скучно».

Нами были разработаны следующие рекомендации для родителей, которые помогут предупредить появление Интернет-зависимости и сделать работу детей в Интернете полезной:

Внимательно относитесь к действиям ваших детей в «мировой паутине»:

Не отправляйте детей в «свободное плавание» по Интернету. Старайтесь активно участвовать в общении ребенка с Интернетом, особенно на этапе освоения.

Беседуйте с ребенком о том, что нового для себя он узнает с помощью Интернета, чтобы вовремя предупредить угрозу.

Информируйте ребенка о возможностях и опасностях, которые несет в себе сеть:

Объясните ребенку, что в Интернете как в жизни встречаются и «хорошие», и «плохие» люди. Объясните, что, если ребенок столкнулся с негативом или насилием от другого пользователя Интернета, ему нужно сообщить об этом близким людям.

Научите ребенка искать нужную ему информацию и проверять ее, в том числе с Вашей помощью.

Научите ребенка внимательно относиться к скачиванию различного рода файлов.

Сформируйте список полезных, интересных, безопасных ресурсов, которыми может пользоваться Ваш ребенок.

Выберите удобную форму контроля пребывания вашего ребенка в Сети:

Установите на Ваш компьютер необходимое программное обеспечение - родительский контроль.

Если Ваш ребенок - учащийся младших классов и остается часто дома один, ограничьте время пребывания Вашего ребенка в Интернете.

Если компьютер используется всеми членами семьи, установите его в месте, доступном для всех членов семьи, а не в комнате ребенка.

Создавайте разные учетные записи на Вашем компьютере для взрослых и детей. Это поможет не только обезопасить ребенка, но и сохранить Ваши личные данные.

Регулярно отслеживайте ресурсы, которые посещает Ваш ребенок. Простые настройки компьютера позволят Вам быть в курсе того, какую информацию просматривал Ваш ребенок.[2]

Соблюдение разработанных нами правил поможет Вам быть спокойным за психологическое здоровье ребёнка, а ребёнку помогут научиться понимать, какие ресурсы можно использовать для работы в сети, как общаться с незнакомыми людьми и что необходимо предпринять при малейшей проблеме (к примеру, когда незнакомый человек пытается выманить денежные средства).

Список литературы

1. Гундарева И.П. О последствиях восприятия телевизионной информации младшими школьниками // Воспитание школьников. – 2005. - № 9.- с.30-33.
2. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей. – СПб, 2005 – с. 45-56.

УДК 159.922.736.4

**Брагина Т.С.,
Кирпиков А.Р.**

Удмуртский государственный университет,
Ижевск
tanya-bragina.18@mail.ru, kirpi@udm.ru

Развитие социального интеллекта как условие становления личности подростка

Социальный интеллект является важным условием для полноценного развития личности подростка. Показаны возможности развития социального интеллекта подростков 12-13 лет посредством специально разработанной программы занятий. Использовался тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Особое внимание уделялось обучению подростков пониманию собственных чувств и эмоций других людей, интерпретации языка жестов и других невербальных проявлений. В результате реализации программы подростки стали лучше понимать и предвосхищать поведение других людей.

Ключевые слова: социальные интеллект, подростковый возраст, межличностное взаимодействие, обучение адекватному восприятию своих чувств и невербального поведения собеседника.

Межличностное взаимодействие является неотъемлемой частью жизни любого человека. Под

понятием взаимодействие мы подразумеваем определение, предложенное Г. М. Андреевой. Она определяет взаимодействие как обмен информацией и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность. Именно от человека во многом зависит то, насколько удастся выстроить адекватные взаимоотношения с окружающими. Для этого необходимо адекватно определять и уметь распознавать поведенческие особенности других людей, уметь ставить себя на место другого человека, чтобы понимать его состояние и чувства.

Современное общество широко представлено развитыми медиа-технологиями. Подростки активно пользуются ими (смартфоны, планшеты и др.). Существуют различные компьютерные программы, с помощью которых происходит общение между людьми (Skype, facetime и др.). В связи с этим, все чаще общение с другими людьми приобретает новые формы, более закрытые и «отдаленные» от собеседника. Это приводит к тому, что порой люди перестают понимать эмоции, неверно распознают поведенческие особенности друг друга.

В связи с этим актуальным становится вопрос о развитии социального интеллекта, как важнейшего фактора построения оптимальных взаимоотношений человека с окружающими людьми. Понятие социального интеллекта ввел Э. Торндайк и обозначил его как способность понимать людей и управлять ими, поступая мудро в человеческих отношениях. Д.В. Ушаков определяет социальный интеллект как способность не просто понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и возможность управлять ими или адаптироваться к ним. Х. Гарднер предложил три варианта объяснения природы социального интеллекта как способности понимать людей и социальные ситуации.

По его мнению, социальный интеллект представляет собой особую способность, отличную от таких известных видов интеллекта, как вербальный, пространственный, математический и т.д., однако имеет с ними корреляционную связь. Достоинством этого подхода является его логичность: социальный интеллект — это вид познания, логично, что он находится в ряду других видов интеллектуального познания, отличающихся друг от друга спецификой своего объекта.

Кроме того, социальный интеллект представляет собой не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни. Действительно, в социальном интеллекте, как его измеряют современные тесты, прослеживаются в значительной степени черты знания, умения и навыка.

И, наконец, социальный интеллект - это личностная характеристика человека, определяющая успешность его социального взаимодействия.

Таким образом, сегодня развитие социального интеллекта подростка становится важнейшим условием для эффективного взаимодействия с другими людьми. Тем более это является важным, так как использование современных технологий во взаимодействии людей часто искажает сущность обще-

ния, делая его поверхностным и примитивным. Происходит обесценивание поведения, чувств и мыслей собеседника.

Для развития социального интеллекта подростков нами была разработана специальная программа. В ней приняли участие подростки, уровень социального интеллекта которых определяется как низкий или ниже среднего. Они составляли экспериментальную группу. Так же была создана контрольная группа, в которую также вошли подростки, характеризующиеся низким уровнем развития социального интеллекта. Была проведена диагностика уровня социального интеллекта подростков до начала занятий и после их проведения. Диагностика проводилась с помощью теста «Социальный интеллект», разработанного Дж. Гилфордом. Методика включает в себя четыре субтеста, из которых три составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения. Субтест № 1 – это «Истории с завершением», субтест № 2 – «Группы экспрессии», субтест № 3 – «Вербальная экспрессия», субтест № 4 – «Истории с дополнением».

Разработанная нами программа занятий была направлена на повышение уровня социального интеллекта у подростков. Мы определили следующие задачи программы:

1. Научить подростков понимать свои чувства, чувства других людей и рассказывать о них.
2. Развить рефлексивность и эмпатию подростков.
3. Научить распознавать эмоции.
4. Познакомить с языком жестов, мимики, поз.

Категория участников:

Программа предназначена для подростков 12-13 лет.

Общее количество участников в группе 6-10 человек.

Программа занятий состояла из 8 занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю во второй половине дня, длительностью 40 - 45 мин. Контроль эффективности программы происходил посредством получения обратной связи и тестирование участников программы.

По результатам изучения экспериментальной группы полученные нами данные свидетельствуют о среднем уровне развития социального интеллекта и уровне ниже среднего до начала участия в программе: первый субтест - от 2,46 до 3,20 стенов, второй субтест - от 1,63 до 2,73 стенов, третий субтест - от 1,63 до 2,73 стенов, четвертый субтест - от 1,99 до 3,01 стенов по Дж. Гилфорду.

После проведения программы нами была проведена повторная диагностика. Полученные нами данные свидетельствуют о наличии среднего и выше среднего уровней развития социального интеллекта у обучающихся подростков (первый субтест - от 2,26 до 4,08 стенов; второй субтест - от 2,46 до 3,20 стенов; третий субтест - от 2,15 до 3,19 стенов; четвер-

тый субтест - от 2,46 до 3,20 стенов по Дж. Гилфорду).

В процессе занятий нами были обнаружены изменения во взаимодействии друг с другом у участников исследования. Так, например, в начале работы нашей программы, во время выполнения упражнений, участниками сложно было определить, какие эмоции показывает партнер, какие действия произойдут в следующее мгновение и прочее. После 3-4 занятий подростки стали более адекватно понимать эмоции партнеров с помощью мимики, быстрее определять их. Определяя интонационные изменения, они могли объяснить, в каком эмоциональном состоянии находится партнер, и пытались предположить, как может поступить их одноклассник, находясь в данном эмоциональном состоянии. Наша программа также содержит видеопражнения. На их основе мы могли получить информацию о том, насколько адекватно подростки определяют эмоции героев, с помощью каких проявлений/выражений/действий они могут это сделать.

Для обработки данных, мы применили F-критерий Фишера. По полученным данным нами обнаружены статистически значимые различия в субтесте № 1. Субтест измеряет фактор познания результатов поведения, т. е. способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Таким образом, можно отметить, что разработанная нами программа направлена на развитие прогнозирования поведения, что в свою очередь поможет подросткам осуществлять процесс взаимодействия более эффективно, учитывая ситуацию и прогнозируя дальнейшие действия сверстника. По результатам статистической обработки данных при уровне значимости 0,05 (2,45) и 0,01 (3,71) F-критерий Фишера в субтесте № 1 равен 3,29. Следует также отметить, данное значение ближе к уровню значимости 0,01. Подобный результат можно объяснить тем, что большинство упражнений в разработанной нами программе были предназначены, именно, для понимания дальнейших действий собеседника. То есть упражнения, целью которых является определение состояния человека, сопряжены с вопросом: каким наиболее приемлемым образом в данной ситуации мы можем вступить в контакт с товарищем, если мы адекватно понимаем его состояние и намерения к взаимодействию? (конечно же, ориентируясь на невербальные проявления). Также, во время рефлексии по завершению упражнений, обращалось особое внимание на то, какие возможные действия может совершить собеседник.

В субтестах №2, №3, и №4 статистически значимых различий нами не обнаружено. Мы считаем, это произошло по следующим причинам. Во-первых, субтест №2 измеряет фактор познания классов поведения, а именно, способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Значение F-критерий Фишера по субтесту №2 равно 1. В нашей программе со-

держится недостаточное количество упражнений направленных на понимание мимики собеседника. Для того, чтобы разобрать и понять какие именно эмоции испытывает человек, необходимо более детально остановиться на данном вопросе. Во-вторых, субтест №3 измеряет фактор познания преобразований поведения, а именно, способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Значение F-критерий Фишера по субтесту №3 равно 1,69. Следует отметить, что мы ориентировались в большей части на понимание невербального поведения. Таким образом, вербальная часть в данной программе была нами исключена. Следовательно, существенных значимых различий по субтесту №3 не обнаружено. В-третьих, субтест №4 измеряет фактор познания систем поведения, т. е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. Значение F-критерий Фишера по субтесту № 4 равно 1,7. Правильность выполнения заданий субтеста зависит от корректности интерпретации экспрессии каждого человека в отдельности и способности предсказывать на основе анализа взаимосвязи рисунков, что именно приведет к изображенному результату. Так как интерпретации экспрессий уделялось недостаточное количество времени, а также не была проведена проработка данного блока в полной мере, то, соответственно, и результаты данного субтеста стали закономерными.

Таким образом, мы обнаружили, что разработанная нами программа применима для развития у подростков понимания результатов поведения своего собеседника (антиципация поведения). В то же время существенных статистически значимых различий по другим субтестам нами не обнаружено. Тем не менее, в дальнейшем, мы предполагаем дополнить нашу программу упражнениями, направленными на понимание эмоционального состояния собеседника посредством мимики, определения смыслового значения того или иного вербального выражения в определенной ситуации.

УДК 37.037.1

Варченко Л.Ю.

Кемеровский государственный университет,

Кемерово

vlukomorje@yandex.ru

Занятия по физическому воспитанию как средство формирования произвольности у старших дошкольников

В статье рассматривается возможность использования занятий по физическому воспитанию детей как средства формирования произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: произвольность поведения, воля, внимание, физическое воспитание.

Старший дошкольный возраст является очень значимым этапом в становлении социальных механизмов поведения и развития личности. В этом

возрастном периоде дети проявляют активное стремление к общению в разных видах деятельности, что рождает опыт взаимоотношений с окружающим миром, происходит становление мотивационной сферы. Произвольность поведения ребёнка является залогом успешной подготовки к обучению в школе, адаптации к новым условиям; её несформированность может повлечь за собой не только трудности в освоении образовательных программ, но и в общении со сверстниками и взрослыми.

Воля и произвольность - одни из важнейших качеств личности человека. Именно эти качества делают человека сознательным и свободным субъектом собственной жизнедеятельности, позволяя ставить цели и добиваться своего. Можно сказать, что становление воли и произвольности является магистральной линией развития личности ребёнка.

В этом солидарны практически все классики отечественной психологии. Так, согласно Л. С. Выготскому, личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения, и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями (формами) самого ребенка. Д. Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения — это возникновение произвольных действий и поступков. А. Н. Леонтьев полагал, что формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребёнка. Л. И. Божович также подчёркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и её формирования.

Согласно Л. С. Выготскому, истоки произвольности ребёнка лежат не внутри его организма и не в его индивидуальной деятельности, а в отношениях ребёнка со взрослым [2].

В связи с этим рассматривать проблему формирования воли и произвольности поведения имеет смысл с детского возраста. Старший дошкольный возраст - важный этап в становлении социальных механизмов поведения и деятельности и развития личности человека. В этом возрастном периоде дети проявляют активное стремление к общению в разных видах деятельности, что рождает опыт взаимоотношений с окружающим миром, происходит становление мотивационной сферы.

В данном случае наиболее адекватно рассматривать волю и произвольность поведения относительно дошкольного возраста как способность ребёнка к сознательному саморегулированию своего поведения.

Согласно Д. Б.Эльконину [4], выделяются следующие показатели произвольности:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предполагаемые в устной форме;

- умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Но на момент поступления в школу, согласно практике, большинство детей не имеет достаточно высокого уровня произвольной саморегуляции и имеют проблемы в сфере произвольности поведения и внимания. Поэтому в старшем дошкольном возрасте необходимо акцентировать работу с детьми по формированию этих важных качеств, в дальнейшем играющих значимую роль при обучении в школе [5].

Развитие произвольности – многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной саморегуляции. Под саморегуляцией следует понимать способность ребенка к формированию произвольной самостоятельной деятельности.

Можно выделить следующие виды занятий по коррекционной работе формирования произвольности у детей:

Упражнения стретчинга (растяжки) помогают нормализовать гипертонус и гипотонус мышц. Любое отклонение от оптимального тонуса является как причиной, так и следствием возникших изменений в психической и двигательной активности ребенка, негативно сказывается на общем ходе его развития. Так, гипотонус, как правило, связан со снижением психической и двигательной активности ребенка, с высоким порогом и длительным латентным периодом возникновения всех рефлекторных и произвольных реакций; сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий. Гипертонус же может проявляться в двигательном беспокойстве, эмоциональной лабильности, нарушении сна. Для этих детей будет характерным отставание в формировании произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций.

Стретчинг повышает двигательную активность, выносливость, координацию, снижает эмоционально-психическое напряжение. Занятия проводятся в виде сюжетно-ролевой или тематической игры, состоящей из взаимосвязанных игровых ситуаций, заданий, игр, упражнений, подобранных таким образом, что бы содействовать решению оздоровительных и развивающих задач. Широко используется метод аналогии с животными и растительным миром (образ, поза, двигательная имитация), метод театрализации, где педагог режиссер используя игровую атрибутику, образ, активизирует работу

правого полушария головного мозга ребенка, его пространственное мышление, способствует высвобождению скрытых творческих и оздоровительных способностей подсознания. Оказывая глубокое оздоровительное воздействие на весь организм, она базируется на анализе известных систем физических упражнений, приемов эмануальной терапии, ритмики, хореографии.

Дыхательные упражнения способствуют нормализации ритмированию организма, помогают развивать самоконтроль и произвольность. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения. Нарушение ритма организма (электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, перистальтика кишечника, пульсация сосудов и т. д.) непременно приводят к нарушению психического развития ребенка. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

Глазодвигательные упражнения, гимнастика для глаз позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Разнонаправленные движения глаз активизируют процесс обучения. Большая часть двигательной (моторной) коры больших полушарий участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, челюсти и глаз, которые формируют речь.

Коррекционные движения тела и пальцев, или телесные упражнения обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие мышечных зажимов. Двигательные и речевые центры в мозгу расположены рядом, и значит, чем лучше развита мелкая моторика, тем успешнее происходит развитие речи и многих других способностей. Кроме того, развитие «чувствования» своего тела способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела (дополнительная афферентация тела). Центром тонкой моторной координации является лобная доля мозга, отвечающая также за внутреннюю речь и самоконтроль. Поэтому включение пальчиковой гимнастики, элементов логоритмики, умение четко соотносить движения со словами являются неотъемлемым элементом коррекционной работы. Гимнастика позволяет формировать важные прикладные умения и навыки в преодолении препятствий, соблюдения определенных правил, выполнения команд и пр., совершенствует координацию, дисциплину, умение работать в команде. Гимнастические упражнения являются незаменимыми для развития произвольности, поскольку они построены на движениях, которые выполняются по словесной команде и должны быть определенным образом осмыслены, «перекодированы» ребенком. Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции, которые подразумевают постепенное формирование у ребенка способности к построению собственной программы. Строевые упражнения — совместные действия занимающихся в том или

ином строю. К строевым упражнениям относятся построения, перестроения, повороты, размыкания и смыкания, передвижения. Эти упражнения главным образом используются для совместного организованного и быстрого размещения занимающихся в физкультурном зале, на площадке перед выполнением физических упражнений и после их окончания. Вместе с тем они способствуют формированию навыков правильной осанки, развитию глазомера, равновесия, быстроты, ловкости, ориентировки в пространстве, воспитанию дисциплинированности, организованности, умения слушать и выполнять команды, произвольности внимания и поведения.

Релаксация может проводиться как в начале занятия с целью настройки, так и в конце — с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. Интеграция в теле (релаксация, самонаблюдение, воспоминание событий и ощущений) является частью единого процесса. За ней следуют интеграция в движении (невербальный компонент) и в обсуждении (вербальный компонент). Эти три составляющие создают необходимые условия для рефлексии ребенком ощущений и навыков, приобретенных в ходе занятия.

Игровой самомассаж — это уникальная тактильная гимнастика, благодаря которой в мозг поступает мощный поток импульсов от рецепторов, расположенных в коже, а также от проприорецепторов мышц и суставов. Одновременно с этим в кору головного мозга (в речеслуховые, зрительные, эмоциональные и творческие зоны) поступает информация, которая не только оказывает тонизирующее воздействие на центральную нервную систему, но и способствует увеличению резервных возможностей функционирования головного мозга.

Традиционная пальчиковая гимнастика вызывает возбуждение локальных участков мозга, а игровой самомассаж оказывает тотальное воздействие на кору, что предохраняет отдельные ее зоны от переутомления, равномерно распределяя нагрузку на мозг. Он является эффективным средством совершенствования и таких психических функций, как внимание, память, зрительно-моторная комбинация, а также развитие речевой и творческой сфер.

По данным современных исследований, игровой самомассаж кистей рук способствует очищению энергетических каналов, освобождению их от застоявшейся негативной энергии и насыщению позитивной, также он содействует снижению двигательной и эмоциональной расторможенности, коррекции гиперактивности.

Массажный мячик эффективное средство расслабления мышц и снятия последствий стресса, которое можно использовать ежедневно. Пупырчатая поверхность мяча воздействует на нервные окончания, улучшает приток крови и активизирует кровообращение. При выполнении упражнений с массажным мячиком задействуются глубокие мышечные структуры. Закругленные массажные шипы на поверхности мячика воздействуют на биологически — активные зоны кожи головы, туловища и конечностей.

Веселые стихи, яркие образы, обыгрывающие массажные движения, их простота, доступность, возможность использования в различной обстановке и в любое время способствуют изменению позиции ребенка из объекта в субъект педагогического воздействия, а это гарантия успеха реабилитационной, коррекционной и развивающей работы.

Подвижные игры — незаменимое средство для формирования произвольного поведения и внимания. Они нормализуют нервные процессы, развивают внимание, память, способствуют проявлению инициативы, формируют волевые качества, учат ориентироваться во времени и пространстве, укрепляют сердечно — сосудистую и дыхательную системы, активизируют обмен веществ, развивают двигательный аппарат. При подборе подвижных игр необходимо учитывать то, что, прежде всего, возрастные особенности дошкольников характеризуются недостаточностью развития мышечной силы, некоторой неустойчивостью сердечной деятельности, повышенным обменом веществ, несовершенством в координации, силе и скорости движений, относительно быстрой утомляемостью, недостаточным уровнем волевых качеств, малым запасом знаний о своих двигательных возможностях. Поэтому и становится возможным использование подвижных игр, основанных на элементах спортивного ориентирования в старшем дошкольном возрасте [2]. Также для старших дошкольников значимым является не только участие в игре, но и победа в ней. В спортивных играх ребенок учится побеждать и проигрывать, помогать слабым и поддерживать сильных. Именно в игре формируется характер ребенка, ведь каждый игровой момент несёт в себе как положительный, так и отрицательный заряд, смягчённый игровыми рамками, условиями и возможностью в любое время прекратить игру [3].

Основные принципы проведения занятий:

Наглядность. Показ физических упражнений, образный рассказ, подражание, имитация известных детям движений.

Доступность. Обучение упражнениям от простого к сложному, от известного к неизвестному, учитывая степень подготовленности ребенка.

Систематичность. Регулярность занятий, повышение нагрузки, увеличение количества упражнений, усложнение техники их выполнения.

Закрепление навыков. Многократное выполнение упражнений. Умение выполнять самостоятельно, вне занятия.

Индивидуальный подход. Учет особенностей возраста, особенностей каждого ребенка. Воспитание интереса к занятиям, активности ребенка

Сознательность. Понимание пользы упражнений, потребность их выполнения в домашних условиях.

Занятия по физическому воспитанию являются одним из оптимальных средств развития произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста. Проводимые в форме игр (игра является основным ведущим видом детской деятельности) они способствуют более полному включению

ребёнка в коррекционный процес.. Особую роль в формировании произвольного внимания и поведения играют игры с правилами, которые кроме повышения уровня развития основных качеств произвольного внимания содействуют формированию в детях волевых черт характера, самостоятельности, ответственности, активности и целеустремленности, умению взаимодействовать в коллективе. А необходимость точного, чёткого, правильного выполнения физических упражнений способствует формированию навыков самоконтроля и саморегуляции.

Список литературы

1. Абдурахманов Р.А. Возрастная психология. Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте. - М.: Современный гуманитарный университет, 1999. - 69 с.
2. Бабенкова Е.А., Федоровская О.М. Игры, которые лечат. - М. : ТЦ Сфера, 2013. - 64 с.
3. Гирченко И. Подвижные игры. - М.: Мой мир, 2007. - 256 с.
4. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Акад. пед. наук [СССР], Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики; Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - Москва : НИИОП, 1981. - 157 с.
5. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 368 с.

УДК 378 **Василевская Е.А., Хасьянова А.М.**
Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара
vasilevskayae@yandex.ru, azalikukla@yandex.ru

Эмоционально-ценностный компонент профессионального самосознания студентов разных специальностей

В статье представлен теоретико-эмпирический анализ проблемы психологических особенностей эмоционально-ценностного компонента профессионального самосознания студентов. Самосознание определяется как «представление личности о себе», как одна из форм сознания, отличающаяся единством процессов самопознания себя и построения отношения к самому себе, оказывающая регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности путем рефлексивного анализа собственной деятельности и активности. Личность рассмотрена в ее реальном существовании и в ее самосознании: человек, осознавая себя субъектом, называет собственным «Я». Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Образ Я» рассматривается, как структурное образование самосознания, как «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон - когнитивной, эмоциональной и регуляторной. Показаны следующие психологические особенности у студентов на стадии профессионализации: сочетание и устойчивость различных личностных черт и качеств, обусловленное и определяемое системой индивидуальных психических свойств личности и ее профессиональной направленностью, индивидуальностью, общественно-обусловленным характером взаимоотношений, где самосознание выступает в качестве важнейшего механизма саморегуляции и самореализации.

С целью изучения особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания нами использовалась методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (MIS).

Ключевые слова: самопознание, эмоционально-ценностное отношение, самооценочность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности специалиста. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности.

Проблема изучения профессионального самосознания личности студентов обусловлена как вопросами становления личности и процессом профессионализации в целом, так и вопросами саморазвития и самореализации личности на различных этапах профессиональной траектории.

В этой связи исследования, посвященные изучению данного психологического феномена, включают в себя следующие направления:

- философско-методологические аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием;

- общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности; социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности;

- социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей;

- акмеологические основы развития профессионального самосознания личности: сущность, структура, критерии и уровни развития [3, 46-50].

Согласно данным направлениям, самосознание представляет собой динамическое единство знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Так, И.С. Кон представляет уровневую концепцию образа «Я» как установочную систему в виде трех компонентов - когнитивного, аффективного и поведенческого [4, с.3].

По мнению В.В.Столина, самосознание осуществляется на трех уровнях: 1. Отражение субъекта в системе его органической активности. 2. В системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях. 3. В системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей [4, с.22].

В представлениях С.Л. Рубинштейна «развитие самосознания проходит через ряд ступеней - от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющему затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой»[5].

Рассматривая глобальное, личностное Я как двойственное образование, в котором соединяются

Я-сознание и Я, как объект, У.Джемс разработал проблематику Я-концепции, в которой Я-сознание и Я, как объект представляют собой стороны одной целостности, способные существовать одновременно, и выделяет духовное Я, материальное Я, социальное Я и физическое Я [4, с. 16].

Представители интеракционной школы полагают, что самосознание и ценностная ориентация личности, как бы зеркально отражают реакции на нее окружающих людей (Г. Кули, Дж. Мид и др.).

В теории Э. Эриксона проблематика Я-концепции рассматривается с позиции эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры [5].

Многообразие подходов позволяют рассмотреть самосознание как одну из форм сознания, отличающуюся единством процессов самопознания себя и построения отношения к самому себе, оказывающую регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности путем рефлексивного анализа собственной деятельностной активности.

Следовательно, под самосознанием понимается способность личности к самопознанию, эмоционально-ценностному отношению к себе, способность к самоконтролю и саморегуляции [1, с.19].

Выступая в качестве внутреннего компонента структуры сознания, самосознание выражается в познании личностью самого себя, в отношении к себе, в оценке своих действий, поступков, физических и духовных возможностей. Это дает возможность изучить свое психоэмоциональное состояние. Психологическое понимание феномена категории самосознания личности неразрывно связано с изучением его структурных компонентов. Выделяя в структуре самосознания части целостности такие, как «Я -реальное», «Я-идеальное», «Я-фантастическое», «Я - в прошлом», «Я - в будущем» и др., В.Г. Маралов указывает на возможность каждой из этих частей занимать как роль познающего - субъекта, так и познаемого – объекта [1, с.20] и включать в себя: эмоционально-ценностное отношение; самопознание; саморегулирование; самоконтроль; самооценивание.

Самопознание и эмоционально-ценностное отношение к себе могут выступать, с одной стороны, как независимые процессы, с другой стороны, в виде интерпретации в единую деятельность самооценивания [1, с.16].

Процесс самопознания личностью внутренних психических актов, состояний и психологических особенностей, вызывающих такие представления как: полнота – фрагментарность; глубина – поверхностность знаний о себе (окно «Джогари»); гармоничность – конфликтность; адекватность – неадекватность; устойчивость – динамичность; принятие–непринятие себя, происходит за счет рефлексии [1, с. 19].

Следует отметить, что под самоотношением понимается выраженность смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

Что позволит создать картину целостного и интегративного представления о себе, некую психо-

логическую модель своего «Я», которая позволит направить и отрегулировать свою деятельность, обусловленную социальными условиями существования личности, социальной идентификацией - отнесением себя к определенной социальной группе.

Изучение эмоционально-ценностного компонента включало в себя изучение структуры самоотношения личности студента, а также выраженности отдельных ее компонентов: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. В контексте представлений личности о смысле «Я», самоотношение понимается как выраженность смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

С целью изучения особенностей эмоционально-ценностного компонента самосознания нами использовалась методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (MIS).

Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность, самоуверенность, саморукводство, зеркальное «Я» (отражение самоотношения). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

Аутосимпатия. В данный фактор вошли значения шкал: самооценности, самопринятие и самопривязанности, наиболее отражающие эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я».

Внутренняя неустраенность. Данный фактор содержит значения шкал: внутренняя конфликтность, самообвинение, связанные с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Исследовательская работа проходила на базе ЧОУ «Тольяттинская Академия Управления»; ВГБОУ ВО Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ); СФ ГБАОУ Московский городской педагогический университет (МГПУ). Выборку представляют студенты первых-четвертых курсов различных направлений подготовки: психология образования, экономика, менеджмент, юриспруденция. Общее количество - 178 студентов.

Шкала «Открытость» характеризуется доминированием либо конформностью, либо критичностью, глубоким осознанием себя, внутренней честностью и открытостью. Ярко выраженными в группах испытуемых по всем направлениям выступают низкие значения, что указывает на внутреннюю честность, на открытость отношений человека с самим собой, на достаточную развитую рефлексию и глубокое понимание себя. А также достаточную критичность по отношению к себе. В основе взаимоотношений с людьми лежит ориентация на собственное видение ситуации происходящего.

Шкала «Самоуверенность» выявляет самоуважение, отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку. У студентов направлений подготовки юриспруденция,

менеджмент и экономика отмечаются высокие показатели, которые характеризуют ярко выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного «Я», высокую смелость в общении. Доминирует мотивация на достижение успеха, ощущает свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются как преодолимые. Проблемы затрагивают неглубоко, переживаются недолго.

Наибольшее количество студентов направления подготовки «Психология» отмечают средними значениями, что характеризует их следующими характеристиками: в привычных для себя ситуациях способны сохранять работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. В случае возникновения трудностей на смену уверенности возникает тревога и беспокойство. Что может быть обусловлено уровнем притязаний относительно статуса профессии со стороны представителей других направлений профессиональной деятельности.

Шкала «Саморуководство» отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного «Я», либо внешних обстоятельств.

Наибольшее количество студентов всех направлений свойственны высокие значения. Это означает принятие собственного «Я» как некоего внутреннего стержня, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. А также способность оказывать сопротивление внешним обстоятельствам посредством волевого контроля над эмоциональными реакциями. Такие количественные результаты могут быть обусловлены спецификой и содержательными характеристиками выбранных профессий.

Шкала «Отраженное самоотношение» характеризует представление субъекта о способности вызывать у других людей уважение, симпатию. Характерным для наибольшего количества студентов всех направлений являются высокие показатели.

Психологической характеристикой выступает направленность вида выбранных профессий и принятие себя как специалиста окружающими людьми. Ценность заключается в личностных и профессиональных качествах, в совершаемых поступках и действиях, в приверженности к нормам и правилам, диктуемым спецификой самой профессиональной деятельности, что помогает ощутить себя общительным, эмоционально-открытым для взаимодействия с окружающими и установления деловых и личных контактов и позволяет сформировать профессиональную самооценку.

Шкала «Самоценность» передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других.

У наибольшего количества студентов всех направлений выявлены средние значения, отража-

ющие избирательное отношение к себе. На фоне переоценки ряда качеств и признания их уникальности проявляется недооценивание других. Как следствие, замечания окружающих являются малоценными.

Шкала «Самопринятие» позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятии себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости.

Студентов с низкими показателями по данной шкале не выявлено. Высокие значения выявлены у половины студентов и характеризуют склонность воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный. На фоне ощущения симпатии к себе, ко всем качествам своей личности, недостатки выступают в качестве продолжения достоинств.

Средние значения отражают избирательность отношения к себе, заключающаяся в склонности принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Шкала «Самопривязанность» выявляет степень желания изменяться по отношению к наличному состоянию. Высокие значения выявлены у студентов направления «Юриспруденция», отражающие высокую ригидность «Я»-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, видение и оценку себя. Однако, можно предположить, что на стадии профессионализации, ощущение самодостаточности и достижения идеала в дальнейшем может выступить в качестве некоего препятствия, помехой для самораскрытия в процессе дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Окружающий мир воспринимается как угроза самооценке.

Средние значения выявлены у студентов направлений «Психология», «Менеджмент», «Экономика» и указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других.

Низкие значения, выявленные у части студентов направления подготовки «Психология» и «Экономика» фиксируют высокую готовность к изменению «Я»-концепции, открытость новому опыту познания себя, поиски соответствия реального и идеального «Я».

Шкала «Внутренняя конфликтность» определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденции к рефлексии.

Ярко выраженными по данной шкале являются низкие значения, выявленные у большинства студентов всех направлений. Психологической особенностью является противоречие, отражающее в себе, с одной стороны, положительное отношение к себе, ощущение баланса между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, с другой стороны, возможное поверхностное воспри-

ятие себя, в результате приводящее к отрицанию своих проблем.

Шкала «Самообвинение» характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я». Низкие значения выявлены у большинства студентов направлений «Психология» и «Юриспруденция». Данные показатели обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

У наибольшего количества студентов всех направлений в равном процентном соотношении выявлены средние и высокие значения. Это указывает на способность видеть в себе недостатки. Специфической особенностью выступает способность актуализировать сложившиеся психологические защиты, среди которых доминирующими выступают реакции защиты собственного «Я» в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей. Средние значения указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Полученные результаты позволили выявить следующие психологические особенности у студентов на стадии профессионализации: сочетание и устойчивость различных личностных черт и качеств, обусловленное и определяемое системой индивидуальных психических свойств личности и ее профессиональной направленностью, индивидуальностью, общественно-обусловленным характером взаимоотношений, где самосознание выступает в качестве важнейшего механизма саморегуляции и самореализации.

Список литературы

1. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студ. – М.: «Академия», 2004. – 256 с.
2. Манина, В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика - Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.-2014.- № 31.- С.175-178.
3. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы // Акмеология. - 2004.- № 3 (11). -С. 46-50.
4. Столин В.В. Самосознание личности. -М.: МГУ, 1983.- 284 с.
5. Цветков А.В., Миронова Д.И. О подходах к изучению образа «Я» в отечественной и зарубежной психологии // Психология и психотехника. - 2011.- № 2.- С.34-42.

Соотношение понятий «психологическое» и «психическое» здоровье в контексте деятельности педагога-психолога дополнительного образования

Для успешной реализации поставленных задач, четкого определения границ профессиональной компетентности, психологу дополнительного образования важно понимать соотношение понятий «психическое» и «психологическое» здоровье. Термин «психическое здоровье» связывает две науки – медицинскую и психологическую, введен ВОЗ, рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. В настоящее время актуален переход от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса, от изучения вредных влияний к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Ключевые слова: психологическая служба образования, специфика дополнительного образования, психическое здоровье, концепция «места наименьшего сопротивления», фрустрация, психологическое здоровье, самоактуализация.

Основной целью деятельности психологической службы образования является обеспечение психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Приоритетные задачи: содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства; реализация заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Важным условием достижения цели является создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода жизни.

Профилактика и коррекция нарушений психологического здоровья определяют необходимость проведения педагогом-психологом коррекционно-развивающей работы с обучающимися, работы по психопрофилактике и психопросвещению с родителями и педагогами. Однако, если не будет устранена первопричина личностных деструкций, эффект психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса будет краткосрочным. Основными видами деятельности практического психолога сферы образования являются также: психологическая диагностика, психологическое консультирование, экспертная деятельность. В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным, в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает.

Ориентация на творческое развитие ребенка в условиях дополнительного образования, имеющего свою специфику, определяет приоритетные задачи

деятельности педагога-психолога: 1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста; 2) развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.; 3) создание для развития ребенка благоприятного психологического климата, который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой – сознанием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него значимой; 4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки, как детям, так и их родителям (законным представителям), педагогам; 5) сохранение психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Для успешной реализации поставленных задач, четкого определения границ своей профессиональной компетентности, психологу-практику важно понимать соотношение понятий «психологическое» и «психическое» здоровье.

Термин «психическое здоровье» связывает две науки и две области практики – медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль – психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психологическом состоянии человека. В одних случаях психические состояния становятся главной причиной заболеваний, в других – они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт. Важно, что взаимовлияния «духа» и тела признается безусловно.

Не смотря на то, что в медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется, в «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» такого термина нет, есть просто «здоровье». Существенно, что этим термином обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

В «Кратком словаре по социологии» (1989, с.76-77) дается подробное толкование термина «здоровье населения», который обозначает: 1) состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека; 2) состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов; 3) естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений; 4) состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий

его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики; 5) количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

В докладе Комитета экспертов ВОЗ «психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями. Основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или заменяющих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами. Подчеркивается, что в то же время следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения. Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Сухомлинский В.А. убеждал педагогическую общественность в том, что в гармоничном развитии ребенка все взаимосвязано: «Здоровье зависит от того, какие домашние задания даются ребенку, как и когда он их выполняет. Огромную роль играет эмоциональная окраска самостоятельного умственного труда дома. Если ребенок берется за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребенка, переживающего отвращение к занятиям, серьезно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания и др.» (1974, с.104-105).

У большинства детей в те или иные периоды, под влиянием определенных ситуаций, могут проявиться нарушения эмоциональной сферы или поведения: могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родите-

лями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребенка в семье, но и характеру взаимодействия в образовательных учреждениях, которые оказывают существеннейшее влияние на психологическое развитие детей. Подчеркивается решающая роль нравственной атмосферы, образовательных стандартов социального учреждения и характера взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми. Материальная база (оборудование, размеры школьных помещений и т.д.) имеет второстепенное значение. Интересным является еще один вывод экспертов ВОЗ: повышение уровня благосостояния необязательно способствует психологическому развитию детей; должны быть приняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, не приводили к возникновению новых проблем.

Проблемы психического здоровья детей рассматриваются в ряде работ медицинского характера (Винекуров А.Н., 1992; Громбах С.М., 1988; Захаров А.И., 1982; Исаев Д.Р., 1983; Кабанов М.М., 1983; Козлов В.П. и др.). Указывается, что детский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым влияниям и на этом фоне ряд дополнительных факторов делает некоторых детей особенно подверженными нервно-психическим расстройствам. Установленным считается факт, что в основе патогенеза невроза у детей и подростков лежит деформация системы отношений развивающейся личности. Это приводит ее к невротическому развитию, понимаемому в рамках концепции неврозов В.Н. Мясищева, как нарушение особо значимых отношений личности, образующих целостную систему (1985, с.5). «Успешно лечить невроз ребенка можно, только поняв источники его происхождения, которые неразрывно связаны с личностными особенностями родителей, неправильным воспитанием и нарушениями отношений в семье?» – подчеркивает А.И. Захаров.

Определенный интерес в плане решения проблемы психического здоровья имеет концепция «места наименьшего сопротивления», выдвинутая классиками психиатрии, в частности П.Б. Ганнушкиным (1964, с.116), и получившая значительное распространение в последние годы (А.Е. Личко, 1974, 1979; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, 1983 и др.): в основе декомпенсации психопатий и временных дезадаптаций, акцентуаций характера лежит неприспособленность лиц с отклонениями характера к определенным типам ситуаций. Это ситуации, требующие от подростка сдерживать проявления своей бурной энергии (гипертимное отклонение характера), эмоциональное

отвержение со стороны значимых лиц (лабильное отклонение характера), ситуации конфликтных отношений (при эпилептоидном отклонении), недостаток внимания к личности (при истероидном). При неустойчивом отклонении трудности порождаются ситуацией, требующей проявления волевых качеств; при «сензитивном» – «экзаменом», испытаниями разного рода; при психастеническом – необходимостью делать выбор, принимать решение. Во всех случаях, подчеркивают Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис (1983), причина дезадаптации – встреча подростка со своей типичной трудно разрешимой ситуацией, а задача психолога – помочь подростку повысить способность к ее разрешению.

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка, приводящей к депривации. Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т.п.).

Определяющую роль в патогенезе играет психологический, то есть внутренний, конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности, отмечает А.И. Захаров. Присущие конфликту переживания становятся источниками заболевания лишь в том случае, когда занимают центральное место в системе отношений личности и когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное напряжение и был найден рациональный, продуктивный выход из возникшего положения (1982, с 6-7).

Чешские психологи И. Лангмейер, З. Матейчик (1984) подчеркивают, что лишь в виде исключения депривация может вызываться воздействием всего одного фактора, практически для каждой депривационной ситуации характерно неудовлетворение нескольких важных потребностей ребенка, которые у разных детей и в разные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях. Поэтому так важно установить, какие психические потребности являются в определенный период развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует помнить, что разные дети, испытывающие воздействие одной и той же «депривационной ситуации», будут вести себя различно. Однако, считают авторы, каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов. Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, то есть эмоциональная, аффективная депривация.

Несмотря на то, что во всех вышеупомянутых работах употребляется термин «психическое здоровье», речь, по существу, идет главным образом: о причинах нарушения здоровья, проявления симптомов нездоровья; неблагоприятных условиях для психического здоровья и т.п. Этот факт еще в 1979 году отметили эксперты ВОЗ: они сформулировали очень важную для психологической службы образования рекомендацию: перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса, от изучения вредных влияний, от изучения неудачных мер воздействия к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Понятие «психологическое здоровье» в научную литературу вошло сравнительно недавно. Осмысливая содержательный аспект деятельности психологической службы системы образования, Дубровина И.В. вводит в научный психологический лексикон термин «психологическое здоровье» (2000). Если термин «психическое здоровье» имеет, с ее точки зрения, отношение, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет особо выделить психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Занимаясь умственным, психическим и физическим развитием ребенка, беспокоясь о здоровье и гигиене его тела, мы подчас забываем о его духовном развитии. По мнению В. Франкла: «Духовность человека – это не просто характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному» (1990). По мнению В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, духовность можно понимать как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности – Истину, Красоту, Добро – и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общении. М. Фуко называет духовностью «тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины».

Весьма перспективным является подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. Во многих работах А. Маслоу писал о двух составляющих такого здоровья: это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию; во-вторых, стремление к гуманистическим ценностям. Необходимое условие самоактуализации, по его мнению, – нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к

«голосу импульса», поскольку «большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, у голосу государственного устройства, вышестоящих лиц, власти, традиций и т.д.» (1971, с.112). Но одного верного представления о себе недостаточно: человек должен реализовать то, что заложено в нем природой, а перестройка общества должна вестись путем создания для людей возможностей по их самореализации и самоактуализации. Вторая составляющая психологического здоровья – стремление к гуманистическим ценностям. Абрахам Маслоу считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству (1970).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности, подход к решению проблемы психологического здоровья, мы видим у некоторых других крупных ученых. Так, В. Франкл пишет: «У каждого времени свои неврозы. Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во время З. Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена А. Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» (1990, с.24). Он приводит высказывание А. Эйнштейна, который заметил, что тот, кто ощущает свою жизнь лишенной смысла, не только не счастлив, но и вряд ли жизнеспособен. Виктор Франкл в толковании идеи стремления к смыслу солидаризируется с Ш. Бюллер, согласно теории которой, полнота, степень самоисполнительности зависят от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такая способность называется у Ш. Бюллер «самоопределением». Чем понятнее человеку его признание, то есть чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее самоосуществление. Именно обладание такими жизненными целями является условиями сохранения, как психологического, так и психического здоровья. Под самоосуществлением Ш. Бюллер имеет в виду осуществление смысла, а не осуществление себя или самоактуализацию.

Самоактуализация – это не конечное предназначение человека, утверждает В. Франкл: «Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя», «Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои промышлы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания» (1990, с.59). Виктор Франкл утверждает, что смысл – это всякий раз смысл конкретной ситуации, и нет такого человека, для которого жизнь не держала наготове какое-нибудь дело. Надо найти это дело, этот смысл, а у ребенка надо воспитывать готовность к нахождению смысла жизни. Возможность осуществить

смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим (1990, с. 39-40).

По существу, эту же мысль высказывает отечественный психолог С.Л. Рубинштейн, говоря о том, что идеал – это идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека, и идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его возможности по приближению к идеалу (1976, с.363-365).

Не вводя в свое повествование термин «психологическое здоровье», именно о таком здоровье беспокоился Я. Корчак, когда писал: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, оно последовательно, шаг за шагом, стремиться усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен» (1990, с.2). Взрослые не часто задумываются над тем, ради каких ценностей будет жить в будущем сегодняшний малыш, ребенок, подросток, юноша, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. Полезно прислушаться к Н.А. Бердяеву, который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

Таким образом, психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные ориентиры. Задача взрослых (психологов, педагогов, родителей): помочь ребенку в соответствии с его возрастом овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимоотношения с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира. По существу, эту мысль высказал А.Ф. Лосев, говоря о том, что «личность есть такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же себя соотносит со своим окружением» (1989).

Научные данные последних лет и анализ практической работы психологов и педагогов дополнительного образования свидетельствуют о том, что: основным фактором, предупреждающим различные психические нарушения в развитии ребенка, является полноценное психическое развитие детей на каждом этапе онтогенеза; реализация потенциальных возможностей детей зависит от создания условий, соответствующих сензитивности возрастного периода; основу психического здоровья составляет полноценное психологическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза, которое призвана обеспечить психологическая служба образования.

Поскольку значимое психологическое влияние на ребенка оказывается близкими и значимыми

взрослыми, деятельность педагога-психолога дополнительного образования носит опосредованный характер – на 70% включает в себя формы работы с родителями и педагогами. Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих, прежде всего, духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, поскольку именно это лежит в основе психологического здоровья, а также умение, знания и навыки по сохранению собственного психологического здоровья актуализируют требования к компетентности современного педагога дополнительного образования.

Педагогический коллектив Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «ДЮЦ г. Челябинска» реализует образовательную программу, направленную на заботу о психологическом здоровье обучающегося, акцентируя внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни, как таковой.

УДК 371.78 **Ветренко С.В., Баранова Е.А.**
Ишимский педагогический институт
им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета,
Ишим, Тюменская область
vetrenkos@mail.ru, baranova_lenochk@mail.ru

Профилактика нарушений психического здоровья у никотинозависимых подростков

В статье описаны результаты эмпирического изучения состояния психического здоровья у курящих и не курящих подростков. В результате проведенного исследования установлено, что уровень психического здоровья курящих подростков ниже, чем у не курящих. Предложена программа профилактики нарушений психического здоровья для подростков. Приводится описание цели, задач, блоков, методов, форм профилактической работы, плана тематических занятий, ожидаемых результатов.

Ключевые слова: психическое здоровье, никотиновая зависимость, тревожность, агрессия.

В XXI в. возросло число стрессов и перегрузок, преимущественно психических. Как свидетельствуют данные ежегодного государственного доклада «О положении детей в РФ», возрастает число детей с нарушениями психического здоровья и ограниченными психическими состояниями, часто формирующими социальную недостаточность подростков. Увеличение роста реактивных состояний, посттравматических стрессовых расстройств, различных форм школьной дезадаптации, социально-психологического инфантилизма и аддиктивных состояний приводят к росту нервно-психических расстройств среди детско-подросткового контингента [1].

Курение является одной из вредных и распространенных привычек среди молодежи. Никотиновая зависимость – это патологическая тяга к табаку, неизбежно возникающая у хронических курильщи-

ков. Влияние курения на организм распространяется абсолютно на все органы и системы: повышает давление, способствует учащению сердцебиения и дыхания, провоцирует некие изменения в мыслительных процессах [2].

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями [3].

Понятие «психическое здоровье индивида» широко используется в гуманистическом направлении психологи, в рамках которого была предложена новая концепция «позитивного психического здоровья». В работах К. Голдштайна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и др. она базируется на истинно человеческом жизнеосуществлении. А.Г. Асмолов называет психическое здоровье смыслостроительством своей личности; В.А. Петровский – конвергенцией в структуре отраженной субъективности; Г.С. Абрамова – живым сознанием; Ф.Е. Василюк – надситуативным смыслом. Нарушения психического здоровья не всегда определяются психическим заболеванием и связаны не только с изменением организма, но и с отсутствием условий развития личности, включения в социальную структуру общества [3].

В словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского психологическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [6].

Одним из ведущих показателей благоприятного функционального состояния психики является умственная работоспособность, которая интегрирует основные характеристики психики – восприятие, внимание, память и др. Положительное эмоциональное состояние оказывает мощное влияние на психическое здоровье и является его надежным индикатором, поэтому негативное эмоциональное состояние – показатель ухудшения психического здоровья и здоровья в целом [3].

Актуальность темы исследования и анализ литературы позволили выделить противоречия между потребностями общества в сохранении и укреплении психического и физического здоровья нации и недостаточной пропагандой здорового образа жизни в молодежной среде; между увеличением числа курящих подростков, испытывающих психоэмоциональное неблагополучие и недостаточной научно-методической разработанностью проблемы предупреждения и преодоления нарушений психического здоровья школьников в психолого-педагогической литературе.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальное изучение

влияния табакокурения на психическое здоровье подростков; разработка программы профилактики и преодоления нарушений психического здоровья у никотинозависимых подростков.

Базой экспериментального исследования являлась МАОУ СОШ №31 г. Ишима, подростки в возрасте от 13 до 16 лет. Для изучения психического здоровья были сформированы две группы подростков: 15 курящих и 15 не курящих подростков.

Методиками диагностики уровня никотиновой зависимости и психического здоровья явились: тест К. Фагестрема для определения степени никотиновой зависимости человека; методика выявления мотивов курения А. Леонова (стимулирование активности, ритуальные действия, расслабление, снятие тревожности, психологическая зависимость, привычка); шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние человека); опросник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) для диагностики агрессивных и враждебных реакций; методика «Корректурная проба» (Тест Бурдона), которая позволяет диагностировать концентрацию, устойчивость внимания.

Первой задачей нашего исследования было определить степень никотиновой зависимости у курящих подростков. Для этого был использован Тест Фагестрема. Выяснено, что из 15 подростков, которые курят, 12 человек (80%) имеют средний уровень зависимости, а 3 человека (20%) – низкий уровень никотиновой зависимости. Высокого уровня никотиновой зависимости не выявлено.

Следующей задачей явилось выяснение мотивов курения подростков. Для этого была применена методика на выявление мотивов курения А. Леонова. У большинства курящих подростков (6 человек, 40%) доминирует мотив курения «Снятие тревожности», т.е. подростки курят для того, чтобы справиться с негативными эмоциями, восстановить душевное равновесие. А так же у 6 человек (40%) был выявлен мотив «Психологическая зависимость»: такие люди испытывают жажду, физическую привязанность к курению, которая проявляется в том, что человек курит в любой ситуации, несмотря ни на что. Менее характерным является мотив «Ритуальные действия», установленный у 3 человек (20%).

По результатам методики «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин) в исследуемых группах получены следующие результаты. У курящих подростков реактивная тревожность имеет низкий уровень у 9 человек (60%) и умеренный у 6 человек (40%). Высокий уровень выявлен не был. Среди некурящих подростков низкий уровень тревожности установлен у 15 человек (100%). Средний и высокий уровни реактивной тревожности не были выявлены. Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 3 человек (20%), умеренный уровень – у 12 человек (80%). В группе некурящих подростков низкий уровень личностной тревожности выявлен у 9 испытуемых (60%), умеренный – у 6

испытуемых (40%). Высокого уровня не установлено.

Применение методов математической обработки U-критерия Манна — Уитни выявило статистическую значимость полученных результатов в уровнях личностной ($U_{\text{эмп.}} = 34.5 \leq U_{\text{кр.}} = 64$, $p < 0,05$) и реактивной ($U_{\text{эмп.}} = 48.5 \leq U_{\text{кр.}} = 64$, $p < 0,05$) тревожности курящих и не курящих подростков. Таким образом, уровень личностной и реактивной тревожности статистически достоверно выше у курящих подростков.

Агрессия как комплексный феномен оценивался по следующим критериям: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, раздражительность, подозрительность, обида, чувство вины.

Выявлено, что для 3 курящих подростков (20%) индекс агрессивности выше нормы, у некурящих подростков данный аспект находится в норме. Расчеты по индексу враждебности дали следующие результаты: индекс враждебности превышает норму у 12 курящих подростков (80%), у 6 некурящих подростков (40%).

Применение методов математической обработки U-критерия Манна — Уитни выявило статистическую значимость полученных результатов в уровне проявления враждебности ($U_{\text{эмп.}} = 47 \leq U_{\text{кр.}} = 64$, $p < 0,05$) курящих и не курящих подростков. Таким образом, курящие подростки имеют более высокий уровень агрессивности и враждебности, чем некурящие подростки. Они чаще демонстрируют негативную позицию и агрессивные реакции по отношению к окружающим.

Для изучения внимания, таких ее свойств, как концентрация и устойчивость, использовалась методика «Корректурная проба» Бурдона.

Результаты диагностики показали, что 3 курящих подростков (20%) имеют низкий уровень концентрации внимания, 9 человек (60%) имеют средний уровень и 3 курящих подростков (20%) – высокий. В группе некурящих подростков 3 человека (20%) имеют высокий уровень концентрации внимания, 6 испытуемых (40%) – выше среднего и 6 испытуемых (40%) – средний. Из 15 испытуемых 3 курящих подростков (20%) имеют низкую устойчивость внимания, 6 человек (40%) имеют средний уровень и 6 (40%) курящих подростков – высокий. В группе некурящих подростков 3 из опрошенных (20%) имеют высокий уровень устойчивости внимания, 9 человек (60%) – выше среднего и 3 человека (20%) – средний уровень.

Применение методов математической обработки U-критерия Манна — Уитни выявило статистическую значимость полученных результатов в уровне концентрации внимания ($U_{\text{эмп.}} = 56.5 \leq U_{\text{кр.}} = 64$, $p < 0,05$) курящих и не курящих подростков. Таким образом, у курящих подростков уровень концентрации внимания ниже, чем у не курящих. Статистически значимых различий в уровне устойчивости внимания у курящих и некурящих подростков выявлено не было ($U_{\text{эмп.}} = 65.5 > U_{\text{кр.}} = 64$, $p > 0,05$), но установлена выраженная тенденция

к более низкой устойчивости внимания у курящих подростков, чем у не курящих.

Психика подростков не стабильна и находится на стадии становления и поэтому важно уберечь их уязвимое психическое здоровье от деструктивных изменений. Подростковая тревожность, частые перепады настроения, агрессивное поведение на фоне гормональных изменений могут привести к еще более серьезным проблемам: алкоголизму и наркомании, ненависти к себе и окружающему миру, насилию и др. видам отклоняющегося поведения. Таким образом, необходимо проведение систематической профилактической работы, направленной на сохранение и укрепление психического здоровья детей и подростков. Под психологической профилактикой понимается деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития [5].

Целью данной профилактической программы является снижение риска употребления табачных изделий, профилактика нарушений психического здоровья у подростков. Задачами программы явились: формирование ценностей здоровья, культуры; формирование негативной мотивации к табакокурению; предупреждение появления аддикций; коррекция и предупреждение повышенной тревожности и агрессивности; развитие произвольного внимания, навыков психорегуляции и рефлексии; формирование адекватной самооценки; развитие коммуникативных навыков, творческого самовыражения.

Данная программа основана на использовании различных методов работы: беседа, дискуссия, «мозговой штурм», ролевая игра, разбор ситуаций, арттерапия, техники телесно-ориентированной терапии (дыхательные упражнения, психофизиологическая релаксация). Формы работы: индивидуальная работа, работа в парах, в микрогруппе, групповая работа.

Программа состоит из двух блоков. Темы 1 блока обозначают общую сюжетную линию, которая прослеживается в каждом из заданий того или иного занятия. Занятия 2 блока проводятся в тренинговой форме и состоят из следующих основных компонентов: вступление (приветствие, рефлексия прошлого занятия, разминка); основная часть (упражнения, направленные на достижения цели занятия); заключение (рефлексия и релаксация). Занятия по программе проводятся 1 – 2 раза в неделю по 40 – 45 минут.

На протяжении всего цикла занятий возможен и необходим мониторинг – постоянный контроль изменений состояния подростков по мере прохождения курса профилактической работы. Для получения информации в динамике психолог может применять: наблюдение за поведением и аффективными реакциями подростка; анализ продуктов творчества; психодиагностические методики.

В результате проведения профилактической работы предполагается сформировать у подростков

знания о психическом здоровье и вредных привычках; овладение приемами психической регуляции; снижение тревожности, агрессивности; повышение уровня концентрации и устойчивости внимания; развитие адекватной самооценки; снижение конфликтности; укрепление психического здоровья; снижение тяги к табаку.

Список литературы

1. Безруких М.М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся. М.: МГПИ, 2008 № 8., 2009. С.65-74.
2. Глухова Е.С., Щеглова Э.А. Исследования особенностей табакокурения как формы проявления выученной беспомощности в молодежной среде // Вестник Томского государственного университета. № 329. 2009. С. 201.
3. Дубровина И.В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.:Академия, 1995. С. 168.
4. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. СПб.: Речь, 2007.С.368.
5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.,2006. С.248.
6. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

УДК 371.78

Вист Н.В.

Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан
natalya-vist@mail.ru

Диагностика девиантного поведения как фактор повышения эффективности профилактического педагогического воздействия

В практике школьных психологов диагностика отклонений в поведении чаще всего носит симптоматический характер, основанный на получении запросов и жалоб от педагогов, родителей, детей.

В нашем исследовании приняли участие 182 подростка из нескольких школ города Павлодара. В ходе исследования применялись следующие методы: анкетирование, беседа, наблюдение, изучение документов, тестирование: Опросник родительского отношения (ОРО), матрица «Определение социального благополучия учащегося», тест «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению». Выявление и анализ отклонений в формировании личности и в поведении подростков, а также факторов, способствующих их появлению, позволяют планировать дальнейшую профилактическую работу, основой которой может быть предоставление социально-педагогической и психологической помощи подросткам, коррекция имеющихся в их поведении отклонений и предупреждение возникновения новых девиаций в процессе реализации задач общей и специальной профилактики.

Ключевые слова: диагностика, профилактика, коррекция, девиация, аддикция, агрессия, наркомания

Диагностика девиантного поведения имеет важное значение в школьной психолого-педагогической работе, в том числе направленной на профилактику указанного феномена. В практике школьных психологов диагностика отклонений в

поведении чаще всего носит симптоматический характер, основанный на получении запросов и жалоб от педагогов, родителей, детей.

Набор диагностических методик по проблеме девиации на сегодняшний день довольно разнообразен и зачастую психологу необходимо использовать не одну методику, а батарею тестов, анкет и опросников для расширения области диагностики, чтобы ответить на ряд дополнительных вопросов. Весьма информативной, на наш взгляд, является поэтапная универсальная диагностическая модель, включающая скрининг для общего выделения «группы риска» и последующую дифференциальную диагностику выделенных групп. Так, к примеру, первоначальные данные об интересах и запросах детей могут дать анкеты. Социометрические методики позволят выявить сферу общения ребенка, его личностные предпочтения и место в коллективе. Сочинения и самохарактеристики позволят педагогу и психологу определить самооценку ребенка. Совокупность используемых методов позволяет педагогу составить общую картину, дать объективное знание о ребенке, и позволяет классного руководителя при необходимости информировать педагогов-предметников, педагога-психолога и родителей о том или ином школьнике.

В данном исследовании диагностика включала в себя несколько направлений: изучение особенностей личностного развития и поведения подростков, их предпочтения (наблюдение, социометрия, анализ психолого- педагогических характеристик, учебной документации, личных дел подростков), изучение особенностей семейного воспитания и семейных отношений (опрос, анкетирование, наблюдение), оценка поступков подростка родителями, педагогами, родственниками и самим ребенком (наблюдение, беседа, опрос), диагностика склонности к девиантному поведению.

Результаты диагностического обследования фиксировались в сводном диагностическом документе - индивидуальной психолого-педагогической карте учащегося (единой на весь период обучения). Карта заполнялась дважды в год. Заполненная карта стала основой для планирования и проведения индивидуальной воспитательной работы с учащимися.

Для определения общего показателя социального благополучия и отношения к группе риска использовалась универсальная матрица «Определение социального благополучия учащегося», включающая опросник с элементами наблюдения по 10 основным направлениям: состав семьи; школьная успеваемость и занятость в свободное время; здоровье ребенка; санитарно-жилищные условия жизни семьи; доход семьи; уровень социального благополучия семьи; поведение ребенка в школе; внешкольное общение ребенка; жизненные цели ребенка; эмоциональные отношения родителей с детьми. Для более точного определения некоторых качественных характеристик, требующих визуального наблюдения, оценки и анализа при необходимости использовался опросник, дополняющий и уточняющий визуальные наблюдения педагога.

Для диагностики склонности к девиантному поведению мы воспользовались Универсальной методикой выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков, разработанной Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 г. - «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению». Данная Методика имеет мужской и женский варианты вопросов и семь шкал для исследования. Этот опросник позволяет также оценить склонность подростков к двигательной расторможенности, патологическому фантазированию и хобби, половым девиациям, дисморфобии. В целом опросник включает 98 неповторяющихся пунктов-утверждений.

В зависимости от набранной по шкале суммы баллов оценивают степень выраженности конкретных видов девиантного поведения. Способ позволяет получить максимально полную информацию о наличии разного рода поведенческих девиаций у подростков при проведении мониторинговых исследований.

Для проведения диагностической работы нами были также разработаны критерии для определения склонности к девиантному поведению, на которые мы могли опираться.

В нашем исследовании приняли участие 182 подростка из нескольких школ города Павлодара, имеющие склонности к девиантному поведению, а также с уже с проявляющимися девиациями различного характера. В ходе исследования применялись следующие методы: анкетирование, беседа, наблюдение, изучение документов, тестирование: Опросник родительского отношения (ОРО), матрица «Определение социального благополучия учащегося», тест «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению».

При изучении состава семьи девиантных подростков мы получили следующие данные: 53% подростков воспитываются в семье с двумя родителями (у 32% из них один из родителей не является родным, у 30% не родным является отец), 47% детей проживают в неполной семье (в 97% случаев это была одна мать).

По количеству детей в семьях градация распределилась следующим образом: у 20% семей есть оба родителя (в том числе один неродной) и один ребенок; 43% семей - оба родителя (в том числе один неродной) и несколько детей (2 и более); 17% семей - один родитель и один ребенок; 20% семей - один родитель и несколько детей (2 и более).

Как видим, девиантный ребенок может воспитываться как в неполной семье, так и в семье с двумя родителями, но чаще всего в таких семьях один из родителей является не родным. И как можно заметить из результатов исследования, в случае, когда ребенок в семье один, воспитание проходит более успешно, и эта тенденция распространяется в одинаковой мере, как на полные, так и на неполные семьи.

Материальные условия семьи также влияют на психологический климат в семье, на наличие напряженности и конфликтности в отношениях

между членами семьи, на отношение ребенка к окружающей действительности, на его отношения со сверстниками.

Исследование показало, что 46% семей имеют стабильный средний доход; 39% опрошенных оценили уровень благосостояния своей семьи как «ниже среднего»; 7% детей живут в семьях с материальным положением «выше среднего»; крайне неблагоприятное материальное положение выявлено было в 8% семей.

Как видим, в материальном плане наибольший процент составили семьи со средним материальным положением и положением ниже среднего. Однако здесь следует отметить, что в последнее время отмечен рост проявлений отклоняющегося поведения среди детей, воспитывающихся состоятельными родителями.

Исследование уровня образования родителей показало, что 63% родителей имеют среднее профессиональное образование, 25% - имеют высшее образование, 11% - имеют среднее образование, 1% имеют неполное среднее образование.

Таким образом, в плане образования родителей преобладает среднее профессиональное образование. Это отражает определенный уровень общей культуры родителей, широты кругозора, разносторонность интересов, психолого-педагогическую подготовленность к воспитанию собственных детей.

Анализируя стили воспитания, мы пришли к выводу, что в лидерах оказывается разрешительно-попустительский стиль взаимодействия родителей с детьми - 58%; затем следует авторитарный стиль - 42%; и наиболее благоприятный стиль для гармонического развития личности ребенка — демократический - в исследуемых семьях оказывается в аутсайдерах — 2%.

В ходе исследования выяснилось, что 40% опрошенных детей считают отношения в своей семье конфликтными с преобладанием наказаний, скандалов и драк; 29% ответили, что отношения в семье носят переменный характер; ещё 29% ответили, что у них в семье «каждый сам по себе» и «никому ни до кого нет дела»; 2% считают отношения в семье «спокойными». В трудной ситуации к родителям обратились бы лишь 12% детей, к учителю - 4%, к психологу - 8%; к социальному педагогу - 4%. Большинство детей - 72%, обратились бы за помощью к своему другу, а к родителям бы «ни за что пошли».

При опросе родителей выяснилось, что подавляющее большинство (79%) практически не общаются со своими детьми, не проводят с ними досуг, такие родители отметили, что «времени на детей катастрофически не хватает»; 16% ответили, что разговаривают с детьми время от времени, но свободное время вместе не проводят; 5% ответили, что регулярно беседуют со своими детьми и иногда вместе проводят свободное время.

При исследовании системы семья-школа, нам удалось выяснить, что успеваемость своего ребенка в школе большинство родителей оценило как удовлетворительную (59%); 29% родителей оценивают

успеваемость своего ребенка как плохую, «могло быть и лучше»; как очень плохую оценили успеваемость 12% родителей. При этом 56% родителей не проверяют домашнее задание ребенка, не ходят на родительские собрания, не интересуются его жизнью в школе, считая, что «он достаточно взрослый, чтобы проверять у него уроки и контролировать его»; 32% проверяют домашнее задание, ходят на собрания и интересуются школьной жизнью от случая к случаю, «по необходимости»; 12% родителей ответили, что стараются по возможности чаще проверять подготовку детей к школе, посещать собрания и интересоваться делами в школе. При этом 67% родителей считают, что обучением и воспитанием детей должна заниматься школа, и она же виновата в появлении девиаций у ребенка, она же должна исправить положение; 31% частично признают свою вину в появлении отклонений в поведении у ребенка, но считают, что исправлением поведения должна заниматься школа и узкие специалисты; и только 2% родителей, не умаляя своей вины, изъявили желание работать в сотрудничестве со школой и другими институтами над исправлением ситуации, создавшейся с собственными детьми.

При исследовании интересов и видов свободного времяпрепровождения детей выяснилось, что компьютер (70%), как и прогулки с друзьями (69%) оказываются в «лидерах» увлечений; меньший интерес, проявляемый параллельно с прогулками и компьютером уделяется спорту (38%) (в основном, это тренажеры и боевые искусства); часть детей проявляет интерес к музыке и танцам (6%); а хобби, вроде рисования, вязания, коллекционирования имеют 2% детей.

При опросе родителей на факт причастности их ребенка к алкоголю, курению, наркотикам абсолютное большинство родителей (86%) отрицали данную причастность. Между тем, только 5% подростков ответили, что не употребляют спиртных напитков; ещё 28% - употребляют от случая к случаю; остальные употребляют несколько раз в месяц (30%) и 37% - раз в неделю и чаще. Большинство опрошенных детей - курящие (72%) (из них курящих иногда 36%); не курят и не пробовали курить - 28%. Из всех опрошенных ребят 9% ответили, что употребляли наркотики (миксы, экстези, гашиш, марихуана) 2 и более раз; 15% детей ответили, что пробовали наркотики 1 раз, и 76% ребят ответили, что наркотики не пробовали.

Среди родителей 18% ответили, что не употребляют спиртные напитки, 64% ответили, что употребляют спиртные напитки от случая к случаю, 15% ответили, что пьют несколько раз в месяц, 3% ответили, что употребляют несколько раз в неделю. На тему употребления наркотических веществ ими и их детьми все родители ответили отрицательно.

Приведенные сведения указывают на то, что родители, зачастую сами употребляющие спиртные напитки, часто оказываются не в курсе характера времяпрепровождения их ребенка. Компьютер и прогулки с друзьями на улице являются главным видом развлечения их детей, причем проконтролировать, чем занимается ребенок во время прогулок с

друзьями, бывает практически невозможно. Подавляющее большинство родителей возложили проблемы, связанные с обучением и воспитанием собственных детей на образовательные учреждения, абстрагировались от воспитания и не планируют что-либо менять в семейных отношениях. Дети, длительное время испытывающие на себе деструктивные типы воспитания, невнимание со стороны родителей, чувствуют себя ненужными и безнадзорными, и зачастую выбирают асоциальные формы поведения. Самым оптимальным стилем воспитания является демократический, но именно демократические отношения между родителями и детьми встречаются в таких семьях достаточно редко.

Перечисленные выше факты свидетельствуют о том, что причинами, детерминирующими появление у детей отклонений в поведении, зачастую являются беспечность родителей, отсутствие с их стороны адекватного контроля за поведением и времяпрепровождением детей, неумение организовать досуг детей; отсутствие взаимопонимания, отсутствие в семье положительного примера взрослого, общий дефицит общения родителей с детьми; преобладание в семьях неадекватных стилей воспитания; распространенность конфликтных отношений, наказаний (в том числе физических) по сравнению с различными формами поощрения и поддержки детей; возложение воспитательных функций на образовательное учреждение, уклонение от ответственности.

Особую тревогу вызывают показатели, связанные с употреблением подростками наркотических веществ и алкоголя. Относительно мотивов и причин употребления наркотиков, опрошенные подростки назвали следующие: «помогает забыть о проблемах», «приносит приятные ощущения», «от скуки», «необходимый элемент вечеринок», «интерес к риску и острым ощущениям».

По данным, полученным нами в Павлодарском наркодиспансере, среди молодежи преобладает употребление марихуаны и новых видов миксов антидепрессантов – это смеси медицинских препаратов, которые можно приобрести без рецептов. Молодежь употребляет наркотики в основном в квартирах или закрытых помещениях, в подъездах, а также в парках или в безлюдных переулках. Значительное количество молодых людей недооценивают риск заражения ВИЧ-инфекцией.

Следующая проблема, которая на сегодняшний день существует не только в молодежной среде, но и во всех слоях общества, – это алкоголизм. Проблема употребления алкогольных напитков в последнее время стала актуальной среди подростков.

Не менее значимое место среди девиантных проявлений подростков занимает табакокурение. Проведенное анкетирование относительно влияния курения на организм человека показало, что подростки знают о вреде курения и считают проблему курения одной из актуальных проблем для современного общества. Основной причиной курения является, по мнению подростков, интерес узнать, что это такое, желание быть взрослым, а потом это становится привычкой, тягой, которую трудно пре-

одолеть. Около 90% опрошенных подростков считают, что курение помогает расслабиться, когда человек нервничает и отдохнуть после уроков. Среди опрошенных более 30% начали курить в очень раннем возрасте – примерно 6-7 лет.

Заметим, что большая часть (около 70%) от числа опрошенных, считают, что употребление наркотиков, алкоголя, попытка табакокурения начались из любопытства, с попытки проникнуться новыми ощущениями. Некоторые считают, что из-за проблем в семье (50%), из-за желаний казаться взрослее (23%) или из-за глубокого отчаяния, стресса (25%).

Почти 90% опрошенных владеют информацией о вреде химических веществ на сознание и физическое состояние человека, о последствиях, к которым приводит употребление наркотиков, алкоголя, курения и т.д. хотя, полностью не осознают этого.

Употребление алкоголя, курение влияет на состояние здоровья молодого человека. Ухудшение здоровья затрудняет усвоение учебного материала. У подростков развивается агрессивность, недовольство, конфликтность. Низкий уровень психического и духовного здоровья подростков из-за отрицательных эмоций и переживаний углубляет их психологический дискомфорт.

Таким образом, мы можем разделить отдельные факторы формирования и развития девиации в подростковой среде на группы: медико-биологические, индивидуально-психологические, неблагоприятное семейное воспитание, патогенные особенности межличностного общения, глобальные отрицательные факторы социокультурных тенденций общества.

Выявление и анализ отклонений в формировании личности и в поведении подростков, а также факторов, способствующих их появлению, позволяют планировать дальнейшую профилактическую работу, основой которой может быть предоставление социально-педагогической и психологической помощи подросткам, коррекция имеющихся в их поведении отклонений и предупреждение возникновения новых девиаций в процессе реализации задач общей и специальной профилактики.

В этой связи, предлагаемая нами концептуальная модель процесса профилактики девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы предполагает новый взгляд на подростка и его семью как наиболее предпочтительную среду развития личности, реализацию целенаправленного воздействия на процесс формирования нравственных взаимоотношений подростков с другими людьми, на сферу общения, обучения, свободного времяпрепровождения, где проявляется спектр противоправных действий или других негативных явлений или, напротив, позитивно направленных поведенческих актов.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних.- Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 2006.- 234 с.

2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. - 2005. - № 4. С. 29-35.

3. Борисова Е.М., Валеева Р.Ф. Диагностика нравственно-психологических особенностей трудного подростка // Психологическая наука и образование. - 2007. - № 1. - С. 76-81.

4. Гилинский Я.И. Девиантное поведение подростков: состояние, проблемы, перспективы // Бюллетень защиты прав ребенка. - СПб, 2004. - С. 7-12.

5. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Работа с семьей в условиях школы как открытой социально-педагогической системы. - Ставрополь, 1991. - 104 с.

6. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М., 2004.

УДК 159.947.5

Водяха С.А., Водяха Ю.Е.

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург
svodyakha@yandex.ru

Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности

В статье рассматриваются современные проблемы математической тревожности. Авторы предлагают рассмотреть основные проблемы школьников, проявляющих высокие показатели математической тревожности. Математическая тревожность является глобальным явлением, широко распространенным в большинстве стран. По различным оценкам, от 25 до 80 процентов учащихся разных образовательных учреждений страдают от математической тревожности.

Авторы настоящей статьи выдвинули гипотезу о различии в показателях математической тревожности у подростков с внутренней и внешней мотивацией. На основании анализа исследований можно предположить, что математическая тревожность является предиктором внутренней мотивации учебной деятельности. Исследование показало, что высокомотивированные школьники чаще склонны рассматривать педагога в качестве референтного источника информации и проявлять большую успешность в усвоении математики. Математическая самоэффективность высокомотивированных школьников значимо выше, чем у низкомотивированных. Внутренняя математическая мотивация высокомотивированных также существенно выше, чем у низкомотивированных.

Ключевые слова: математическая тревожность, внутренняя мотивация учебной деятельности

Математическая тревожность определяется как чувства напряженности, опасения или страха, возникающие при выполнении обучающимся математической задачи. Математическая тревожность является независимым феноменом от общей тревожности или тестовой тревоги [2,3] и связана со специфическими нарушениями при решении математических или задач, связанных с числами [4,5, 6, 7]. Математическая тревожность является глобальным явлением, широко распространенным во всех 65 странах, участвовавших в Программе оценки иностранных студентов 2012 года (PISA).

Не менее 33 процентов 15-летних учащихся сообщают о беспомощности при решении математических задач [8]. В США, по оценкам, 25 процентов студентов колледжа и до 80 процентов учащихся средне специальных учреждений страдают от уме-

ренной и высокой степени математической тревожности. Математическое беспокойство часто приводит к уклонению от математических и связанных с математикой ситуаций [9].

К его негативным последствиям относятся математической тревожности:

низкая продуктивность при решении стандартизированных математических тестов и общая сложность решения математических задач [2];

Низкая успеваемость на предметах, требующих оперирования числовым материалом соображениями [10];

Снижение эффективности решения простых арифметических задач [11];

Взаимосвязь между математической тревожностью и математической эффективностью может выражаться в следующем: может быть объяснена тем, что поскольку математическое беспокойство мешает работе математики [14], слабая математическая продуктивность может, в свою очередь, увеличить математическую тревожность [15]. В целом можно достоверно утверждать, что более высокие уровни математической тревожности положительно связаны с более низкой успешностью в математике. Хотя математическая тревожность не может быть единственной переменной, связанной с математической успешностью, она действительно является сильным предиктором последней. Во всех странах ОЭСР 14 процентов вариаций в математической деятельности объясняется изменением математической тревожности, а среди студентов, достигших самого высокого уровня, эта связь остается сильной даже при контроле за полом и социально-экономическим положением [8].

Учитывая высокую распространенность математической тревожности и ее влияние на формирование отрицательного отношения к математике, понимание факторов, которые объясняют связь между математической тревожностью и математической продуктивностью, может дать ценную информацию для повышения успеваемости в математике.

В настоящем обзоре исследуется текущая поведенческая и психофизиологическая работа, направленная на выяснение механизмов, лежащих в основе взаимосвязи между математической тревожностью и математической эффективностью, и осуществление отдельных интервенций, необходимых для снижения математической тревожности или преодоление отрицательной связи между математической тревожностью и математической продуктивностью.

Если раньше психологи исследовали отношение к математике на уровне отдельного человека, последние данные показывают, что математическая тревожность может быть формироваться под влиянием одноклассников, родителей и учителей. Одним из объяснений негативной связи между математической тревожностью и математической продуктивностью является то, что математически тревожные люди менее компетентны в математике, чем их соученики, которые более уверены в своей успешности [8].

Основной причиной математической тревожности являются трудности в технологии обработки информации, которая, как полагают, формирует базу более совершенных математических навыков [12,13]. Низкие математические успехи, связанные с математической тревожностью, могут быть частично вызваны недопониманием численных величин. Однако результаты текущих исследований показывают, что не все математически тревожные люди негативно относятся к математике. Кажется, существуют различные факторы помимо простых различий в навыках решения математических задач, которые объясняют отрицательную связь между математической тревожностью и математической работой.

В исследовании Г. Рамиреса, А. Гудерсона, С. Левайна, С. Бейлока выявилось, что наиболее выраженная математическая тревожность встречается у школьников с наиболее высокой рабочей памятью. Предполагается, что у детей с высокими мнемическими способностями математическая тревожность отрицательно связана с математическими достижениями путем снижения зависимости от постоянной разработки новых стратегий решения математических задач. Таким образом, отрицательная связь между математической тревожностью и математической успешностью наиболее выражена для обучающихся, которые имеют наибольший потенциал для решения математических задач.

Математически тревожные люди могут воспринимать связанные с математикой стимулы как угрожающие и, следовательно, могут стремиться избегать их, уменьшая свою способность концентрировать свое внимание на существенных аспектах задачи.

Согласно данным А. Моттарелла-Мике и др., что высокий уровень математической тревожности связан с повышенной сердечно-сосудистой активностью, повышенной концентрацией кортизола в слюне, которая прогнозирует плохую математическую работу у лиц с высокой рабочей памятью [9]. Также у математически тревожных учащихся наблюдается увеличение активации в областях мозга, связанных с восприятием боли [30] и негативной эмоциональной обработкой [1].

Тревожные, предвидя необходимость решить математическую задачу, проявляют повышенную активацию в нервных областях, связанных с болевыми реакциями, что может указывать на то, что эти люди даже могут чувствовать висцеральную боль, просто думая о математике [30]. Физиологические реакции страха и беспокойства, связанные с математической тревожностью, проявляют дети второго и третьего классов, увеличивая негативную эмоциональную обработку (как указывает гиперактивность в правой миндале) во время выполнения уроков по математике [3].

Математическая мотивация позволяет индивидуам преодолеть свои негативные реакции, связанные с математической тревожностью, активно приближаясь к математической задаче. С другой стороны, у тех, кто менее мотивирован, может быть

большая тенденция избегать связанных с математикой ситуаций, вызывающих беспокойство.

До недавнего времени в немногих исследованиях изучалась математическая мотивация как фактор, который может влиять на отношение математической тревожности и математической эффективности. З. Ванг и др. выявили, что показывают, что внутренняя математическая мотивация смягчает закономерности связи между математической тревожностью и математической продуктивностью. Дети и взрослые с высоким уровнем внутренней мотивации демонстрируют криволинейную (инвертированную) взаимосвязь: умеренные уровни математической тревожности связаны с лучшей продуктивностью по сравнению с крайне низким и высоким уровнем математической тревожности.

Учителя и родители являются образцами для подражания для детей и могут косвенно влиять на уровень математической тревожности учащихся и их математическую продуктивность. Например, учителя-женщины могут передавать математическую тревогу своим обучаемым, поддерживая стереотипы в отношении пола и математики, что снижает математическую продуктивность учащихся [4]. Родительское участие в математических занятиях и ожиданиях ребенка также оказывают влияние. Среди второклассников из национальных меньшинств с низким доходом родительская поддержка дома и ожидания влияют на эффективность решения их детьми математических задач и алгебраических рассуждений, снижая математическую тревожность ребенка [12].

Однако преимущества от родительской поддержки дома могут непреднамеренно привести к неприятным последствиям, если родители чрезмерно озабочены математикой. Математическая тревожность родителей и учащихся второго и третьего классов ассоциируется со снижением роста успеваемости по математике и повышенной математической тревожностью учащихся в течение всего учебного года, когда их родители часто помогают домашней работе учащихся по математике [11].

Воспринимаемая обучаемыми окружающая среда играет важную роль в усвоении математики учащимися. Ученики четвертого-шестого класса, которые воспринимают свой класс как более заботливый, стимулирующий и ориентированный на достижение, имеют более высокий уровень математической самоэффективности и, в свою очередь, более высокую математическую производительность [13]. В то время как в будущих исследованиях будет полезным включить математическую тревожность, для установления связи между самовоспринимаемым климатом класса и математической тревожностью, текущие исследования показывают, что математическая самоэффективность тесно связана с математической тревожностью. Например, у учащихся второго класса более низкая математическая самоэффективность является предиктором более высоких уровней математической тревожности [14].

На основании анализа исследований можно предположить, что математическая тревожность

является предиктором внутренней мотивации учебной деятельности. Для подтверждения гипотезы было проведено исследование на 242 учащихся средних школ Екатеринбурга в возрасте от 13 до 17 лет. В исследовании использовались следующие методики:

Опросник внутренней мотивации учебной деятельности школьников.

Опросник математической тревожности.

Испытуемые были разделены на контрастные группы по показателю связанная автономность. Испытуемые с высокими показателями были выделены в группу высокомотивированных, а с низкими - в группу низкомотивированных.

Для подтверждения гипотезы о различиях между низкомотивированными и высокомотивированными школьниками было осуществлено сравнение среднеарифметических величин в обеих группах посредством вычисления Т-критерия Стьюдента в статистическом пакете Statistica 12.

По всем показателям, кроме социальной ценности математики, существенно различаются. Видимо, отношение к математическому образованию в большей степени зависит от отношения общества в целом к данной сфере образовательной деятельности.

Высокомотивированные школьники значимо выше относятся к педагогу, преподающему математику. Это позволяет им рассматривать педагога в качестве референтного источника информации и проявлять большую успешность в усвоении математики.

Чем выше учебная мотивация, тем ниже математическая тревожность, что выражается в стремлении решать математически задачи, ориентируясь на мотивы достижения успеха, не боясь возможных ошибок.

Математическая самоэффективность высокомотивированных школьников значимо выше, чем у низкомотивированных. Это является свидетельством того, что высокая мотивация формируется благодаря опыту положительного подкрепления математической деятельности и укрепления уверенности в успешности учащегося в математике.

Внутренняя математическая мотивация высокомотивированных также существенно выше, чем у низкомотивированных. Они выражают неподдельный интерес к математическим проблемам, часто предпочитая математику остальным предметам.

Таким образом, можно заключить, что высокомотивированные школьники обладают более низкой математической тревожностью. Таким образом, формирование внутренней мотивации учебной деятельности может снижать математическую тревожность.

Список литературы

1. Ashcraft MH, Ridley KS: Math anxiety and its cognitive consequences: a tutorial review. //Handbook of Mathematical Cognition. Edited by Campbell JID. New York: Psychology Press; 2005. P. 315-327.
2. Carey E, Hill F, Devine A, Szucs D: The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathemat-

ics anxiety and mathematics performance. //Front Psychol 2016, 6, p.1-6.

3. Klados MA, Simos PG, Micheloyannis S, Margulies DS, Bamidis PD: ERP measures of math anxiety: how math anxiety affects working memory and mental calculation tasks? //Front Behav Neurosci. 2015, 9, p. 1-9.

4. Lyons IM, Beilock SL: When math hurts: math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math. //PLoS ONE 2012, 7.

5. Maloney EA, Risko EF, Ansari D, Fugelsang JA: Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration. //Cognition, 2010, p.293-297.

6. Mattarella-Micke A, Mateo J, Kozak MN, Foster K, Beilock SL: Choke or thrive? The relation between salivary cortisol and math performance depends on individual differences in working memory and math-anxiety. //Emotion 2011, p. 1000-1005.

7. Pletzer B, Kronbichler M, Nuerk H-C, Kerschbaum HH: Mathematics anxiety reduces default mode network deactivation in response to numerical tasks. //Front Hum Neurosci 2015, p. 1-12.

8. Ramirez G, Chang H, Maloney EA, Levine SC, Beilock SL: On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: the role of problem solving strategies. //J Exp Child Psychol 2015, p. :83-100.

9. Ramirez G, Gunderson EA, Levine SC, Beilock SL: Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. //J Cogn Dev 2013, 14:187-202.

10. Rubinsten O, Eidlin H, Wohl H, Akibli O: Attentional bias in math anxiety. //Front Psychol 2015, p. 1-9.

11. Suarez-Pellicioni M, Nunez-Pena MI, Colome A : Math anxiety: a review of its cognitive consequences, psychophysiological correlates, and brain bases. //Cogn Affect Behav Neurosci. 2015. <http://dx.doi.org/10.3758/s13415-015-0370-7>.

12. Vukovic RK, Kieffer MJ, Bailey SP, Harari RR: Mathematics anxiety in young children: concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. //Contemp Educ Psychol 2013, 38:1-10.

13. Wang Z, Lukowski SL, Hart SA, Lyons IM, Thompson LA, Kovas Y, Mazzocco MMM, Plomin R, Petrill SA: Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation. // Psychol Sci 2015 <http://dx.doi.org/10.1177/0956797615602471>.

14. Young CB, Wu SS, Menon V: The neurodevelopmental basis of math anxiety. //Psychol Sci 2012, 23:492-501.

УДК 378

Гаранина Ж.Г.

Мордовский государственный университет,

Саранск

garanina23@mail.ru

Психологические аспекты личностно-профессионального саморазвития студентов

В статье рассматривается проблема личностно-профессионального саморазвития студентов в процессе обучения в высшей школе. Актуальность проблемы обусловлена важностью процесса самосовершенствования и саморазвития личности будущих профессионалов в меняющихся социально-экономических условиях современного общества.

В результате проведенного исследования выявлен уровень саморазвития будущих психологов, особенности их самоактуализации и смысловожизненных ориентаций. На основании полученных результатов делаются выводы о преобладании у студентов активного, осознанного и

целенаправленного личностно-профессионального саморазвития. Результаты корреляционного анализа показали, что главным фактором, влияющим на процесс личностного и профессионального саморазвития, является показатель осмысленности жизни, который значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию, влияет на уровень саморазвития будущих специалистов социальной сферы. По результатам кластерного анализа среди исследуемой выборки студентов выделяется четыре группы испытуемых, находящиеся на различных уровнях личностного и профессионального саморазвития.

Ключевые слова: личностно-профессиональное саморазвитие, профессиональное обучение, самоактуализация, осмысленность жизни

Одной из важнейших проблем современного мира является проблема формирования личности, способной к самостоятельной продуктивной деятельности, к творческому самосовершенствованию и саморазвитию. Саморазвитие как процесс достижения личностной и социальной зрелости может осуществляться на протяжении всей жизни человека, способствуя его личностному и профессиональному росту и самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Наиболее интенсивно процесс личностно-профессионального саморазвития протекает в период профессионального обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, поскольку у студентов в это время формируются профессионально важные качества, способности, а также личностные свойства, необходимые для будущей профессии.

Теоретический анализ проблемы саморазвития позволяет выделить ряд методологических подходов к данному вопросу в отечественной и зарубежной психологии. Так, субъектный подход к пониманию развития и саморазвития личности раскрывается в работах К.А. Абульхановой-Славской [1], В. И. Слободчикова, который определяет понятие «саморазвитие» как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [5, с.77].

Большое внимание проблеме профессионального и личностного саморазвития уделяется в акмеологии, которая изучает закономерности саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах самообразования, самокоррекции и самоорганизации. С позиций акмеологического подхода личностно-профессиональное саморазвитие рассматривается как достижение высших стандартов в профессиональном развитии (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, А. К. Маркова, В. Г. Зазыкин и др.). Так, под профессионально-личностным саморазвитием А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин понимают процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной дея-

тельности и профессиональных взаимодействий [3, с.66].

С точки зрения синергетического подхода, который получил отражение в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Шаршова и др., профессиональное саморазвитие рассматривается как открытая, нелинейная и неравновесная система. Так, Э. Ф. Зеер под профессиональным развитием понимает процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [4].

Мы рассматриваем процесс саморазвития с точки зрения синергетического подхода как интегративную саморазвивающуюся систему, основанную на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемую потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющуюся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей [2].

Для изучения процесса профессионального саморазвития нами проводилось эмпирическое исследование среди студентов направления подготовки «Психология» Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. Объем выборки составил 105 человек, средний возраст испытуемых - 20 лет.

Нами использовались следующие методы: авторская анкета, опросник «Способность к саморазвитию» И. В. Зверевой, тест «Готовность к самопознанию и саморазвитию» Т. М. Шамовой, опросник личностной ориентации А. Шострома, тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева. Обработка полученных данных проводилась методом корреляционного и кластерного анализа.

Результаты исследования процесса саморазвития показали, что 93 % испытуемых регулярно занимаются саморазвитием. Уровень саморазвития, выявленный с помощью методики И. В. Зверевой, в данной группе выше среднестатистической нормы, по результатам теста СЖО Д. А. Леонтьева у 34 % респондентов показатель осмысленности жизни выше среднего, у 39 % - находится на среднем уровне. Уровень самоактуализации, определяемый по методике А. Шострома, у 21 % оказался испытуемых выше нормы, у 52 % - в пределах нормально. Полученные результаты позволяют сделать вывод о преобладании активного, осознанного и целенаправленного саморазвития студентов-психологов.

Для определения взаимосвязей между выявленными особенностями личностного и профессионального саморазвития, был проведен корреляционный анализ. Его результаты показали, что наибольшее количество статистически значимых корреляционных связей ($p < 0,01$) выявлено между интегральным уровнем осмысленности жизни и показателями саморазвития ($r = 0,465$), готовностью к саморазвитию ($r = 0,489$) и уровнем самоактуализации ($r = 0,53$). Выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем саморазвития и самоактуализацией ($r = 0,38$), а также между

уровнем саморазвития и готовностью к саморазвитию ($r = 0,438$).

В результате кластерного анализа было сформировано четыре группы испытуемых с различным уровнем саморазвития. В первый кластер (6 % от общего количества испытуемых) вошли студенты с очень высоким уровнем саморазвития (42), осмысленности жизни (170), самоактуализации (48), а также с высокими показателями мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию. Лиц, находящихся на данном уровне личностно-профессионального саморазвития, можно назвать самоактуализирующимися. Их характерными особенностями является ощущение насыщенности и осмысленности жизни, они постоянно стремятся к саморазвитию и самопознанию.

Второй кластер составляют лица с высоким уровнем саморазвития, который можно назвать активным. Количество респондентов, находящихся на данном уровне, составляет 26 % от общего числа испытуемых. У них выявлен высокий уровень осмысленности жизни (127), средний уровень готовности к самопознанию (5) и саморазвитию (4) и средний уровень самоактуализации (37). Особенности данной группы испытуемых является сформированное стремление к саморазвитию, которое происходит достаточно регулярно, но вместе с тем, не в полной мере выражено стремление к самоактуализации.

В третий, наибольший по численности кластер (61 % испытуемых), вошли студенты, находящиеся на среднем уровне саморазвития. Процесс саморазвития происходит у таких лиц неупорядоченно, несистематически, темпы его осуществления неравномерны, но в целом наблюдается позитивная динамика самоизменения. Уровень осмысленности жизни средний (88), они не полностью удовлетворены процессом и результатом жизни.

В четвертый кластер вошли студенты, находящиеся на низшем уровне саморазвития (9 % испытуемых). У данной группы слабо выражено стремление к самоизменению (33), низкие показатели уровня осмысленности жизни (78) и самоактуализации (32). Развитие у таких лиц происходит низкими темпами, детерминируясь лишь внешними условиями жизнедеятельности, либо вообще не наблюдается.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что профессиональное саморазвитие является важнейшим условием успешности профессионального становления будущих специалистов социномической сферы на этапе профессионального обучения. Процесс личностно-профессионального саморазвития обусловлен мотивационно-смысловыми качествами, которые определяют мотивационную готовность к саморазвитию, а также ценности и смыслы их жизни. Главным фактором, влияющим на процесс личностного и профессионального саморазвития, является показатель осмысленности жизни, который значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию, влияет на уровень саморазвития будущих специалистов социномической сферы.

Стремление к саморазвитию можно рассматривать как одну из личностных и профессиональных ценностей, дающую студентам возможность чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами, а также достигать поставленных личных и профессиональных целей.

Среди исследуемой выборки студентов можно выделить четыре уровня личностного и профессионального саморазвития - очень высокий или самоактуализирующийся, высокий, средний и низкий. Факторами, детерминирующими процесс саморазвития, являются осмысленность жизни и самоактуализация, мотивационная готовность к саморазвитию и самопознанию.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Гаранина Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6-1. – С.179-183.
3. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : Педагогика, 1993. – 382 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
5. Слободчиков В. И. Психология человека : Введение в психологию субъективности – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

УДК 371.314

Горова О.А., Боцвин А.В.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования;

Средняя общеобразовательная школа № 14

Челябинск

gorovaya.72@mail.ru

Формирование действия моделирования в начальной школе

В статье обоснована актуальность формирования учебного действия моделирования на начальном уровне образования в связи с необходимостью развития универсальных учебных действий младших школьников в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов. Авторами оформлено определение понятия «моделирование», как одного из способов преобразования объекта из чувственной формы в модель, рассматриваются основные функции данного учебного действия, определены основные компоненты учебного моделирования, представлены особенности формирования моделирования у младших школьников, предложены некоторые приемы, которые можно использовать на различных этапах формирования данного действия в начальной школе, рассматриваются требования, учитываемые при выборе средств моделирования, предложена методика обучения младших школьников составлению графических моделей в виде схематического чертежа на уроке математики.

Ключевые слова: начальное общее образование, младшие школьники, учебное действие, моделирование, учебная модель, текстовая модель, тестовая задача.

Концептуальной основой федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) является универсализация содержания общего об-

разования. На современном этапе это позволяет достичь его основных целей: общекультурного, личностного и познавательного развитие обучающихся. В связи с этим, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания [2].

Универсальные учебные действия составляют конкретные обобщенные действия, которые лежат в основе генеральных способностей человека. В широком понимании - это умение учиться, познавать мир, умение сотрудничать, быть толерантным к людям различных рас и национальностей [1].

Остановимся более подробно на одном из компонентов общепознавательных действий – моделировании. Это действие имеет широкое применение на начальном уровне образования.

Моделирование входит в состав знаково-символических универсальных действий и является одним из способов преобразования объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта. Изменяя модель, с целью выявления общих законов, характерных для данной предметной области, можно говорить о преобразовании модели. В модели выделенное всеобщее отношение системы выступает «зримо». Поэтому, преобразовывая и переконструируя учебную модель, ученик получает возможность изучать свойства всеобщего отношения в «чистом виде».

Операциями, обеспечивающими моделирование, выступают замещение (замена объекта знаком или символом) и кодирование (использование кодов). Кодирование реализует коммуникативную функцию, замещение – замещающую, а моделирование - познавательную.

Умение использовать предметные заместители, а также умения понимать и описывать изобразительными средствами увиденное и свое отношение к нему формируется в игровой деятельности в дошкольном возрасте. Это является основой формирования знаково-символической деятельности младших школьников. Сюда относится и умение читать графический язык, и работать со схемами, таблицами, графиками, моделями.

Исходя из определения, необходимо отметить, что не всякое изображение можно назвать учебной моделью. Только в том случае, если, во-первых, зафиксировано всеобщее отношение некоторого целостного объекта, во-вторых, обеспечена возможность его дальнейшего анализа, можно говорить о создании учебной модели. Нужно четко различать в учебных пособиях подлинное моделирование, и лишь изображение тех или иных внешних черт объектов.

Традиционно применяемая наглядность в начальной школе облегчает ученику выполнение заданий, но ее эффективность мала. Наглядность должна быть модельной. Активное включение в обучение моделей разного типа (схем, чертежей, формул) способствует развитию у младших школь-

ников наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, и переходу к словесно-логическому.

Учебные модели позволяют вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, сформировать у детей понятия, содержанием которых выступают не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние наиболее существенные свойства предметов и явлений.

Важной функцией моделирования является отображение учебного материала. Необходимость использования особых технических «вспомогательных средств мышления и поведения», вызвана тем, что всеобщее отношение, которое дети обнаруживают, не обладает чувственной наглядностью. Оно нуждается в особом модельном представлении. Недаром одним из основных принципов в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина - В.В. Давыдова, является принцип моделирования. Моделирование и преобразование самой модели являются важными учебными действиями, которые должны быть сформированы уже к концу начальной школы. Умение работать с моделями является одним из показателей сформированности к концу начального обучения совместной учебной деятельности учащихся и учителя [4].

В состав учебного моделирования входят следующие компоненты:

Предварительный анализ текста задачи;

Перевод текста на знаково-символический язык, с помощью вещественных и графических средств, приводящий к построению модели;

Работа с моделью;

Соотнесение результатов полученных на модели, с текстами.

Каждый из компонентов моделирования должен стать самостоятельным предметом усвоения.

Этап предварительного анализа является подготовительным. На данном этапе происходит понимание текста, на основе умения правильно представлять описанную ситуацию. В качестве примера можно предложить ряд приемов, которые можно использовать при работе с текстовой задачей:

Драматизация, обыгрывание задачи;

Разбиение текста на смысловые части;

Постановка специальных вопросов;

Перефразирование (заменить термин содержанием; заменить описание термином, словом; заменить синонимом и т. д.);

Определенный способ чтения текста;

Переформулировка.

Перевод текста в модель позволяет визуально представить отношения и связи, описанные в тексте. Так как построение модели нужно не само по себе, а как средство получения информации, анализа изучаемого объекта, то при выборе вида средства моделирования необходимо учитывать определенные требования:

Абстрактность;

Лаконичность;

Обобщение и унификация (единообразие форм элементов);

Четкое выделение элементов, несущих основную смысловую нагрузку;

Автономность (части текста, несущие разную смысловую нагрузку, представляются разными знаково-символическими средствами);

Структурность;

Последовательность представления элементов (определяется логикой отношений между компонентами задачи).

В начальной школе используются разные виды моделей: схематизированные и знаковые. В свою очередь схематизированные бывают вещественными (они обеспечивают физические действия с предметами) и графическими (они обеспечивают графическое действие). К графическим моделям относят рисунок, условный рисунок, чертеж, схему.

Можно предложить следующую методику обучения младших школьников составлять графические модели в виде схематического чертежа на уроке математики.

Рассматриваются отношения равенства и неравенства величин, результаты сравнения моделируются при помощи отрезков.

Построение схематического чертежа отношений «больше (меньше) на».

Дальнейшее освоение модели отношения «больше (меньше на)» на основе выполнения заданий, подразумевающих построение, изучение и преобразование схематического чертежа.

Совершенствование умения строить модели отношений на основе анализа составных задач.

Модель позволяет выделить в задаче существенные элементы и их отношения. Это иногда приводит к открытию способа решения. Однако чаще всего перевод текста на язык графики является только началом анализа, в дальнейшем требуется продолжить работу со схемой. Процесс решения задачи рассматривается психологами как процесс поиска системы моделей (задача в данном случае рассматривается как общенаучное понятие). Именно на этом этапе возникает необходимость формирования у младших школьников умения работать с моделями, преобразовывать их. Этим объясняется тот факт, что в некоторых программах по математике обучение решению текстовых задач начинается после большого подготовительного периода, во время которого дети приобретают опыт в соотнесении предметных, словесных, схематических и символических моделей (программа по математике в системе развивающего обучения Л.В.Занкова И.И.Аргинской, программа по математике в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова).

Существуют различные варианты моделирования текста задачи:

1. Вынесение во внешний план структуры текста задачи (с помощью знаково-символических средств, представляются все компоненты текста, в соответствии с последовательностью изложения информации (отрезки). Такая модель позволяет выявить отношения между составляющими задачи.

2. Моделирование логической схемы анализа текста задачи, начиная с вопроса и заканчивая дан-

ными (известными и неизвестными) (графы). Составленная модель позволяет зафиксировать последовательность действий по решению задачи.

Умение переводить текстовую модель в схематическую, является решающим для процесса самостоятельной работы над задачей. Однако этот этап, особенно для детей младшего школьного возраста, является наиболее трудным. Это в первую очередь связано с тем, что, моделируя, учащиеся отображают сущность рассматриваемых объектов и отношений между ними.

Уровень овладения моделированием определяет успех решения той или иной задачи. Важным этапом учебного моделирования является установление соответствия построенной модели структуре задачи. Это позволяет понять и объяснить ошибки, допущенные в ходе моделирования. Следовательно, обучение моделированию должно осуществляться целенаправленно не только на уроках математики, но и во время обучения грамоте (составление, например, звуко-буквенных схем), на уроке русского языка (составление грамматических моделей слов), на уроке «Окружающий мир» (схема круговорота воды в природе), на уроках труда, используя плоскостное моделирование и т.д.

В связи с этим, необходимо отметить, что важную роль в формировании у младших школьников действия моделирования до уровня обобщенного способа организации учебной деятельности играет учитель. На практике чаще всего учитель сам составляет модель, а дальнейшую работу над задачей дети выполняют самостоятельно. Однако исследования показали, что конструирование интеллектуальных средств обучения (в данном случае модели) учащимися самостоятельно или в совместной деятельности с учителем, дают больший развивающий эффект, более высокое качество знания, способствуют формированию умения использовать знаково-символические средства обучения, формированию действия моделирования.

Моделирование является одним из важных метапредметных планируемых результатов ФГОС. В связи с этим, формирование его в начальной школе должно стать предметом серьезной и кропотливой работы учителя. От учителя требуется не только формирование у учащихся конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и создание условий для достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов, обеспечение формирования (УУД), в частности учебного действия моделирования [3].

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.

2. Скрипова Н. Е. Подготовка педагогов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 7. — С. 146 – 150.

3. Скрипова Н. Е., Горова О. А., Глухарева Н. А., Кройтор М. А., Яковлева Г. В. В родном краю. Матема-

тика. Учебно-методическое пособие / Министерство образования и науки Челябинской области, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Челябинск, 2016.

4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

УДК 37.018.324

Гостищева Е.С.

ОГКУЗ «Дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»,

Белгород

ewg.gostishewa@yandex.ru

Проблема социализации воспитанников детского дома

Каждая эпоха рождает свой взгляд на воспитание. Педагогика отводила ребёнку роль пассивного участника, не учитывая желания, стремления, настроения ребёнка. Проблема социализации воспитанников, существовала и существует всегда, в настоящее время, в ситуации серьёзных социально экономических перемен детей детского дома оказываются особенно уязвимыми. Для таких детей разрабатывают и применяют на практике новые пути и способы социализации данной категории граждан. Педагогический состав создает условия для лучшей социализации детей в рамках детского дома.

Дети могут получать и получают дополнительную возможность для социализации, которая поможет им в дальнейшем войти в общественную жизнь. Социальная адаптация является одной из важнейшей сторон процесса социализации.

Ключевые слова: социализация, воспитанники детского дома, социальная адаптация.

Проблема социализации воспитанников, существовала и существует всегда, в настоящее время, в ситуации серьёзных социально экономических перемен детей детского дома оказываются особенно уязвимыми. Федеральные и местные власти, педагогические коллективы государственных учреждений стремятся создать все необходимые условия для успешной интеграции воспитанников детских домов в общество. Для таких детей разрабатывают и применяют на практике новые пути и способы социализации данной категории граждан.

Следует сказать, что над такой проблемой работали многие исследователи, среди которых можно отметить труды: М.И. Буянова, И.А. Зальгиной, С.А. Беличевой, А.И. Захарова, Е.М. Рыбинского, Е.О. Смирновой. Под социализацией понимается процесс усвоения человеком определенной системы знаний и умений, образцов поведения, социальных норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Социализация человека осуществляется в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, группами, организациями, с помощью различных средств и механизмов. От того, как происходит это взаимодействие, во многом зависит само изменение человека на

протяжении его жизни, и в целом – его социализированность [2].

Социализированность рассматривается как усвоение человеком установок, ценностей, способов мышления и других личностных качеств, которые будут характеризовать его на следующей стадии развития [2].

С.А. Беличева рассматривает социальную адаптацию у воспитанников так: какой уровень развития знаний, разнообразие интересов у детей; адекватное отношение к педагогическим воздействиям; коллективные проявления; способность критически в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки других; наличие навыков; внимательное отношение к другим [1].

Специфический социально-психологический облик ребёнка, жизнь которого протекает вне семьи, обусловлен сочетанием ограниченных социальных влияний с неблагоприятным биологическим фактором развития. Круг общения детей-сирот, потребность в эмоционально тёплом контакте не находит удовлетворения, так как ребёнок нуждается в специфически материнском типе эмоциональной стимуляции. Существующий широкий круг общения при эмоционально поверхностном стиле отношения к конкретному ребёнку в условиях детского дома не может восполнить дефицит эмоционального тепла. При широком круге общения адекватные поведенческие стереотипы вырабатываются у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с большим трудом [3].

Однако проблемы социализации воспитанников детского дома, отличаются особой сложностью, позволяют утверждать, что результатом пребывания в таких учреждениях является наличие в социально-психологическом статусе детей таких характеристик как неразвитый социальный интеллект, иждивенчество, рецептивный тип характера, повышенный уровень отклоняющегося поведения.

Под социально-психологической социализацией понимают процесс вхождения индивида в общество, активного усвоения им социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в данном обществе [4].

Мы так же знаем и понимаем, что специальные условия необходимые для получения детьми с ОВЗ реабилитационных услуг, приспособления, технологии, способы, методы, программы, пособия и другие средства, обеспечивающие реализацию их конституционных прав и свобод.

Анализ воспитанников детского дома показывает, что у них имеется недостаточная готовность к самостоятельной жизни:

- не сформированы некоторые необходимые жизненные навыки практического и материального порядка;
- есть существенные трудности в общении с окружающими;
- неумение противостоять асоциальным явлениям;
- затруднения в построении своей семьи и личной жизни.

Отмеченные особенности в жизненном становлении детей нацеливают на внесение необходимых педагогических корректив в условия жизни, содержания и формы воспитательной работы в детском доме.

В детском доме ребенка функционируют 10 групп. Возраст детей специализированных групп от 0 до 5 лет. Все группы имеют компенсирующую направленность.

В каждой группе находится ребенок со сложным дефектом, а именно:

- проблемы с интеллектом;
- задержка нервно-психического развития;
- аутизм;
- синдром Дауна;
- детский церебральный паралич.

Для того чтобы создать условия для лучшей социализации детей с ОВЗ в рамках нашего детского дома, педагогический состав проводит следующие мероприятия:

- совместные театрализованные досуги;

В процессе проведения совместных досугов происходит взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками.

- активный досуг;

Организуем поездки в театр, в ботанический сад, филармонию, ребята посещают детский клуб «Часики», ходят в зоопарк, ездят на пляж, посещают научную и детскую библиотеку города Белгорода.

- взаимное посещение занятий;

Целью проведения данного мероприятия является желание помочь детям адаптироваться к социуму.

- совместные праздники;

Организуем новогодние праздники, «Масленицу», «День Матери» и т.д.

- посещают комнату Монтессори;

Учим детей заботиться о себе и обязательно доводить начатую работу до конца, развиваем у них зрительную, моторную координацию, развиваем тактильные ощущения, знакомим с предметами разной формы, величины.

- комнату психологической разгрузки;

Учим формировать у детей умения и навыки по уходу за растениями и животными, воспитывать эстетические и патриотические чувства, воспитывать у детей заботливое отношение к природе путем целенаправленного общения их с окружающей средой.

- сенсорную комнату;

Цель заключается в воздействии на органы чувств человека (ребенка), оказания успокаивающего и расслабляющего действия, но и для достижения тонизирующего и стимулирующего эффекта.

- зимний сад;

Место, где каждый ребенок получает уникальную возможность слиться с природой, набраться от нее позитивной энергии и животельной силы. Мы стараемся развивать нравственные основы личности, которые проявляются, как во взаимоотношениях с людьми, так и с окружающим его миром. Так-

же формируем знания и правила взаимодействия с живой природой.

Мы так же выделяем принципы организации жизнедеятельности детского дома:

1) социализация:

- передача жизненного опыта при минимальном давлении на ребёнка со стороны воспитателя;

- индивидуализация: учёт индивидуальных особенностей ребёнка, создание дифференцированных программ развития и саморазвития личности, основанной на результатах психолого-педагогического диагностирования;

2) оздоровление:

- восстановление психосоматического здоровья и профилактики заболеваний детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья получают дополнительную возможность для социализации, которая поможет им в дальнейшем войти в общественную жизнь. Социальная адаптация является одной из важнейшей сторон процесса социализации. Но если социализация представляет собой постепенный процесс формирования личности в определенных социальных условиях, то понятие «социальная адаптация» подчеркивает активное освоение человеком или группой новой социальной среды в относительно короткий промежуток времени.

Список литературы

1. Беличева С.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: Учебное пособие. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. С. 138.

2. Мудрик В.А. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000 г. С. 91.

3. Настенкова А. И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность // Молодой ученый. – 2013 г. - №1. - С. 321-323.

4. Социализация личности [Электронный ресурс] // Psyznaiyka.net.

УДК 159.99

Грибоедова О.И.

Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи «Доверие»,
Плавск, Тульская область
oksi19753@mail.ru

Группа психологической поддержки как эффективная форма помощи приемным родителям

В статье описывается опыт работы психолога с приемными родителями в форме группы психологической поддержки, которая была организована в связи с запросами замещающих родителей на адресную помощь по проблеме высокого психоэмоционального напряжения и повышенного уровня родительской тревожности и страхов, а также с учетом их желания в экологичной форме поделиться своими трудностями с другими приемными родителями.

Ключевые слова: приемные родители, группа психологической поддержки.

В современном обществе продолжает оставаться чрезвычайно высоким количество детей-сирот,

оставшихся без попечения родителей, увеличивается число семей, в которых отсутствуют эмоционально-теплые отношения родителей и детей или появляется жестокое отношение к ребенку.

Мы знаем, что профилактика детской и подростковой безнадзорности и беспризорности невозможна без возвращения ребенка в семью и без возвращения семьи ребенку, без восстановления ценностей семейного воспитания. Остается неоспоримым и доказанным фактом то, что только в семье возможно полноценное развитие ребенка, сохранение его физического, психического и психологического здоровья.

Форма семейного устройства детей-сирот в нашем Плавском районе является приоритетной. За последние 5 лет в приемные семьи было определено более 90% детей, лишенных родительского попечительства. Количество приемных семей возрастает. Так, если в 2004 году в районе было организовано 4 приемных семьи, то в 2016 году таких семей было уже 28. На настоящий момент в них воспитывается 63 ребенка в возрасте от 0 до 18 лет. Кроме этого, в районе имеется 38 опекунских семей, воспитывающих 50 детей и подростков.

За годы существования таких семей в нашем районе с каждым годом количество обращений приемных родителей в центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» увеличивается. Проблемы, с которыми обращаются приемные родители и опекуны, заявляются ими как трудности в поведении их подопечных, проявляющиеся в школе и дома, эмоционально-личностные проблемы приемных детей, трудности в адаптации к образовательному учреждению, нарушения межличностных отношений детей со сверстниками и детско-родительских отношений в приемной семье.

Традиционными формами психолого-педагогической помощи специалистов нашего учреждения приемным родителям и детям являются: индивидуальное психологическое консультирование, ежегодная психологическая диагностика с целью определения эмоционального состояния детей и особенностей детско-родительских отношений в приемной семье, районные семинары и семинары-практикумы психологической тематики, детско-родительские тренинги, групповые и микрогрупповые занятия с детьми, проведение больших психологических игр в классах и группах, где воспитываются и обучаются приемные дети, выступления на районных тематических встречах, организованных территориальным органом опеки, подготовка памяток и буклетов, выступления в местных средствах массовой информации.

Вся эта работа, безусловно, имеет положительные результаты, подтвержденные данными психологических срезов на ее начало и окончание и отзывами приемных родителей и детей, и является комплексом мер, направленных на развитие и гармонизацию отношений в приемной семье на разных этапах ее существования, то есть психологическим сопровождением приемной семьи.

Однако, наш опыт работы с данными семьями и запросы приемных родителей на адресную помощь каждому из них по проблеме высокого психоэмоционального напряжения и повышенного уровня родительской тревожности и страхов, а также их желание в «экологичной» форме поделиться своими трудностями с другими приемными родителями, сформировали необходимость введения в нашу профессиональную деятельность новой формы работы по психологическому сопровождению приемных семей – организации группы психологической поддержки приемных родителей.

В 2009 году такая группа психологической поддержки приемных родителей «Спасательный круг» была создана, участниками которой стали пятнадцать родителей с разным стажем существования приемной семьи от года до пяти лет.

Целями данной программы занятий было снижение психоэмоционального напряжения родителей, организация их взаимодействия друг с другом для обмена опытом и повышение психолого-педагогической компетенции приемных родителей.

Для достижения поставленных целей нами была запланирована реализация следующих задач занятий:

создать условия для социально-приемлемого выражения негативных чувств родителей и их психологической разрядки;

обучить приемных родителей психологическим методам и приемам снижения психоэмоционального напряжения;

организовать «экологичное» обсуждение общих трудностей родителей при взаимодействии с приемными детьми на основе обмена опытом;

помочь приемным родителям лучше понимать причины поведения ребенка, стать более восприимчивыми по отношению к его чувствам и реакциям;

развивать у приемных родителей уверенность в себе, помочь им узнать свои слабые и сильные стороны;

сплочение участников группы.

Программа «Группы психологической поддержки приемных родителей «Спасательный круг» рассчитана на 5 месяцев и включает в себя: 10 групповых занятий с периодичностью 2 раза в месяц и индивидуальные консультации по мере необходимости. Количество участников группы – 15 человек.

Для реализации поставленных целей и задач программы предусмотрены следующие формы и методы работы: мини-лекция; беседа; поведенческие тренинги и упражнения тренингового характера; психологические игры; работа в малых группах; деловые и ролевые игры; творческие задания; арт-терапевтические упражнения; проигрывание ситуаций; дискуссии; «мозговой штурм»; рефлексия опыта, полученного на занятиях.

Работа строится не по жесткой схеме, сценарий может изменяться в зависимости от поставленной проблемы и эмоционального состояния участников. В процессе работы может быть изменен порядок

проведения занятий, могут быть добавлены новые темы встреч.

Ожидаемые результаты занятий по данной программе:

снижение психоэмоционального напряжения родителей,

благоприятное эмоциональное состояние приемных родителей,

овладение приемными родителями психологическими методами и приемами снижения психоэмоционального напряжения, применение их на практике в ежедневной жизни;

повышение уровня психолого-педагогической компетенции приемных родителей;

уверенность в себе, знание своих слабых и сильных сторон личности;

сплочение участников группы.

Формы подведения итогов реализации дополнительной образовательной программы. Контроль за предполагаемыми результатами программы осуществлялся в виде анкетирования и психологического тестирования приемных родителей до и после программы (тест М.Люшера, Тест цветовой метафор Соломина, опросник САН, «Шкала самооценки А.М.Прихожан, анкета обратной связи, составленная нами самостоятельно); поэтапно во время работы методом наблюдения и анализа вербальных форм общения и выражения мнения участников программы.

По завершении последнего раздела программы целесообразно проведение анкетирования, что позволяет получить следующие данные: информацию о теоретических и практических успехах каждого приемного родителя; список недостаточно раскрытых тем и не до конца решенных вопросов каждого участника программы; систему актуальных и уже решенных задач, поставленных перед собой каждым участником программы на пути достижения цели.

Структура программы. Основные блоки программы: диагностический, информационный, развивающий. Диагностический блок включает в себя изучение и оценку эмоционального состояния приемных родителей. Информационный блок представляет собой конкретное содержание знаний, которое важно знать участникам групповых занятий. Развивающий блок программы состоит из упражнений, игр и тренингов формирующих и закрепляющих различные навыки родителей.

Структура каждого занятия по данной программе включает в себя несколько блоков:

Блок «Напряжение». Вводный блок каждого занятия. Выполнение упражнений на снижение психоэмоционального напряжения приемных родителей. Введение в тему общения.

Блок «Общение». Организация межличностного взаимодействия между участниками группы на тему, предложенную психологом и темы, предложенные приемными родителями. Упражнения на сплочение участников группы.

Блок «Обучение». Обучение приемных родителей методам и приемам снижения психоэмоционального напряжения, отработка социально-

приемлемых способов выражения негативных эмоций.

Блок «УВЕРЕННОСТЬ». Упражнения и игры, укрепляющее самоуважение, повышающие уверенность в себе приемных родителей.

Блок «ГАРМОНИЯ». Упражнения и игры на самопознание. Актуализация внутренних ресурсов.

Методическим обеспечением дополнительной образовательной программы «Группа психологической поддержки приемных родителей «Спасательный круг» служат: материалы В.Н. Ослон по темам: депривационные нарушения в развитии ребенка и проблемы компенсации, замещающая семья: факторы компенсации депривационных расстройств у детей, лишенных родительской заботы, технология социальной и психологической помощи замещающей семье; материалы тренинга эмоциональной устойчивости педагогов Е.М. Семеновой; материалы доктора психологических наук И.А. Фурманова по темам: лишения и утраты, психологическое развитие депривированного ребенка, последствия психических травм детства, психологические проблемы депривированных детей, взаимоотношения в приемной семье; материалы Л.Д. Лебедевой о практике арт-терапии (походы, диагностика, система занятий); материалы Г.М. Семья по темам: основные правила общения с ребенком, методы семейного воспитания, психолого-педагогические проблемы в воспитании приемных детей, поведенческие нарушения и методы их преодоления, карта-характеристика уровней психолого-педагогической культуры родителей; материалы С.Н. Гринберг, Е.В. Савельевой, Н.В. Варасовой и М.Ю. Лобановой по темам: основные компоненты родительства, основные особенности психофизического развития детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в учреждениях, этапы адаптации приемного ребенка к семье, как развивается привязанность приемного ребенка к семье; материалы А.С. Спиваковской «Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений»

Анализ результатов проведения данной группы психологической поддержки приемных родителей «Спасательный круг» показал следующее: групповые занятия по данной программе были эффективны:

по результатам первичной психологической диагностики до занятий: 80% приемных родителей – участников группы имели негативное эмоциональное состояние, 60% - нарушения энергетического фона (перевозбуждение, состояние компенсированной усталости и состояние хронического переутомления), 100% - потребность в общении с другими приемными родителями для обсуждения общих трудностей и обмена опытом;

по результатам итоговой психологической диагностики по завершению курса занятий, из всех участников данной группы: 85% - имели нормативное и позитивное эмоциональное состояние (до занятий – 20%), 65% - нормальный энергетический фон (оптимальная работоспособность по тесту М.Люшера) (до занятий – 40%), 45% - повышение

самооценки по параметрам «уверенность в себе» и «ум», 100% - чувство удовлетворенности от общения друг с другом.

Следует отметить, что в связи с большим количеством негативных эмоций, наличием нерешенных трудностей приемных родителей, их небольшим запасом социально-приемлемых способов выражения негативных эмоций и отсутствием систематического общения между приемными родителями разных семей, первые три занятия по нашей программе проходили с изменением их запланированной структуры – было увеличено содержание блоков «Напряжение» и «Общение» за счет отсутствия в занятиях блоков «Обучение», «Уверенность», «Гармония».

Анализ анкеты завершения занятий, заполненной каждым участником группы после последней встречи, показал следующее.

Приемные родители отметили, что на занятиях группы: «...я стала на многие проблемы смотреть мудрее, опытнее», «...я узнавала много нового и брала для себя на вооружение», «...могла поделиться своими чувствами, меня слушали, понимали», «...преодолела свои сомнения о своем приемном родителстве и поняла, что то, что я сейчас делаю, нужное и полезное дело», «...делилась опытом, своими чувствами и общалась со своими коллегами».

За время занятий участники группы психологической поддержки приемных родителей заметили, что: «...мне такие занятия необходимы», «...я получаю многое для себя, становится легче в любой жизненной ситуации», «...другие родители уходят окрыленными, потому что мы помогаем друг другу», «...я стала вести себя по-другому, уравновешеннее, умею выслушать ребенка», «...я приобрела больше опыта», «...мы стали относиться добрее друг к другу», «...я стала терпимее по отношению к другим, пропало чувство неполноценности, я многое умею, у меня большой опыт», «...со мной делюсь опытом и многие события, которые происходят со мной неизбежны, я стала воспринимать их адекватно», «...начался новый период в моей жизни».

Самым нужным для каждого на занятиях было: «...выслушать и рассказать», «...опыт других родителей и знания, которые нам давали», «...все о том, как общаться с приемными детьми», «...общение, поддержка, понимание», «...общение, меня выслушали, поддержали, поняли», «...подтверждение психологом тех позиций, которые для меня приоритетны».

Больше всего в занятиях группы приемным родителям понравились такие формы работы: «обсуждение проблем по воспитанию детей», «подвидные занятия», «всё было интересно», «мы вели беседу, рассказывали свои проблемы», «общение и познание себя», «упражнения на релаксацию».

Результатом этих психологических занятий для себя приемные родители – участники группы отметили: «...приобретение опыта», «...консультации по поводу воспитания детей и родителей», «...поддержка от всех – и психологов и приемных

родителей», «...я поняла, что с детьми я обращаюсь правильно», «...почувствовала в себе уверенность, появилось желание продолжить начатое, несмотря ни на что», «...научилась правильно выплескивать негативные эмоции», «удовлетворенность собой из-за того, что я делаю полезное дело».

«Цели данной программы занятий достигнуты, задачи выполнены, результаты получены»... А за этими строго организованными словами - улучшения жизни пятнадцати приемных родителей и сорока четырех детей, принятых ими в свои семьи! Здесь уместно вспомнить слова психолога и писателя Николая Козлова из «Философских сказок» о задачах психологии – «...осветить внутренний мир человека, открыть в нем самые источники энергии и любви, помочь стать сильным и добрым, чтобы он не шатался от ветров настроений, не мотался от ожиданий окружающих, не склонялся под гнетом обстоятельств, а твердо шел по своему пути».

Мы надеемся, что наша работа с приемными родителями в группе психологической поддержки «Спасательный круг» помогла нам сделать именно это.

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: «ЧеРо», 2001
2. Гринберг С.Н., Савельева Е.В., Варасва Н.В., Лобанова М.Ю. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. – СПб.: Яречь, 2007
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.
4. Методические материалы по подготовке приемных родителей. - СПб.: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2006. – 112 с.: ил.
5. Настольная книга приемного родителя – СПб.: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2006. – 128 с.: ил.
6. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова, 2001 год : Интернет
7. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
8. Социально-психологическое сопровождение приемных семей: из опыта работы Калужского областного центра социальной помощи семье и детям «Доверие» // А.А. Медведев : Интернет
9. «Стать семьей» - сборник статей Шведского общества международной помощи детям «Adoptioncentrum» - серия «В помощь принимающим родителям и специалистам: НОБФ «ПРИЮТ ДЕТСТВА».

УДК 159.922.76

Григорьева М.А.

Детско-юношеский центр, Челябинск
grigorijeva.marqarita2016@yandex.ru

Социализация детей с ОВЗ средствами изобразительного искусства в условиях дополнительного образования

Цель программы «Волшебный мир искусства», реализуемой в МБУДО «ДЮЦ г. Челябинска», рассчитанной на детей с ограниченными возможностями здоровья: социализация обучающихся средствами изобразительно-

го искусства. Включение ребенка с ОВЗ в систему дополнительного образования меняет взгляды педагога на традиционные методы преподавания, поскольку предполагает: постоянное профессиональное сопровождение обучающегося на всех этапах освоения программы; поиск, разработка, апробация и внедрение сочетания индивидуальных и групповых форм работы. Развитие эстетического вкуса ребенка с ОВЗ, его социализация, гармонизация детско-родительских отношений, повышение коммуникативной культуры в учебно-педагогическом коллективе возможны. Одним из очевидных путей решения вопроса доступности образования является на настоящий момент комплексное сопровождение инклюзивного образования узкими специалистами, вдумчивая позиция педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, изобразительная деятельность, эстетический вкус, инклюзивное образование, аутизм, дополнительное образование, социализация.

При МБУДО «ДЮЦ г. Челябинска» седьмой год работает дизайн-студия «Увлечение». Вариативная часть программы «Волшебный мир искусства» предназначена для детей с ОВЗ, рассчитана на два года обучения. Каждый период обучения имеет отличительные принципы построения программы.

В первый год обучения ребенок знакомится и, по мере возможностей, осваивает секреты изобразительного искусства (рисунок, живопись, композиция). Программа предусматривает формирование умения собирать увиденное в окружающем мире в художественные образы и изображать это в образах предметов, растений, животных и человека. Образы заключают в себе более сложное отображение окружающей ребенка реальности, и погружают его в мир традиций семьи и общества, дают возможность обучающемуся обобщать увиденное, знакомят его с языком культуры своего народа и мировой культуры.

Во второй год обучения ребенок знакомится с мастерством некоторых видов декоративно-прикладного искусства: ручное шитье, бумажная пластика, пластика скульптуры, декорирование малых форм и предметов обихода.

Трехлетний опыт обучения детей с особенностями в развитии показал, дети с ОВЗ способны освоить программу первого и второго года обучения, поскольку изобразительное и декоративно-прикладное искусство – это пространство душевных переживаний и возможного духовного роста ребенка.

Задачи обучения:

изучение традиций изобразительного и декоративно-прикладного искусства, отражающих духовно-нравственные основы жизни человека, дающие возможность приобретения специальных знаний и умений;

воспитание у детей уважения к достижениям мировой и отечественной художественной культуры, стремления к их познанию и сохранению, стремления к самопознанию;

формирование навыка самостоятельного творчества;

формирование основ эстетического вкуса.

Цель программы «Волшебный мир искусства», рассчитанной на детей с ограничениями возможностей развития: социализация обучающихся средствами изобразительного искусства. Сверхзадачей является: формирование основ эстетического вкуса обучающихся. Понятие «Эстетический вкус» понимается нами, как способность человека к самостоятельной эстетической оценке явлений действительности и искусства, это определенная эстетическая позиция по основным вопросам этики и эстетики.

Включение ребенка с ОВЗ в систему дополнительного образования меняет взгляды педагога на традиционные методы преподавания, поскольку предполагает: постоянное профессиональное сопровождение обучающегося на всех этапах освоения программы; поиск, разработка, апробация и внедрение сочетания индивидуальных и групповых форм работы.

Предварительным этапом работы в освоении ребенком с ОВЗ программы является работа с семьей: изучение сопроводительной документации (врачебных диагнозов, рекомендаций узких специалистов); знакомство с ценностями семьи, родительскими целями и ожиданиями.

Занятиям педагога с ребенком предшествует беседа родителей с психологом образовательного учреждения. Тема взаимодействия с социумом является глубоко травматичной для многих родителей, проявляется в наличии признаков не пережитой психологической травмы, касающейся как неприятия самого факта появления в семье «особого» ребенка, так и представлений об отвержении его обществом. Часть родителей считают, что интеграция их детей невозможна без полного выздоровления ребенка, что в подавляющем большинстве случаев является невозможным. Как показал опыт практической работы, сопровождение специалистов требуется не только семьям с особыми детьми, но и той части социума, с которой будет происходить взаимодействие этих семей. Работа психолого-педагогического сопровождения заключается в снижении тревожности и беспокойства родителей, повышении взаимной открытости, готовности к взаимодействию и активности позиций самих родителей детей с ОВЗ.

Чем больше родители участвуют в разных формах обучения ребенка, тем больше у них удовлетворенности теми возможностями, которые предоставляет дополнительное образование. Активные родители демонстрируют готовность к принятию помощи: они, как правило, открыто говорят о готовности получать психологическую помощь, обмениваться опытом воспитания и обучения особых детей с другими родителями.

Одним из результатов взаимодействия в системе «ребенок-родитель-педагог-психолог» является получение достоверной информации относительно образовательных потребностей детей с ОВЗ, непосредственное изучение ожиданий, запросов и образовательных планов родителей относительно своих детей. В помощь педагогу-предметнику выдаются рекомендации психолога-практика, социального

педагога, методиста для составления индивидуального плана освоения ребенком с ОВЗ образовательной программы.

Для педагогов очень важно понимание сути нозологической формы заболевания. Например, аутизм – это наличие замкнутых, недостижимых ни для кого Другого, пространств, сочетание потери любви к себе с резким недоверием к окружающему миру. Это тонкое ощущение в осознании себя наличия «внутренних зеркал», сублимация человеческих образов в облике жестоких монстров, зачастую и «поглощение мира этими жестокими монстрами», как реакция на это окружение. Вовлечение ребенка в социум можно начать с образов, отражая внутренние переживания, используя субъект-субъектную связь между ребенком-аутистом и взрослым, сначала родителем, затем – педагогом. Мать исполняет роль поддерживающей руки, идеального зеркала для ребенка. В результате получаем первые художественные проекции между миром реальным и миром искажения. Занятие с ребенком-аутистом происходит в символическом пространстве, где предметы, животные, растения, люди – все изображения приобретают качество знака или символа. Работая с данной категорией обучаемых, педагог использует в своей работе методы и приемы, делающие акцент на образном видении и образном мышлении ребенка: вербальное проговаривание с элементами рассуждения; прорисовывание символов и знаков окружающего мира; комплексные задания, включающие в себя литературные ассоциации и др.

Ребенок с ОВЗ всегда включается в изобразительную деятельность постепенно, лучше это происходит посредством непосредственного участия, вовлеченности, творческого настроя, при непосредственной помощи близкого значимого человека (чаще – мамы). Педагог активно сопровождает процесс детско-родительского взаимодействия: сначала наблюдает, консультируется с психологом, постепенно включается в процесс коллективного сотворчества. Мать становится ключевой фигурой – корректирует эстетику творчества и самосознания ребенка в позитивную и более осознанную сторону. Для педагога главное создать атмосферу педагогической поддержки. Организация качественного педагогического сопровождения взаимодействия в системе «ребенок-родитель» возможно только при выявлении и формировании внутренних эстетических идеалов родителя. Идеалы мамы создают визуализацию здорового достижимого пространства ребенка, определяют его местонахождение, выстраивают маршруты по достижимым целям к идеалу, постепенно заполняют пространство внутреннего мира реальностью.

При нарушениях образного восприятия, образы «распадаются» на части, и каждая часть образов прорабатывается с ребенком отдельно. Метод ассоциаций расширяет пространственное видение через изучение геометрических форм и ритмических рисунков. В процессе учебной деятельности идет накопление эмоционально-окрашенных коллекций запахов, звуков, картинок позитивной реальности,

позитивных отображений предметов, движения в природе. В подборе индивидуальных приемов и техник помогает педагогическое наблюдение. Процесс обучения ребенка с ОВЗ порой сопровождается упорным молчанием, либо эмоциональными всплесками, порой неожиданными маленькими победами по изменению самооценки обучающегося, оценки окружающего мира и результатов своего творчества.

Постепенно работа по обучению ребенка с ОВЗ изобразительной деятельности приобретает форму общения с организованной командой: ребенок с ОВЗ (например, с диагнозом – аутизм), мама и педагог. Используется прием «рука в руке». Непосредственное присутствие на занятии психолога, параллельные консультации с врачом, занимающимся данным видом заболевания ребенка, несомненно, вносят свой позитивный вклад, улучшают и обогащают работу педагога. Анализ трехлетнего педагогического опыта подтверждает известную истину о том, что самоотверженность мамы может способствовать развитию ребенка и вести его по пути достижений, а может, при недостаточном внимании или при отсутствии определенных возможностей, замкнуть ребенка на данной точке развития или ухудшить положение. По мнению К.Г. Юнга, ребенок и мать до конца жизни остаются единым целым. Влияя на мать, мы влияем на ребенка. Проще всего обучать ребенка рисованию и арт-терапии через осознанное обучение матери.

Индивидуальные занятия для детей с ОВЗ сопровождаются многократной демонстрацией действий, повторным произнесением пошаговой инструкции, постоянного упоминания названий предметов рисования; использования четверостиший, загадок, пословиц, небольших историй и притч.

В течение трех лет Костя занимался по вариативной части программы «Волшебный мир искусства», разработанной для детей с ОВЗ. Костя – ребенок аутист, но он обладает большим зарядом любви, в чем, несомненно, заслуга его мамы. Они постоянно транслируют волю к успеху, радость красотой жизни: трогательное восприятие живой природы, мелодичность выражения чувств. Определенность, эстетическая зрелость позиции Костиной мамы, постоянство отношения к событиям собственной, далеко не легкой, жизни, дают группе детей ценный опыт совместной деятельности, демонстрируют модель партнерских отношений «мать-сын». Не смотря на серьезное заболевание Кости, дети с радостью вбирают в себя самое лучшее и ценное, что может быть в семейных отношениях.

При индивидуальной работе и работе в группе (педагог, ребенок и его мама, а в дальнейшем – ребенок, мама и дети дизайн-студии) наработано достаточное количество работ. Персональная выставка – одно из ярких и запоминающихся событий в жизни и ребенка и всего коллектива, ни одна такая выставка не похожа на другую. Костина выставка имела успех, все работы были выставлены с комментариями, с эпиграфами и стихами, которые соответствовали рисункам. Рисунки были подобраны

с теми же предметами, которые мама Константина фотографировала с натуры. Получился интересный сплав различных искусств: литературы, журналистики, фотографии и живописи. Все эти впечатления и оценки были собраны в книгу отзывов. Кроме оценки зрителей присутствовала оценка компетентного жюри – с рецензией и рекомендациями.

Развитие эстетического вкуса ребенка с ОВЗ, его социализация, гармонизация детско-родительских отношений, повышение коммуникативной культуры в учебно-педагогическом коллективе возможны. Одним из очевидных путей решения вопроса доступности образования является на настоящий момент комплексное сопровождение инклюзивного образования узкими специалистами, вдумчивая позиция педагога дополнительного образования.

УДК 159.922.7

Гук Н.В.

МАДОУ Детский сад № 482, Челябинск
doucr_482@mail.ru

Условия применения игровых приемов, игр и упражнений в педагогической работе воспитателя по речевому развитию детей дошкольного возраста

Цель статьи – изучение актуальной научно-практической педагогической проблемы условий применения игровых приемов, игр и упражнений в педагогической работе воспитателя по речевому развитию детей дошкольного возраста. Проводится теоретический анализ литературы, материалов и документов; анализ основных понятий и терминов исследования, изучение и обобщение опыта исследователей и педагогов. На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований рассмотрены продуктивные и репродуктивные методы. Выводы и рекомендации по организации занятий полезны для специалистов в области образования в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: методы, приемы обучения, наглядные приемы, игровые приемы, словесные, система, игровые приемы, речь, коммуникативные способности

Любая игра решает определенную задачу, направленную на понимание, накопление, расширение знаний детей, а также речевых умений. В основе работы по развитию речи детей лежит комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (лексического, грамматического, развитие связной речи)

Нами были выделены необходимые условия, для применения игровой деятельности на занятиях по развитию речи, а также коммуникативных способностей. В своем автореферате «Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации», Зайцева К. П. рассматривает понятие, коммуникативные способности как комплекс индивидуальных особенностей человека; знание им норм и правил общения; структуру навыков и умений личности; ориентировку в условиях общения; правильно спланиро-

ванную собственную речь; подбор адекватных средств общения для передачи информации; умение обеспечить обратную связь; культуру диалога, монолога, а также нравственное и эстетическое общение с людьми[4]. В статье Зайцевой К. П. «Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников» Под коммуникативными способностями как комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими[5].

1. Содержание игровых задач и игровых действий должно соответствовать знаниям детей об окружающем и их интересам. В противном случае интерес детей на занятии будет носить поверхностный сиюминутный характер, а у воспитателей вызывает чувство неудовлетворенности и впечатление бесполезности, ненужности игровых приемов в обучении.

2. При разработке игровых приемов важно думать не только о содержании и логике игровых действий, но и о соответствии их логике и смыслу реальных жизненных ситуаций. Игровой прием будет тем интереснее и эффективнее, чем разнообразнее по содержанию игровые действия. Поэтому воспитатели, придумывая их, должны ориентироваться на содержание соответствующих жизненных ситуаций и особенности поведения при этом человека, животных.

3. Хорошее знание воспитателем содержание отражаемых явлений, возможной логики развития событий важно для быстрого придумывания разнообразных игровых задач, соответствующих им игровых действий и является основой для крайне необходимой педагогу игровой импровизации в условиях занятий. В статье Перминова А. Н. «Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки» говорит об «эмоциональная устойчивость» и подразумевает интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности и поведении в сложной жизненной обстановке[12]. А в статье «Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма» важнейшим условием надежности, эффективности и успеха деятельности человека в экстремальной обстановке. Исследование ее природы, путей и средств сохранения, поддержания и формирования,

зависимости от выполняемых задач, способов организации труда, его средств, стиля руководства, воспитательной работы имеет актуальное значение[11].

4. При разработке игровых приемов педагогу нужно знать ведущие мотивы игры, т.е. ту сферу действительности, которая интересует дошкольника: предметы и действия с ними; люди, их деятельность и отношения; события.

5. Необходимо, чтобы сам воспитатель эмоционально и заинтересованно (как дети) реагировал на происходящее, проявляя самые разнообразные чувства: удивление, восхищение, радость или сочувствие, огорчение, печаль (соответственно содержанию изображаемой ситуации). При этом следует помнить о чувстве меры в их проявлении, разумном сочетании игровых и деловых отношений, плавном, незаметном переходе от игры к прямому обучению и наоборот.

6. Воспитателю необходимо помнить, что игру на занятии он использует не ради развлечения, а с целью руководства, чтобы процесс обучения был радостным, способствовал развитию чувств, воображения, творчества. Поэтому игровые приемы обучения должны быть нацелены на решение конкретных задач занятия и соответствовать этим задачам. В статье Зайцевой К. П. «Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности старших дошкольников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО» автор, рассматривает игровую форму занятий и создание игровой мотивации, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности[2].

Целесообразно применять игровые упражнения на различение (а затем и название) цвета, формы и величины предметов; на формирование числовых представлений (много, мало, больше, меньше). В ходе игровых приемов воспитатель развивает речевую активность детей, поощряет правильные ответы на поставленные вопросы, воспитывает выдержку [1].

Игровые приемы проводятся воспитателем со всей группой, с подгруппой и индивидуально. Игровые приемы «Интересно, кто к нам пришел, кто это говорит», «Интересно, кто к нам пришел, и что у него в мешочке», «Угадай, что я делаю», «Скажи, что звучит», «Как кричит кукушка», «Как звенит колокольчик», «Угадай и скажи, кто как кричит» - направлены на развитие фонематического слуха, словаря, уточнение знаний детей о цвете и форме

Для детей большое значение имеют игры и игровые приемы, требующие координации и точности движений пальцев рук. Это нанизывание бус забивание колышков, игры с мозаикой, игры с пальчиками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Гули-гуленьки», «Пальчик-мальчик»). Полезно обучать детей играть в лото и разрезные картинки.

Словесные игры и упражнения могут содержать задания на использование многозначных слов: синонимов, антонимов, словосочетаний в связных высказываниях о предметах и игрушках, картинках, а также в высказываниях на темы из личного опы-

та. Например: «Кто придумает слово?» (на заданную тему, по признаку, слову), «Скажи наоборот», «Скажи, по – по другому», а также используется в играх в путаницах и небылицах, играх – хороводах[3].

Большинство игровых упражнений воспитатель проводит со всей группой детей в форме занятия. Подобные занятия следует строить таким образом, чтобы они содержали образцы речевого поведения, способствовали формированию внимания к речи, а также актуализировали имеющиеся у детей речевые средства. Важно на занятиях создавать такие условия, чтобы дети высказывались по собственному желанию, по своей инициативе, увлекаемые интересной игрушкой. Вначале это будут различные эмоциональные возгласы детей, звукоподражания, а затем отдельные слова, словосочетания и т.д.

Словесные игры и упражнения должны быть направлены на овладение предметными действиями. Как правило, после таких игр дети переносят полученные навыки в сюжетно-ролевую игру. Поэтому с куклой можно провести целую серию игр, воспроизводя в них сюжеты из реальной жизни: «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «Напоим куклу чаем». Среди многочисленных специализированных упражнений речевой работы, которые мы находим в методической литературе, можно выделить следующие:

1. Показ и название нового предмета (и его признаков) и действий.

Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета. Новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально. Для лучшего понимания и запоминания данное слово включает в знакомый ребенку контекст. Далее проводят различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.

2. Объяснение происхождения данного слово (хлебница – посуда, в которой хранят хлеб; кофейник – посуда, в которой варят кофе; чайник – посуда, в которой кипятят чай и т.д.)

3. Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (громадный дом – очень большой дом, тот, который выше всех других домов).

4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказывающих («Это забор высокий или низкий?»), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Необходимо также обучать детей и самостоятельной постановке вопросов.

5. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названиям различных действий; эпитетов к предмету; однокоренных слов.

6. Распространение предложений путем введения обстоятельств и причины, следствия, условия и цели.

7. Составление предложений по опорным словам.

Необходимо подбирать различные задания для того, чтобы развить у детей внимание к слову, к его различным оттенкам и значениям, сформировать у них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит к данной ситуации. Весь лексический материал должен быть подобран по частям речи (глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие). Особое внимание воспитатель должен уделить работе над однокоренными и сложными словами [7].

Одним из важных условий успешности обучения в ходе речевых игр и упражнений является заинтересованность в них самих детей. Поэтому все игры, организованные взрослыми, должны проводиться эмоционально, живо и непринужденно [3].

Наглядность обновляет материально-чувственную основу детской изобразительной деятельности, слово помогает созданию правильного представления, анализу и обобщению воспринятого.

А.В. Пелихова говорит о разработке и внедрение здоровьесберегающих технологий, формирование у детей основ здорового образа жизни и культуры здоровья входит в число приоритетных задач современного образования, определяет актуальность их теоретической и практической разработки, необходимость проведения соответствующих научных исследований и выработку практических рекомендаций [9].

Список литературы

- 1.Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400с.
- 2.Зайцева К. П. Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности младших школьников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО // Мир детства и образование: сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет им. Носова, 2015. С. 18 -22
- 3.Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей как основа социальной адаптации детей младшего школьного возраста. 2011. 256 с.
- 4.Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: автореф. дис.. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2011
- 5.Зайцева К.П. Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm>
- 6.Занятия по развитию речи в детском саду / под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность, 2009. – 363с.
- 7.Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников. – М.: Просвещение, 2006. — 135с.
- 8.Панова Е.Н. Сюжетно-ролевые игры. – М., 2007. – 184с.
9. Пелихова А.В. Инновационные педагогические здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДОО // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2015. -№ 5-2 -С. 115-117.

10. Перминов А.Н. Методика формирования у будущих специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки эмоциональной устойчивости // В мире научных открытий. -2013. -№ 11.7(47) -С. 184-190.

11. Перминов А.Н. Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2012. -№ 9 -С. 257-260.

12. Перминов А.Н. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование в России. - 2012. -№ 4-С. 133-136.

13. Перминов А.Н. Развитие у специалистов сервиса и туризма умений управлять собой в процессе их профессиональной подготовки в университете // Педагогическое образование в России. -2012. -№ 1 -С. 141-145.

14. Полуполтинных О. П. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 56-57.

15. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2011. – 223с.

16. Яковлева Г.В., Зайцева К.П., Пелихова А.В. Развитие инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования//Вклад современных молодых ученых в науку будущего: сборник трудов Международной молодежной мультидисциплинарной научно-практической конференции. Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество»; Под общей редакцией О. П. Чигишевой. Ростов-на-Дону, 2015. С. 237-244

УДК 378

Гусякова Н.И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
guslyakovani@rambler.ru

Роль педагогической рефлексии в процессе профессионального обучения студентов

Представлены результаты исследования педагогической рефлексии у будущих педагогов. Актуальность исследования обусловлена тем, что в качестве целевых ориентиров современного педагогического образования определяются становление будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности, развитие его профессионального сознания, воспитания духовно-нравственной личности. Приводятся материалы, раскрывающие роль педагогической рефлексии, её структуру и специфику элементов. Представлены результаты эмпирического исследования (n = 157) роли педагогической рефлексии в развитии профессионального сознания и становлении субъектности будущего педагога. В процессе работы изучались уровень рефлексивности, субъектность будущего учителя и способность к рефлексии, как одной из составляющих этого феномена, особенности самоотношения студентов, степень понимания себя и способность владения собой в различных жизненных ситуациях, уровень интеллектуального развития студентов. Полученные материалы показали, что уровень рефлексивности и осознанность профессиональной деятельности, степень удовлетворенности ею динамично

взаимосвязаны и постоянно присутствуют в профессиональном сознании будущего педагога. В процессе исследования была обнаружена связь между педагогической рефлексией и другими психологическими механизмами, обеспечивающими развитие профессионально-педагогического сознания (педагогическая установка, целеполагание, профессиональная самооценка и профессиональная адаптация). С помощью корреляционного анализа определена мера влияния педагогической рефлексии на показатели педагогической установки, целеполагания, профессиональной самооценки и профессиональной адаптации.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, психологический механизм, профессионально-педагогическое сознание

Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты поставил перед вузами проблему подготовки педагогических кадров, способных инициировать поиск эффективных моделей организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в школе. В такой ситуации естественным и в то же время сверхактуальным вопросом становится развитие рефлексии в процессе профессиональной подготовки студентов, поскольку рефлексия способствует становлению личности, ее социальной и профессиональной адаптации, а также является механизмом самоконтроля, саморегуляции поведения и деятельности. Тот факт, что рефлексия выступает в качестве предмета исследования в большинстве разделов современной психологии, вряд ли можно оспорить, однако любопытно то, насколько уровень сформированности рефлексии приводит к качественным изменениям личности будущего учителя. Рассматривая рефлексиию как полинаучную категорию, мы акцентируем внимание на некоторых аспектах, которые представляются наиболее важными в рамках нашей работы и в силу ограничения в объеме статьи.

Известно, что впервые в науку термин «рефлексия» ввел Р. Декарт. Он отождествлял рефлексиию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного.

Новое содержание понятие получает в эпоху Просвещения: принцип рефлексивности в философии становится мировоззренческим принципом. Значимый вклад в разработку проблем рефлексии внесли такие философы как Дж. Локк, Г. Лейбниц, И. Кант, Г. Гегель и др.

В отечественной науке теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном. Характеризуя два основных способа существования человека и соответственно два отношения его к жизни, он указывает, что при первом способе существования «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. ... Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы, человек как бы занимает позицию вне её»

[5]. Таким образом, для С.Л. Рубинштейна рефлексия и её возможность обусловлены определенным уровнем развития сознания.

Следует отметить, что рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта. Рефлексия, таким образом, – это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга.

С целью конструктивного развития проблемы рефлексии А.В. Карповым [4] выдвинута гипотеза рассматривать не «рефлексию вообще», не частные, парциальные ее проявления и разновидности, а рефлексию в ее основных модусах – как психический процесс, психическое свойство и психическое состояние. В качестве специальной категории он предложил рассматривать рефлексивность как интегративное психическое свойство индивида, которое имеет индивидуальную меру выраженности.

В русле нашего исследования представляет интерес работа И.М. Скитяевой [7]. В ходе экспериментального исследования автору удалось обосновать статус рефлексивности в ряду других психических свойств. Как психическое свойство рефлексивность реализуется в функции общей способности, однопорядковой интеллекту, обучаемости и креативности, имеющих генетическую обусловленность. В процессе индивидуального развития личности на достаточно раннем этапе уровень рефлексивности создает определенные предпосылки её структурной организации, что следует учитывать в процессе её обучения и воспитания при выборе стратегий педагогического воздействия. Выявление рефлексивных стратегий – мыслительных, актуализации, децентрации, способов их реализации и зависимости параметров количества и вариативности стратегий от общего уровня рефлексивности субъекта также представляется важным для целенаправленного формирования рефлексивных процессов.

Таким образом, благодаря феномену рефлексии человек может качественно анализировать свои поступки, мысли, чувства и в соответствии с этим выстраивать собственную, наиболее эффективную в создавшихся условиях линию поведения.

На наш взгляд, выделение профессиональной педагогической рефлексии является закономерным процессом последовательной дифференциации понятий рефлексия, поскольку в основе данного процесса лежит специфика ее элементов. Для педагогической рефлексии в качестве таковых выступают профессиональные ценности и мотивы, педагогические установки и убеждения, способности, профес-

сиональная Я-концепция и позиция. Подтверждения возможности выделения профессиональной педагогической позиции как самостоятельного понятия мы находим в работах В.А. Кривошеева, В.И. Слободчикова, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, А.К. Марковой, О.В. Калашниковой, Е.А. Бессоновой, Е.В. Рогулиной и др.

В общем плане, педагогическая рефлексия рассматривается как сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика (А.А. Бизяева, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин, Е.В. Рогулина, Г.С. Сухобская). Учитель становится профессионалом благодаря своим знаниям, практическому опыту, учась на примере более опытных коллег. Но, только став исследователем, постоянно перестраивающим свой мир в ответ на неожиданные и озадачивающие его события реальности, учитель обретает профессиональное мастерство. Способность к интегрированию исследовательского подхода в реальную практическую деятельность, основанная на рефлексивных свойствах сознания, может служить критерием в определении уровня профессионализма учителя (Т.А. Морозова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.).

В целом следует признать, что существует большое разнообразие мнений о специфике рефлексии в образовательной деятельности (педагогической рефлексии). Тем не менее, при всём их многообразии, на наш взгляд, можно зафиксировать основные характеристики профессиональной педагогической рефлексии которые вытекают из анализа различных подходов. Взаимодополняя друг друга, эти характеристики дают нам широкие возможности для более полного представления о профессиональной педагогической рефлексии и её развитии.

Во-первых, педагогическая рефлексия рассматривается как психологический механизм, обеспечивающий осуществление субъектом педагогической деятельности. Рефлексия в образовательной деятельности – это осознание субъектом её различных элементов: способов деятельности, возникающих проблем и путей их решения, эмоциональных изменений, сопровождающих осуществление деятельности, форм коммуникаций, методов самоанализа и т.п. (О.В. Калашникова, Ю.Н. Кулюткин, Т.А. Морозова, Г.С. Сухобская).

Во-вторых, рефлексия рассматривается и как важнейшее профессионально-значимое качество личности учителя, которое наряду с эмпатией определяет уровень его профессиональной пригодности. В этом смысле она выступает как способность профессионала прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать как возможные, так и реальные результаты предпринимаемых им действий (по отношению к самым различным аспектам своей деятельности — обучающего, диагностического, воспитывающего плана и т. д.).

В-третьих, рефлексия характеризуется динамичностью, она развивается, а средством её актуализации и развития, выступают проблемно-конфликтные ситуации, возникающие в ходе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности (В.А. Кривошеев, В.И. Слободчиков, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова и др.).

Итак, можно констатировать, что рефлексия учителя направлена на осознание и оценку всех сторон профессиональной деятельности и своей личности с позиций их эффективности и определения возможностей дальнейшего профессионального становления личности.

Таким образом, анализ представлений о педагогической рефлексии позволяет выделить основные, наиболее важные его составляющие, которые раскрывают его содержание: 1) способность к самопознанию себя и самоотношение к себе как к субъекту в учебно-профессиональной деятельности; 2) самооценка успешности профессиональной деятельности; 3) самоактуализация, как проектирование дальнейшей профессиональной деятельности.

Опираясь на теоретические положения о роли рефлексии для развития мышления и сознания, для овладения деятельностью и собственным поведением, под профессиональной педагогической рефлексией мы понимаем психологический механизм развития профессионального сознания личности, представляющий собой систему осознанных отношений личности к своей профессиональной деятельности, к себе как её субъекту и другим людям. Педагогическая рефлексия – это деятельность сознания по осмыслению профессиональных целей, мотивов, установок, связей и отношений, складывающихся в ходе деятельности и обусловленных спецификой профессии и этапом профессиональной подготовки будущего учителя. Благодаря педагогической рефлексии осуществляется сопоставление реального Я-образа и эталонного образа педагога-профессионала, что способствует развитию личности будущего учителя в неповторимую целостность. В процессе индивидуального развития педагогическая рефлексия детерминирована внутриличностными противоречиями, протекающими на фоне изменчивых внешних условий, в свою очередь, это приводит к расширению рамок осознания самого себя, изменению познавательной активности, к специфическим проявлениям в поведении при переходе с одного этапа обучения на другой. Как подчеркивалось выше, педагогическая рефлексия рассматривается в качестве инструмента профессионально-педагогического сознания, следовательно, в процессе развития личности профессиональное сознание порождает потребность в рефлексии, в свою очередь, рефлексия способствует развитию профессионального сознания и самосознания личности учителя, что отражается в постановке новых целей, решении педагогических задач и т.д.

На вузовском этапе обучения педагогическая рефлексия конкретизируется в способности к рефлексии и в рефлексивности как профессионально значимом качестве личности (Т.А. Морозова, И.А.

Серегина, И.М. Скитяева), в котором можно выделить когнитивную, аффективно- оценочную и поведенческую составляющие.

Теоретические разработки данной проблемы, изложенные выше, легли в основу эмпирического исследования. В этой связи нам важно было экспериментально проверить влияние педагогической рефлексии на развитие профессионального сознания будущего учителя, проследить динамику рефлексивности студентов-педагогов и выявить специфику проявлений её основных структурных компонентов.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе естественно-технологического факультета Челябинского педуниверситета (ныне ЮУрГПУ). В исследовании принимали участие студенты с первого по пятый курсы в количестве 157 человек. В эмпирическом исследовании был задействован следующий комплекс диагностических методик:

1) для определения уровня рефлексивности был использован опросник А.В. Карпова [4]; 2) для анализа субъектности будущего учителя, способности к рефлексии, как одной из составляющих этого феномена и определения установочных тенденций будущего специалиста быть субъектом деятельности – методика И.А. Серегинной [6]; 3) для исследования самоотношения студентов – методика МИС С.Р. Панталева; 4) для определения степени понимания себя и способности владения собой в различных жизненных ситуациях – методика «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова [1]; 5) для анализа факторов привлекательности педагогической профессии была использована методика «Изучение факторов привлекательности профессии», модифицированная Н.В. Кузьминой, А.А. Реаном [2]; 6) для определения уровня интеллектуального развития – шкала «Интеллект» из теста 16-PF Р. Кеттелла [там же].

Результаты первого этапа обработки данных подтвердили, что уровень рефлексивности и осознанность профессиональной деятельности, степень удовлетворенности ею динамично взаимосвязаны и постоянно присутствуют в профессиональном сознании будущего педагога. Рефлексивность как базовое профессионально-значимое качество личности, имея наибольший «структурный вес» (А.В. Карпов), объединяет другие качества, мотивы, ценности в единое целое и определяет эффективность деятельности и сознания. Следовательно, с развитием рефлексивности происходит изменение профессиональной мотивации и удовлетворенность профессией.

Полученные данные свидетельствуют об устойчивой тенденции роста выраженности среднего уровня развития и уменьшения показателей низкого уровня развития всех составляющих субъектности будущего учителя. Это подтверждает примерно одинаковый процент выраженности показателей с высоким уровнем развития. Так, по результатам исследования следует, что показатель высокого уровня активности личности увеличивается от первого курса к пятому с 9% до 44%. Аналогичная динамика наблюдается и по другим шкалам (свобода выбора и ответственность, осознание собственной

уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие).

Показателями развития рефлексии будущего учителя является динамика изменений понимания себя в реальных ситуациях жизнедеятельности и способности владеть собой. По методике Н.М. Пейсахова было отмечено, что процент выраженности высокого уровня и выше среднего (суммарный показатель) общей способности самоуправления у студентов-выпускников в 1,8 раза превышает показатель аналогичных уровней первокурсников. Значительные изменения претерпел такой показатель самоуправления личности студентов, как самоконтроль.

Сравнение данных рефлексивности, способности к рефлексии и интеллектуального развития высоко и низкореклексивных студентов показало, что чем выше уровень интеллектуального развития студентов, тем выше значения рефлексивности и способности к рефлексии [2; 3]. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о взаимосвязи уровня рефлексивности и интеллекта испытуемых. Являясь базовыми свойствами личности, они взаимодействуют и взаимообуславливают развитие друг друга. Наблюдение за поведением испытуемых в ходе учебной деятельности (семинарские и лабораторные занятия) показывают, что у высокореклексивной личности развита способность к быстрому и точному пониманию логических отношений и закономерностей различной степени сложности, а также другим сложным операциям. Низкореклексивную личность характеризует преобладание стимульных интеллектуальных операций.

На следующем этапе был проведён корреляционный анализ между показателями педагогической рефлексии и переменными, характеризующими педагогическую установку, целеполагание, профессиональную адаптацию и профессиональную самооценку, как психологических механизмов, обеспечивающих развитие профессионального сознания будущего учителя. Полученные результаты позволили подтвердить гипотезу о связи рефлексии с названными феноменами [3]. Наиболее сильными они являются между рефлексией и целеполаганием ($r=0,41$, $P < 0,05$) и профессиональной самооценкой ($r=0,33$), и в меньшей степени – с педагогической установкой ($r=0,28$) и профессиональной адаптацией ($r=0,21$).

Обобщая полученные данные, следует отметить, что педагогическая рефлексия как механизм рационального осмысления субъектом своих мыслей, чувств, отношений, ценностей и потребностей реконструирует содержание профессионального сознания индивида и создаёт условия для формирования у будущих педагогов компетенций, наиболее востребованных современным рынком труда.

Список литературы

1. Гусякова Н.И. Профессиональное сознание как фактор готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности: учебно-методическое пособие по спецкурсу. М.: ГНО «Прометей», 2005.
2. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания сту-

дентов педвуза: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006.

3. Гусякова Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.

4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психол. журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45–57.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.

6. Серёгина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис.... канд. психол. наук. М., 1999.

7. Скитяева И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.

УДК 37.013

Демцура С.С.

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск
Akadem-ppi@mail.ru

Психолого-педагогические аспекты формирования экономической культуры

В статье рассмотрена история проблема развития личности в психолого-педагогической литературе. Приведены определения таким понятиям как «человек», «индивид», «индивидуальность», «личность», «развитие», «формирование». Описываются факторы, которые существенным образом влияют на развитие личности. Рассмотрены понятия «экономическая культура», «экономическая культура личности». Цель работы была сформулирована следующим образом: изучение ценностно-мотивационной сферы студентов кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и выявление у них ценностных ориентаций, способствующих развитию экономической культуры. Процедура диагностики осуществлялась на основе методики «Ценностные ориентации», разработанной М. Рокичем. Анализировалась иерархия терминальных и инструментальных ценностей у студентов. Основными результатами проведенной части исследования явилось выявление необходимости проведения со студентами целенаправленной работы по развитию у них экономической культуры.

Ключевые слова: развитие личности, психолого-педагогические аспекты развития личности, экономическая культура, образование, психолого-педагогические аспекты формирования экономической культуры.

На современном этапе развития России образование и наука становятся все более мощной движущей силой роста страны, что делает их важнейшими факторами благополучия каждого гражданина [9, с. 209]. Изменения, происходящие в образовании, стремящиеся к формированию единого образовательного пространства приводят к поиску новых подходов, форм и методов в обучении и воспитании [5, с. 95].

Отметим, что одной из основных задач, стоящих перед современным педагогом, является развитие личности учащихся. Считаем целесообразным рассмотреть историю данной проблемы в психолого-

педагогической литературе, чтобы найти ответы на основополагающие вопросы, связанные с различными аспектами процесса развития личности. Особую актуальность приобретают следующие вопросы: каким образом осуществляется процесс развития личности; что влияет на развитие личности современного человека; какой смысл вкладывается в понятие «личность» на современном этапе; в чем суть развивающих подходов в обучении. Чтобы понять сущность понятия «личность», мы считаем целесообразным разграничить этот термин с другими научными категориями. К этим категориям относятся: «человек», «индивид», «индивидуальность». Под термином «человек» мы понимаем биосоциальное существо. Основная особенность человека заключается в том, что он объединяет в себе биологические и социальные качества. Категория «личность» является более узким понятием, нежели «человек». Ведь личность вбирает в себя лишь социальные свойства, а также качества, к которым относятся: сознание, речь, определенные привычки и др. Сформироваться личность может только в процессе взаимодействия с обществом. Человек изначально выступает как индивид, потом он через свой социальный статус и определенную персонифицированную социальную группу приходит к сформированной личности (К. Маркс). При этом существует взаимная связь между обществом и личностью. Социум и события создают личность. В то же время социальные события создаются личностями (А.И. Герцен). Общественную среду создает и преобразовывает человек. А данная среда в свою очередь во многом определяет развитие человека. Ведь, овладевая достижениями общества, уровнем культуры (в том числе и экономической культуры), человек становится личностью.

Проблема среды как фактора становления личности берет свое начало в 20-х годах XX в. в научных исследованиях Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.М. Пистрака, С.М. Ривеса, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого и др. В научных изысканиях данных ученых доминирующим является тезис о том, что среда способна развивать и воспитывать. А изменение среды возможно лишь при участии в ней живых сил, которые ее образуют [6, с. 80].

Отметим, что под индивидом мы будем понимать отдельно взятого представителя общества. При этом не учитываются ни его характерные особенности, ни качества. Индивид в процессе жизни приобретает разнообразные отличительные характеристики. Эти отличия выделяют его среди других людей. В научной литературе данный феномен носит название «индивидуальность».

Когда человек приобретает социально важные качества, когда он совершенствует их на достаточно высоком уровне, происходит существенный рывок в его развитии, он становится личностью.

Под формированием социально важных качеств понимается научно обоснованный целенаправленный процесс позитивных изменений, которые определяют развитие особенностей личности человека и подготавливают его к деятельности посред-

ством становления социальной, организационной, коммуникативной компетентности [7, с. 8].

Далее рассмотрим более подробно подходы к определению термина «личность», опишем критерии личностного развития человека. В смысловое наполнение категории «личность» входят качества, которыми обладает человек. Американский психолог и философ У. Джемс указывал на то, что личность можно рассматривать как совокупность физического, социального и духовного компонентов. То есть, личностью является человек, который имеет биологическое происхождение, ему присущи духовно-нравственные качества, сформировавшиеся в процессе взаимодействия с общественной средой.

В.П. Тугаринов выделял следующие важнейшие личностные качества: ответственность, личное достоинство, свободу, индивидуальность [11]. Он утверждал, что лишь психически зрелый человек, который проявляет сознательность в действиях, может называться личностью. С.Л. Рубинштейн давал характеристику уровню психического развития личности. Он отмечал, что основным в данном аспекте является умение сознательно управлять собственным поведением. То есть тот человек, который обладает рефлексией, отвечает за собственные поступки, может называться личностью. Личность индивидуальна. Это проявляется в наличии особых черт характера, темперамента. Перечисленные особенности являются наиболее важными критериями личности и ее сущности. Чтобы понять процесс развития личности, нужно проанализировать термины «развитие» и «формирование». Общеизвестно, что развитие с точки зрения философии понимается как процесс преобразования количественных изменений в качественные. То есть, мы «развитие» понимаем как взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений человека. Эти изменения заключаются в совершенствовании психики человека, его нервной системы, а также познавательной, творческой деятельности, нравственности, социальных и мировоззренческих взглядов.

Результат развития личности – это ее сформированность. При этом формирование понимается нами как процесс личностного становления, приобретения устойчивых свойств, личностных качеств. В общем смысле понятие «формирование» означает «придание предмету определенного вида и формы, то есть некой завершенности». Отметим, что процесс развития осуществляется под влиянием противоречий. Эти противоречия могут быть внутренними. Они происходят внутри человека в результате конфликта противоборствующих сторон. К примеру, противоречия между «хочу» или «могу», «можно» или «нельзя». Наряду с внутренними выделяют также внешние противоречия. Они возникают в процессе взаимодействия человека со средой, которая его окружает (общество, конкретные люди). Помимо внутренних и внешних выделяют общие и индивидуальные противоречия. К общим (то есть универсальным) противоречиям относят те, которые возникают между возможностями и потребно-

стями, а также являются основой развития человека и всего общества. Индивидуальные противоречия – это совокупность противоречий, с которыми сталкивается конкретный человек.

Существует большое количество теорий в психологии и педагогике, которые описывают процесс развития личности. Согласно большинству теорий выделяется три фактора, которые существенным образом влияют на развитие личности. К этим факторам относят: наследственность, социум, а также воспитание.

При рождении человек наделяется природным потенциалом. Под воздействием общества, окружающей среды и воспитательных усилий природный потенциал реализуется, человек развивается, раскрываются заложенные природные способности и предрасположенность к конкретным видам деятельности.

Определяющую роль в развитии и формировании личности играет воспитание. Только с помощью воспитания реализуется социальная программа развития человека, формируются его личностные качества [1].

В настоящее время меняется подход к содержанию обучения. Происходит дифференциация учебных программ, они адаптируются к индивидуальным особенностям учащихся. Отмечается возрастание интереса со стороны педагогов к эффективному развитию личности учащихся [8].

Мы солидарны с мнением большинства педагогов-исследователей. Они утверждают, что экономическая культура характеризуется определенным уровнем экономического образования. То есть в ее структуру входят накопленные знания, сведения, представления. Ученые утверждают, что целью экономического образования является усвоение основ социального опыта человечества. В том числе усвоение и основ экономической деятельности. В данном контексте можно рассматривать понятие экономической культуры как некую качественную характеристику уровня экономических знаний, умений и навыков хозяйствования. А также уровня развитости экономического мышления и сознания человека.

Для нас особый интерес представляет психологическая сторона экономической культуры. В данном контексте актуальны исследования В.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А. И. Китова, А.В. Петровского и др., в работах которых изучены механизмы воздействия экономических факторов на сознание человека. В перечисленных трудах описаны реакции мыслительной деятельности в ответ на заданное воздействие [3, с. 153].

Приведем определение термина «экономическая культура», которое дают в своих работах Л.Ш. Лозовский, Б.А. Райзберг, Е.Б. Стародубцева. Они рассматривают данный феномен как систему побуждений к хозяйственной деятельности. Включают в структуру экономической культуры ценности и уважительное отношение к собственности, к коммерческому успеху как к важному социальному достижению.

Рассмотрим далее понятие «экономическая культура личности». Мы этот термин трактуем как целостное личностное образование, которое проявляется в следующем. Человек обладает высоким уровнем экономических знаний и умений; у него сформировано социально-ценностное отношение к экономике; у него развиты такие качества личности, которые позволяют наиболее полно реализовать себя в познавательной и социально-ориентированной экономической деятельности [10]. При этом значимыми при формировании экономической культуры личности являются правила этики бизнеса и положения социальной ответственности бизнеса [4].

Отметим, что в структуре экономической культуры личности важным компонентом является аксиологический. Данный компонент включает в себя ценности, ценностные ориентации личности, убеждения, взгляды, идеалы. Остановимся более подробно на ценностной иерархии, которая характеризует этот компонент экономической культуры. Первостепенными являются «ценности-цели». Они позволяют осознать значение и смысл экономической деятельности. Далее следуют «ценности-средства». Они предполагают осознание способов, средств осуществления экономической деятельности. Затем выделяют «ценности-отношения», которые обеспечивают процесс взаимодействия субъектов бизнеса. Ценностные ориентации вбирают в себя накопленный личностью жизненный опыт. Помогают в становлении ценностных оценок и самооценок в сфере экономической деятельности.

Отметим, что создание благоприятного климата, основанного на доверии и направленного на развитие познавательной деятельности, существенным образом влияет на формирование экономической культуры личности учащихся [2, с. 154].

Обратимся далее к мнению современных психологов и педагогов относительно проблемы формирования и развития экономической культуры. Ученые считают, что целесообразно формировать и развивать экономическую культуру у студентов профессиональных учреждений, так как студенты могут быть включены в трудовые отношения, частично осуществлять экономическую деятельность. Педагоги рекомендуют сознательно акцентировать внимание на экономическом аспекте будущей профессии. Это обусловлено тем, что интерес и склонность к экономическим знаниям, умениям и навыкам зависит от возраста, а также профессиональной ориентации человека. Особую роль играют беседы на экономические темы, разъяснения смысла экономических терминов, этики бизнеса и т.д. Доверительные отношения в процессе бесед между студентами и педагогами позволяют создать благоприятные условия для формирования в их сознании социально ценностных представлений о такой важнейшей стороне жизни общества, как экономическая. Это выступает основой позитивной этической составляющей модели будущего экономического поведения.

Именно студенты, сделав свой профессиональный выбор, психологически готовы и испытывают

потребность в экономическом образовании и воспитании. Студентам свойственна острота, свежесть восприятия, инициативность, активность, любознательность. Что касается субъективной психологической готовности студента к изучению экономических понятий, то она зависит от его индивидуальных особенностей.

В качестве базы эмпирического исследования нами была выбрана кафедра экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Целью работы явилось изучение ценностно-мотивационной сферы студентов кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и выявление у них ценностных ориентаций, способствующих развитию экономической культуры. Процедура диагностики осуществлялась на основе методики «Ценностные ориентации», разработанной М. Рокичем. Анализировалась иерархия терминальных и инструментальных ценностей у студентов.

В целом на момент исследования ценности распределились следующим образом. Лидирующее положение в иерархии терминальных ценностей отведены: «продуктивной жизни (максимально полному использованию своих возможностей, сил и способностей)», «активной жизненной деятельности», «интересной работе», «познанию и интеллектуальному развитию», «материальному обеспечению жизни», «общественному признанию». Средние места в иерархии ценностей занимают такие ценности, как «здоровье», «благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом», «хорошие и верные друзья». Наименее значимыми ценностями для студентов явились «творческая деятельность», «равенство». Также выделяются студентами «счастливая семейная жизнь», «любовь», «активная деятельная жизнь». Малоценными представляются такие ценности как «красота природы», «терпимость». Анализ данных по инструментальным ценностям показал, что у студентов высший ранг занимают «ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)», «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)», «образованность», «эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)», «честность».

Полученные результаты проведенной части исследования выявили необходимость проведения со студентами целенаправленной работы по развитию у них экономической культуры.

Список литературы

1. Власова Е.С. Сектор образовательных услуг как основа экономики знания / Е.С. Власова, А.С. Власова, С.С. Демцура // Прорывные экономические реформы в условиях риска и неопределенности: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 67-69.
2. Демцура С.С. Развитие человеческих ресурсов организации / С.С. Демцура, К.А. Фёдорова, К.А. Дзюба //

Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 10-1. С. 153-155.

3. Демцура С.С. Формирование основ экономической культуры / С.С. Демцура // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2012. № 4. С. 152-160.
4. Демцура С.С. Формирование представлений об этике бизнеса / С.С. Демцура // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 27-35.
5. Дмитриева Е.Ю. Особенности тьютерской деятельности в условиях учреждений высшего образования / Е.Ю. Дмитриева // Образование: традиции и инновации: материалы XII международной научно-практической конференции. 2016. С. 95-97.
6. Дмитриева Е.Ю. Среда студенческого педагогического отряда как фактор формирования личности будущего педагога / Е.Ю. Дмитриева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 2. С. 80-87.
7. Дмитриева Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств будущего педагога в условиях студенческого педагогического отряда: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.Ю. Дмитриева. Екатеринбург, 2007. С. 22.
8. Косенко С.С. Современное экономическое образование школьников / С.С. Косенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2006. № 3. С. 31-40.
9. Косенко С.С. Экономическое образование в школе: аксиологический подход / С.С. Косенко // Человек. Спорт. Медицина. 2006. № 16 (71). С. 209-213.
10. Маркетинговая деятельность учреждения профессионального образования: коллективная монография / А.А. Саламатов, Д.Н. Корнеев, С.С. Демцура, Е.Б. Плехотнюк, Л.А. Кострюкова, Р.Я. Симонян, В.М. Рогожин, А.С. Апухтин. Челябинск: ЧГПУ. 2012. 103 с.
11. Саламатов, А.А. К проблеме содержания школьного экономического образования / А.А. Саламатов, С.С. Косенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 3. С. 195-200.

УДК 37.036.5 **Ермакова З.А., Горбунова Г.П.**
Кемеровский государственный университет,
Кемерово
Zoya.1993@bk.ru

Развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности: экспериментальное исследование

Изучение закономерностей психического развития детей имеет как практическое, так и теоретическое значение. История умственного развития ребенка выделялась в философии как область знания, в которой складывается теория познания и диалектика. Умственное развитие детей, начиная с младенчества, является результатом сформированных в деятельности умственных действий, которые позволяют ребенку ориентироваться в разнообразных проблемных ситуациях и разрешать их. Известно, что этапы развития детского мышления определяются последовательным возникновением и развитием сменяющих друг друга видов практической деятельности. Каждый вид практической деятельности предъявляет определенные требования к мышлению и воображению детей, вооружает ребенка определенными способами решения проблемных ситуаций [1]. Согласно психологическому

словарю А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского: «Креативность – это творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [5]. В педагогическом словаре под креативностью понимают «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности» [4]. Так, рассмотрев определения креативности в психологии и педагогике можно выделить общее понятие, которое объединяет данный феномен – творчество.

В старшем дошкольном возрасте, когда бурно развиваются все виды способностей, существуют различные формы проявления креативности: рано раскрывается художественная одаренность – сначала к музыке потом к рисованию позже к науке. Данный вопрос до конца не изучен, однако, существуют подходы и взгляды ученых, которые могут стать пусковым механизмом в исследовании креативности старших дошкольников.

Методологической базой нашей работы являются исследования Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, О. М. Дьяченко где креативность рассматривается через призму воображения, способность создавать оригинальные образы. Использование образов, в свою очередь, направляет детей на дифференцированное и индивидуализированное решение задач. Также в работе мы опираемся на труды Е. П. Торренса. Е. П. Торренс под креативностью понимал острое восприятие недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т. д. Он считал, что творческий процесс делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [4].

Объектом нашего исследования выступает креативность детей в старшем дошкольном возрасте.

Предмет исследования: развитие креативности детей в старшем дошкольном возрасте средствами игровой деятельности.

Цель: исследовать возможности развития креативности детей в старшем дошкольном возрасте средствами игровой деятельности.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к изучению креативности в дошкольном возрасте в психолого-педагогической литературе.

2. Рассмотреть возможности игровой деятельности как средства развития креативности в старшем дошкольном возрасте.

3. Провести экспериментальное исследование развития креативности детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности.

Мы предполагаем, что:

1. Креативность в дошкольном возрасте характеризуется беглостью, оригинальностью, гибкостью, уровнем разработанности проблемы, способностью создавать оригинальные образы.

2. Развитие креативности ребенка старшего дошкольного возраста осуществляется средствами игровой деятельности.

Для проведения эмпирического исследования креативности у детей были отобраны следующие диагностические методики: П. Торренс «Диагностика творческого мышления», О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур».

В экспериментальном исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста. Контрольную группу составляет 20 детей, среди которых 8 мальчиков и 12 девочек. В экспериментальной группе также 20 детей – 11 мальчиков и 9 девочек. Дети обучаются в дошкольном общеобразовательном учреждении комбинированного вида.

В экспериментальной группе нами был проведен ряд мероприятий, игр, который послужил развитию креативности у детей.

Для выявления различий в средних значениях показателей между контрольной и экспериментальной группами, применяется t-критерий Стьюдента для независимых переменных.

В экспериментальной группе после воздействия выявлены различия в средних значениях показателей по методике П. Торренса: «Гибкость», «Беглость», «Оригинальность». Показатель «Разработанность» не показал значимых различий. Анализ полученных данных позволяет утверждать, что изучаемые характеристики креативности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО показывают положительную динамику в развитии.

Так, в нашей работе показатель «Беглость», свидетельствует о том, что большинство детей старшего дошкольного возраста выполняют от 7 до 10 заданий, а минимальное количество выполненных заданий (менее пяти) встречается редко. Показатель «Гибкость» раскрывается как разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Дети в экспериментальной группе обладают относительно гибким мышлением, высоким уровнем информированности, а также у детей не выявлена ограниченность интеллектуального потенциала. «Оригинальность» – это показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, или твердо установленных. После психолого-педагогического воздействия данный показатель также улучшился, что означает, что дети способны выдвигать оригинальные, необычные ответы, названия, идеи. Показатель «разработанность» не показал значимых изменений в экспериментальной группе, что свидетельствует о том, что разработанная нами модель сопровождения креативности не повлияло на способность детей к конструктивной и изобретательской деятельности.

Также в результате психолого-педагогического воздействия, средствами игровой деятельности произошли значимые изменения оригинальности, способности создавать оригинальные образы.

Рассматривая результаты по методике О. М. Дьяченко, мы видим, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в

способности детей создавать схематичные, относительно детализированные, оригинальные рисунки.

Анализируя результаты диагностики творческого мышления П. Торренса в контрольной группе, мы видим, что значимые изменения произошли по таким показателям как: «Оригинальность».

В контрольной группе также произошли значимые изменения оригинальности, способности создавать оригинальные образы. Данные математической статистики свидетельствуют о том, что существуют значимые различия у показателя оригинальности и по методике О. М. Дьяченко.

В результате экспериментального исследования мы получили подтверждение нашим гипотезам. В исследовании показано, что креативность в дошкольном возрасте характеризуется беглостью, оригинальностью, гибкостью, способностью создавать оригинальные и необычные образы. Положительная динамика креативности у детей в старшем дошкольном возрасте связана с психолого – педагогическим воздействием средствами игровой деятельности.

Список литературы

1. Горбунова Г. П. Психологические способы решения мыслительных задач детьми дошкольного возраста: монография. Кемерово: КРИПК и ПРО, 2010. – 137 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. – М., 1996. – С. 8 – 128.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Петровский А. В. Психологический словарь. – М., 2005. – 494 с.
6. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.

УДК 159.99 Желнина Ю.В., Матанцева Т.Н.
Вятский государственный университет, Киров
Tatiana.matantsewa@yandex.ru

Исследование взаимосвязи нарушения письма и формально-динамических свойств личности младших школьников

В данной статье рассматривается процесс исследования взаимосвязи нарушения письма и формально-динамических свойств личности младших школьников. Исследование направлено на подтверждение гипотезы исследования, что выявленные ошибки на письме у младших школьников являются следствием влияния формально-динамических свойств индивидуальности. В исследовании приняли участие 50 учащихся с дисграфией, обучающихся во втором и третьем классах начальной школы. В статье описаны методы исследовательской работы, применявшиеся нами в процессе проведения исследования.

Ключевые слова: младшие школьники, письменная речь, письмо, дисграфия, формально-динамические свойства, индивидуальность.

С поступлением в школу каждого из нас обучают читать и писать, и мы совершенствуем получен-

ные навыки в течение всех лет школьного обучения. Письменная речь - наиболее сложная форма речевой деятельности - оказывает большое влияние на становление личности человека. В структуру письменной речи входят чтение, а так же письмо. На нем мы остановимся подробнее.

Письмо является знаковой системой, позволяющей передавать информацию на расстоянии [2]. В отличие от устной речи, развивающейся у ребенка спонтанно при общении со взрослым, письму необходимо обучать целенаправленно в процессе обучения.

Обучение письму, понимание прочитанного становится возможным, когда сформированы все стороны речи, при участии речедвигательного, речеслухового, двигательного, зрительного анализаторов.

Если на письме наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки, то такое нарушение письма в логопедии носит название дисграфии и свидетельствует о недостаточной сформированности высших психических функций, относящихся к процессу письма [3].

Н.В.Садовникова определяет основным симптомом дисграфии наличие стойких повторяющихся ошибок, несвязанных с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [6].

Нарушение письма в логопедии (дисграфия) исследуется с точки зрения клинико-педагогического подхода. На сегодняшний день психологические аспекты нарушения письма менее изучены.

С позиции деятельностного подхода к структуре дефекта нарушения письма идеи о системности психики нашли свое отражение в трудах Б.М. Теплова, В.М. Русалова, П.К. Анохина, А.Р. Лурии, Л.С. Выгодского [1] и др.

Научные исследования подтвердили, что процесс письма имеет сложную психологическую и психофизиологическую структуру, которая обеспечивается помимо когнитивной, эмоциональной и регуляторной сфер психики, также в немалой доле формально-динамическими свойствами индивидуальности.

Формально-динамические свойства личности являются темпераментом в узком истинном смысле этого слова, поскольку представляют собой обобщенные врожденные свойства функциональных систем поведения человека (Русалов В.М., 1999).

В настоящее время крайне мало изученной является проблема зависимости ошибок на письме от формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников. Также мы считаем необходимым проведение дальнейшего изучения данной проблемы.

В процессе исследования нами выдвинута гипотеза, согласно которой ошибки на письме у младших школьников являются следствием влияния формально-динамических свойств индивидуальности.

В соответствии с целью и гипотезой во время написания исследования нам необходимо решить следующие задачи:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме зависимости нарушения письма от формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников.

2. Подобрать методики изучения зависимости нарушения письма от формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников.

3. Разработать методические рекомендации по учету формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников при коррекции письменной речи.

В процессе исследования мы опирались на научные труды Р.И. Лалаевой, Ахутиной Т.В., О.Б. Иншаковой, И.Н. Садовниковой, а так же Кузь Н.А. (2010), Наумовой Е.Р. (1999). Представления о структуре формально-динамических свойств индивидуальности и темперамента как «важнейшего компонента индивидуальности человека» В.М. Русалова [5]. Представления о природе и структуре темперамента В.Д. Небылицына, Б.М. Теплова.

Экспериментальное изучение по выявлению зависимости нарушения письма от формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников проводится нами с сентября 2016 года по март 2017 года на базе МБОУ СОШ №32; МБОУ СОШ №45 г. Кирова.

В исследовании приняли участие учащиеся начальной школы в возрасте 8-9 лет, проживающие в г. Кирове. Общее количество участников эксперимента - 50 человек.

Исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе нами проводилось логопедическое обследование письма младших школьников по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой.

Основной целью было выявить наличие нарушения письма. Детям предлагались к написанию такие виды работ как диктант, а так же списывания с печатного и рукописного текстов. Учащиеся с дисграфией выявлялись согласно методике из числа проверенных работ с 4 и более логопедическими ошибками.

Далее с экспериментальной группой проводилось исследование формально-динамических свойств индивидуальности, для которого использовался опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова. Методика направлена на изучение свойств предметно-деятельностного и коммуникативного аспектов темперамента.

Опросник состоит из 150 вопросов, направленных на изучение различных показателей формально-динамических свойств индивидуальности (всего 12): эргичность, пластичность, психомоторная скорость пластичность и эмоциональность.

В результате тестирования нам становится известной различная степень выраженности формально-динамических свойств индивидуальности и вычисляется тип темперамента.

В качестве дополнительной психологической методики был выбран «Теппинг-тест» Е.П. Ильина [4]. Данный тест направлен на измерение силы и выносливости нервной системы по психомоторным показателям

Для повышения точности и скорости исследования нами было использовано устройство, которое в автоматическом режиме считывало нажатие кнопки за промежуток времени (5 сек) и отображало на экране точное количество нажатий за 30 секунд для каждой руки.

Данный аппарат значительно уменьшил погрешность при тестировании испытуемых, а так же облегчил обработку данных при интерпретации результатов методики.

Таким образом, для изучения зависимости нарушения письма от формально-динамических свойств индивидуальности младших школьников нами были отобраны эффективные методики, которые, как мы убедились, являются понятными и доступными младшим школьникам.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Владос. - 2016. - 368 с.
2. Лихоледова Л.Н. Определение и причины возникновения дисграфии как специфического нарушения письменной речи // Ученые записки Российского государственного социального университета. - 2010. - № 7. - С. 227-229.
3. Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. - Москва : ВЛАДОС, 2007.
4. Методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П.Ильина (Теппинг-тест) / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред.-сост. Д.Я.Райгородский – Самара, 2001. С.528-530.
5. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М.Русалов ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – Москва.: Ин-т психологии РАН, 2012. - 528 с.
6. Садовникова И.В. Дисграфия, Дислексия. Технология преодоления. – М., 2012. – 280 с.

159.99

Журавлева Ю.А.

Курганский государственный университет, Курган
zhurava.psi@mail.ru

«Кризисные профили» личности субъектов педагогического процесса

Проблема изучения «кризисных профилей» субъектов педагогического процесса приобретает особую значимость. Своевременная диагностика «кризисного профиля» позволит построить прогноз дальнейшего развития личности субъектов педагогического процесса в ситуациях переживания кризиса и разработать на его основе комплекс индивидуальных мер, способствующих конструктивному преодолению кризисов, сохранению социально-психологического здоровья личности педагога, являющихся необходимым условием его успешной реализации в профессиональной деятельности.

В рамках проведенного исследования были выявлены и описаны «кризисные профили» воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей средних общеобразовательных школ. Показано влияние «кризисного профиля» на прогноз дальнейшего развития личности педагога, а также его профессиональное поведение. В частности, полученные результаты подтвердили, что

«кризисный профиль» личности, определяющий глубину и характер переживания кризиса, находит свое отражение и в симптомах «эмоционального выгорания» педагогов.

Ключевые слова: переживание кризиса, «кризисный профиль» личности, субъекты педагогического процесса, прогноз, эмоциональное выгорание.

Педагогическая деятельность требует от человека большой самоотдачи. Эта профессия всеобъемлюща по сферам приложения сил и объему требований к личности ее носителя [7, с. 5]. От эффективности деятельности педагога зависит будущее ребенка, всестороннее развитие его личности, раскрытие и реализация его потенциальных возможностей, способностей и потребностей. Для исполнения возложенных на них задач воспитателям, учителям и преподавателям, как субъектам педагогического процесса необходимо обладать личностными качествами, позволяющими им самим эффективно развиваться как профессионалам, адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, уметь самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем, кризисов, возникающих, в том числе и в профессиональной деятельности.

Кроме того, педагогическая деятельность сама по себе является достаточно стрессогенной и способна привести к профессиональной деструкции личности педагога как субъекта педагогического процесса. В связи с этим, особую значимость приобретает проблема изучения «кризисных профилей», их влияния, как на профессиональную деятельность, так и на индивидуальные особенности педагогов.

Говоря о кризисах, мы подразумеваем личностно-ситуативное явление в жизни человека, которое приобретает «кризисную нагрузку» только благодаря переживанию, и что самое важное - только в переживании [3, с.5]. Выражением переживания кризиса, его глубины, характера и способов его преодоления является «кризисный профиль», отражающий особенности интегральной индивидуальности личности субъектов педагогического процесса, в частности, согласно В.С. Мерлину, особенностями соматической, индивидной, глубинно-психологической и социально-психологической систем [6].

В зависимости от «кризисного профиля» педагога (соотношения величины кризисной нагрузки субъекта и наличия или отсутствия превентивных ресурсов – адаптационно-компенсаторных способностей для конструктивного (деструктивного) преодоления кризиса) может быть определен прогноз дальнейшего развития его личности: благоприятный, неблагоприятный и неопределенный [2; 3; 5]. В данном случае благоприятность рассматривается с позиции влияния переживания кризиса на будущее педагога, на его психологическое и социальное благополучие.

Далее обратимся к описанию методики исследования и анализу наиболее значимых эмпирических данных.

Методика исследования. Нами было обследовано 195 воспитателей муниципальных дошкольных образовательных учреждений и 216 учителей средних общеобразовательных школ г. Кургана и Курганской области. Все граждане России, прошедшие обследование по просьбе психолога, в возрасте $44,8 \pm 10,8$ лет, имеющие педагогический стаж $21,4 \pm 12,6$ лет.

В качестве психодиагностических методик использовались: методика «Переживание психологического кризиса личностью» С.В. Духновского (далее по тексту - «ППК») [3]; методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко [8].

Обратимся к описанию результатов исследования. На первоначальном этапе исследования с использованием методики «ППК» (см. табл. 1) группы обследованных воспитателей и учителей были разделены на подгруппы:

1. Воспитатели дошкольных образовательных учреждений, переживающие (100 воспитателей, что составило 51,3% от всех обследованных данной группы) и не переживающие кризис (95 воспитателей, что составило 48,7 % от всех обследованных).

2. Учителя средних общеобразовательных школ, переживающие кризис (101 учитель, что составило 46,8% от всех обследованных данной группы) и не переживающие кризис (115 учителей, что составило 53,2 % от всех обследованных).

Анализ данным методики «ППК» позволяет говорить о следующем. Переживание кризиса воспитателями и учителями, сопровождается выраженностью показателя по шкале «Индекс ситуационного реагирования» на уровне от умеренного до повышенного, в сочетании с умеренным уровнем показателя по шкале «Психологическая устойчивость». Это свидетельствует о том, что для обследованных данной группы характерно переживание переломного момента в жизни (кризиса), обусловленного их отношениями с окружающей действительностью и самими собой. Наблюдается снижение психологической устойчивости, недостаток веры в себя и свои силы.

Противоположные результаты получила группа субъектов педагогического процесса, не переживающих кризис. Для них характерны низкие показатели по шкале «Индекс ситуационного реагирования», сопровождающиеся высокими показателями шкалы «Психологическая устойчивость», что говорит об отсутствии у них переживания кризиса. Субъекты данной группы отличаются высоким уровнем психологической устойчивости, верят в себя и свои возможности, способны противостоять жизненным трудностям, конструктивно разрешать внутри и межличностные противоречия. Обладают высоким уровнем активности, проявляющимся, в том числе и в профессиональной деятельности.

Использование методики «ППК» позволило, основываясь на соотношении показателей «Индекса ситуационного реагирования» и показателя «Психологическая устойчивость» определить «кризисные профили» воспитателей и учителей обеих групп. Содержательная интерпретация «кризисных профилей» по методике «ППК» представлена в ру-

ководстве по применению данной методики С.В. Духновского [3]

В группе воспитателей количество переживающих кризис (51,3% от общего числа группы воспитателей) выше, чем количество не переживающих кризис субъектов (48,7% от общего числа обследованных воспитателей). В группе учителей, напротив, количество не переживающих кризис учителей выше и составляет 53,2% от общего числа обследованных данной группы.

Соотношение показателей «Индекса ситуационного реагирования» и «Психологической устойчивости» позволяет не только определить «кризисные профили» личности, но и строить на их основе прогноз её дальнейшего развития – благоприятный, неопределенный или неблагоприятный.

В группах переживающих кризис воспитателей и учителей преобладающее большинство имеют благоприятный прогноз дальнейшего развития личности – 45% воспитателей и 52,5% учителей от общего числа обследованных каждой группы. Это говорит о возможном развитии субъектов по «активно-автономному» и «уравновешенному» типу личности [2].

Для «активно-автономного» типа личности характерны низкий уровень тревожности, ориентация на достижение успеха. Ведущим способом психологической защиты является активное преодоление препятствий, однако, сопровождающееся неадекватной реакцией на ситуации неуспеха, экспансивными реакциями.

Субъектам с «уравновешенным» типом личности свойственны умение контролировать свои эмоции, способность быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, своего рода «гибкость» личности, проявляющаяся в способности реагировать «здесь и теперь».

Наличие отмеченных выше качеств позволит педагогам с благоприятным прогнозом личности противостоять жизненным трудностям, конструктивно их преодолевать, сохраняя при этом эмоциональное равновесие и гармоничные межличностные отношения.

Количество субъектов имеющих неблагоприятный прогноз выше в группе воспитателей и составляет 30% от общего числа обследованных воспитателей. В группе учителей этот показатель равен 15,8% от общего числа обследованных группы. При неблагоприятном прогнозе вероятно развитие личности по «пассивно-гетерономному» типу, характерными чертами которого являются высокий уровень тревожности, неуверенность в себе, доминирование мотивации избегания неудач, пассивный способ психологической защиты со стремлением к избеганию вредных воздействий [2]. Поэтому характерными особенностями «кризисных профилей» с неблагоприятным прогнозом является снижение уровня психологической устойчивости личности, способное доходить до отказа от самореализации, пессимизма и отсутствия веры в себя, в сочетании с низкой энергичностью и повышенной ранимостью, а также дисгармонией межличностных отношений.

Для 25% воспитателей и 31,7% учителей от общего числа обследованных каждой группы харак-

терны «кризисные профили» с неопределенным прогнозом. Его благоприятность или неблагоприятность будет определяться увеличением (или снижением) показателей «Индекса ситуационного реагирования» и «Психологическая устойчивость» в соотношении друг с другом. Сохраняя прежний уровень ситуационного реагирования при повышении психологической устойчивости возможен благоприятный прогноз с развитием по «уравновешенному» типу личности, при понижении психологической устойчивости возможен неблагоприятный прогноз с развитием по «пассивно-гетерономному» типу личности. В обоих случаях для субъекта будет характерно наличие ощущения физического и эмоционального истощения, проявляющееся в неспособности реагировать на происходящее вокруг, отказе от поиска выхода из сложившейся ситуации. Из-за отсутствия взаимопонимания и повышенной конфликтности могут возникать трудности в осуществлении совместной деятельности, проблемы совместимости и срабатываемости.

Рассматривая «кризисные профили» воспитателей и учителей как субъектов педагогического процесса, мы предположили, что переживание кризиса найдет свое отражение в их профессиональном поведении. В частности, будет сопровождаться различными симптомами эмоционального выгорания, отрицательно сказываясь на качестве профессиональной деятельности и отношениях воспитателей и учителей с остальными субъектами педагогического процесса.

В группе учителей с неблагоприятным прогнозом развития личности выявлен сложившийся синдром «эмоционального выгорания» со сформировавшимися стадиями «напряжения», «резистенции» и «истощения». Для воспитателей, обладающих неблагоприятным прогнозом характерна сформировавшаяся фаза «резистенции».

Таким образом, наличие неблагоприятного прогноза развития личности, проявляющееся в понижении психологической устойчивости личности и повышении уровня ситуационного реагирования, будет способствовать развитию синдрома «эмоционального выгорания» педагогов.

В результате исследований были установлены значимые корреляционные связи показателей по шкале «Индекс ситуационного реагирования» методики «ППК» с некоторыми шкалами методики «Диагностика эмоционального выгорания личности». Из этого следует, что «кризисный профиль» личности, определяющий глубину и характер переживания кризиса, находит свое отражение и в симптомах эмоционального выгорания педагогов. В частности, повышение уровня ситуационного реагирования воспитателей и учителей, имеющих неопределенный прогноз развития личности, может способствовать формированию как каждой фазы в отдельности, так и всего синдрома «эмоционального выгорания» в целом. В группе учителей с неблагоприятным прогнозом развития личности повышение уровня ситуационного реагирования будет способствовать формированию фазы «напряжения».

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что переживание кризиса, с одной стороны, может способствовать формированию синдрома «эмоционального выгорания» у субъектов педагогического процесса. С другой стороны, наличие симптомов эмоционального выгорания, может способствовать преобладанию деструктивных переживаний кризиса и препятствовать их преодолению.

Поэтому своевременная диагностика «кризисного профиля» позволит построить прогноз дальнейшего развития личности субъектов педагогического процесса в ситуациях переживания кризиса и разработать на его основе комплекс индивидуальных мер, способствующих конструктивному преодолению кризисов, сохранению социально-психологического здоровья личности педагога, являющихся необходимым условием его успешной реализации в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. 1985. №6. С.107-115.
2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
3. Духновский С. В. Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью»: руководство по применению. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. 51 с.
4. Духновский С.В. Психология отношений личности: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 380 с.
5. Журавлева Ю.А., Духновский С.В. Особенности дистанции в межличностных отношениях воспитателей дошкольных образовательных учреждений переживающих и не переживающих кризис//Успехи современной науки и образования. Белгород, 2017. №2. Т.6. С. 51–57.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
7. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя: учебное пособие. М.: Изд-во Арктикул, 2007. 305 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

УДК 371.13 Забродина И.В., Махмутова Л.Г.
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск
zabrodinaiv@mail.ru, larima06@mail.ru

Гендерный аспект в подготовке будущих учителей начальной школы

Актуальность исследования заключается в необходимости формирования гендерных компетенций будущих учителей начальной школы. Цель исследования – изучение сформированности гендерных компетенций студентов-выпускников факультета подготовки учителей начальных классов Исследовательская выборка – 45 студентов-выпускников дневного отделений факультета подготовки учителей начальных классов. Основные процедуры диагностики: анкетирование, беседа. Итоги про-

веденного опроса студентов факультета подготовки учителей начальных классов показали необходимость предоставлять информацию о гендерных особенностях и их учете в процессе преподавания отдельных учебных предметов.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, гендерные компетенции, учитель начальных классов.

Современный образовательный процесс в начальной школе требует реализации личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании. Знание гендерных особенностей младших школьников позволяет полноценно осуществлять такой процесс, так как гендер является одной из важнейших характеристик личности. Данный аспект следует учитывать при профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Кроме того, Профессиональный стандарт педагога в части трудовой функции 3.2.2 (Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования) определяет: «Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек» (выделено нами) [3].

Гендер – это социальная составляющая пола, определяющая роль женщины и мужчины в социальной сфере и в семье. Данное понятие было введено в педагогику для того, чтобы отличать биологическую и социальную характеристики пола, поскольку «пол» – это многоаспектное понятие, включающее совокупность биологических (телесных, репродуктивных) и социальных (поведенческих, культурных, традиционных) признаков, характеризующих личность мужчины и женщины [4, с. 6].

Очевидно, что для полноценной реализации индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе необходимо знать гендерные особенности детей разного возраста, то есть необходимо владеть гендерными компетенциями.

Гендерная компетенция есть «динамическое образование личности (студента/специалиста), включающее представление о предназначении мужчин и женщин в обществе, особенностях мужской/женской индивидуальности, образе «Я», знания о гендерных особенностях субъектов педагогического взаимодействия; ценностное отношение к представителям обоих полов, их взаимоотношениям» [4, с. 6].

Целью нашего исследования является определение влияния гендерных особенностей младших школьников на организацию процесса обучения математике.

В задачи исследования входят:

- определить перечень гендерных особенностей младших школьников;
- определить круг математических способностей младших школьников;

– уточнить формы организации обучения и их сочетание, оптимальные для организации процесса обучения математике мальчиков и девочек;

– проанализировать виды деятельности, характерные для успешного выполнения мальчиками и девочками младшего школьного возраста;

– выяснить, в какой степени педагоги и будущие учителя начальных классов сориентированы на учет гендерных особенностей при обучении математике младших школьников;

– структурировать типы гендерно сориентированных заданий по математике;

– выяснить, насколько учебники по математике сориентированы на развитие подструктур математического мышления в связи с тем, что имеются разработки, свидетельствующие о преобладании тех или иных подструктур у детей разного пола;

– составить методические рекомендации педагогам по учету гендерных различий младших школьников в процессе обучения математике.

Одна из поставленных нами задач – выяснить, в какой степени педагоги и будущие учителя начальных классов сориентированы на учет гендерных особенностей при обучении математике младших школьников.

Для решения поставленной задачи нами был проведен анкетирование 45 студентов факультета подготовки учителей начальных классов 4 курса дневного отделения. Студенты уже прошли производственную практику в качестве учителей начальных классов. Анкетирование было посвящено вопросу учета гендерных особенностей в обучении младших школьников. Приведем основные результаты анкетирования.

На вопрос, знают ли они о гендерных различиях мальчиков и девочек младшего школьного возраста, утвердительно ответили 93,3% опрошенных.

Получают в процессе профессионального обучения в педагогическом вузе знания о гендерных особенностях младших школьников 82,2% опрошенных.

62,2% студентов отметили, что преподаватели обращают внимание на разницу в восприятии, понимании, осмыслении девочек и мальчиков младшего школьного возраста в процессе преподавания таких дисциплин, как общая и возрастная психология, теория обучения и воспитания, а также методики обучения отдельным предметам. Однако 31,1% высказались, что не замечали этого.

Из предметов, которые легче даются мальчикам, студенты назвали:

- математику (57,8%);
- окружающий мир (17,8%);
- физическая культура (11,1%);
- технология (6,7%).

По мнению опрошенных, девочкам предпочитают и лучше успевают по:

- русскому языку (48,9%);
- литературе (35,6%);
- технологии (20%);
- окружающему миру (8,9%);

– ИЗО (13,3%);

– музыке (2,2%).

11,1% студентов различий не заметили, а 26,7% не задумывались об этом в процессе прохождения производственной практики.

Подавляющее большинство опрошенных (93,3%) высказались о необходимости пополнить информацию о гендерных особенностях и их учете в процессе преподавания отдельных учебных предметов.

Студентов – будущих учителей начальных классов следует не просто знакомить с гендерными особенностями младших школьников для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, но и использовать для этой цели современные образовательные технологии [1].

Также по выявлению учета гендерных особенностей в обучении младших школьников был проведен опрос работающих педагогов начальной школы. Данные находятся в обработке. Нам важно сравнить позицию студентов по этому вопросу с компетентным мнением тех, кто имеет непосредственный опыт работы с младшими школьниками.

Итак, в связи с государственным запросом в подготовке будущих учителей начальной школы следует учитывать гендерный аспект. Построить процесс обучения с учетом гендерных особенностей детей – значит следовать принципу природосообразного воспитания. Ориентация на различия мальчиков и девочек позволяет учитывать особенности женского и мужского восприятия, мышления, эмоциональной сферы, особенности социализации и много другого. Итоги проведенного опроса студентов факультета подготовки учителей начальных классов показали, что им следует предоставлять информацию о гендерных особенностях и их учете в процессе преподавания отдельных учебных предметов.

Список литературы

1. Забродина И.В., Махмутова Л.Г. Современные образовательные технологии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?Id=24709> (дата обращения: 09.06.2016).
 2. Начальное образование: наука, практика, инновации: коллективная монография / Е.Ю. Волчегорская, Н.А. Козлова, Н.П. Шитякова и др.; под общ. ред. Е.Ю. Волчегорской. Челябинск, 2016. 253 с.
 3. Профессиональный стандарт педагога: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. URL: http://www.ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 09.02.2017).
- Радзивилова М.А. Структура гендерной компетентности педагога // *Педагогическое образование*. 2009. № 4. С. 6.

**Проблема формирования и использования
невербальных средств общения в коррекционно-
педагогической работе с детьми раннего
возраста с задержкой речевого развития**

В статье представлен обзор литературы по проблеме формирования и использования невербальных средств общения в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития. Нами проведен обзор теоретических и практических исследований отечественных авторов, в каждом из которых выражается определенная точка зрения на роль невербальных средств общения в онтогенезе. По результатам обзора выделены две основные концепции невербальных средств общения. Статья адресована педагогам-исследователям, изучающим ранний онтогенез речи и проблемы его коррекции.

Ключевые слова: темповая задержка речевого развития, ранний возраст, невербальные (неречевые) средства общения, коммуникативно-когнитивный подход к нарушениям речи.

Значительное количество информации человек дает и получает с помощью невербальных средств общения: жестов, мимики и пантомимики, позы, взглядов. Это так называемая паралингвистическая система или, образно, «язык эмоций». Невербальные средства общения в норме у детей раннего возраста совершенствуются очень быстро. С другой стороны, многочисленными исследованиями доказано, что дети с задержкой речевого развития, так же, как и дети с недоразвитием или отсутствием речи вследствие различных психофизических нарушений, например, нарушений слуха, используют невербальные средства общения для коммуникации [0].

В связи с этим в настоящее время проблема формирования и развития невербальных средств общения в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста является достаточно актуальной.

Рассмотрим специфику формирования невербальных средств в раннем возрасте в норме и при задержке речевого развития с позиций двух основных выделенных нами подходов: психологический (М.И. Лисина) и логопедический (Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева).

Порядок становления средств общения известен отечественным психологам давно. В норме невербальные средства общения формируются и начинают активно использоваться первыми. Кроме голосовых реакций от рождения до года возникают следующие невербальные средства общения младенца с матерью и другими близкими людьми: первые мимические гримасы в ответ на различные интонации голоса взрослого (в 3 месяца); жесты, требовательные возгласы, крики, формирование

«направленного», «соединяющего взгляда» для «диалога», получения требуемой игрушки или пищи (в 7-8 месяцев); понимание указательных и запретительных жестов, выполнение некоторых коммуникативных действий (взмах рукой при прощании, использование указательного жеста для просьбы - в 12 месяцев).

Младенец плохо распознает эмоциональную экспрессию различных эмоций близких, но способен к мимическому выражению своих эмоциональных состояний. Затем, в конце первого года у ребенка развивается и становится осознанным и разнообразным подражание движениям, жестам, голосу, выражению лица, простым словам взрослого, происходит усвоение основных прагматических аспектов коммуникации (соблюдение очередности высказываний, кивание головой в знак согласия, контакт глазами, взмахивание рукой при встрече и прощании), начинает совершенствоваться общая, мелкая и крупная моторика, что также способствует развитию невербальных средств общения.

На начальных этапах усвоения речевой коммуникации детьми раннего возраста в общении с другими людьми для выражения коммуникативных намерений используется значительное число разнообразных невербальных средств (крики, протягивание рук, направленные взгляды, улыбки, лепетание и вокализации, указательные жесты, подталкивание в нужную сторону) и очень мало оформленных слов [0].

М.И. Лисиной в 70-е годы прошлого века была разработана концепция о генезисе общения как коммуникативной деятельности. Согласно данной концепции, речь, возникнув в общении, из потребности в общении и для целей общения, в дальнейшем развитии самым тесным образом связана с коммуникативной деятельностью ребенка. Наряду с речью, как средством общения, существует также множество невербальных средств общения. В исследованиях М.И. Лисиной представлено подробное описание основных средств общения детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием [0].

К сожалению, у современных детей раннего возраста часто происходит темповая задержка речевого развития, которая проявляется, в том числе, отсутствием потребности в речевом общении, «избеганием» телесного, визуального и речевого контакта с близким взрослым. В возрасте одного года такой ребенок не будет реагировать на обращение к нему. По мнению О.Е. Громовой,стораживающим фактором неблагополучия в речевом развитии является обилие многочисленных недифференцированных жестов, носящих не коммуникативную, а агрессивную направленность [0]. Задержка речевого развития влияет на развитие и активацию умений пользоваться речью как средством межличностного общения (С.Н. Шаховская, Н.И. Жинкин, Б.М. Гриншпун, О.С. Орлова). Таким образом, дети с нарушениями речевого развития пользуются невербальными средствами общения в искаженном виде.

Р.Е.Левина ввела в отечественную логопедию понятие речевого поведения как умения применять вербальные и невербальные средства общения. Г.В.Чиркина, развивая научную школу Р.Е.Левиной, в конце прошлого века разработала и представила коммуникативно-когнитивный подход к коррекции нарушений речи, согласно которому средства общения формируются в доступных формах взаимодействия со взрослыми и ровесниками. Г.В. Чиркина отмечала, что задержка речевого развития применима по отношению к детям раннего возраста. Примерно до пяти лет остается надежда на доразвитие речи. Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем у нормально развивающихся сверстников, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей. Г.В. Чиркина указывает на то, что и вербальные, и невербальные средства общения у детей с задержкой речевого развития возникают позже и развиваются медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием [0].

Е.В.Шереметьева в своей модели психоречевого развития ребенка раннего возраста выделяет психофизиологические, когнитивные и языковые компоненты. К языковым компонентам относятся средства коммуникации (доступные средства речевого и неречевого общения). Е.В. Шереметьева выделяет эмоциональный компонент задержки речевого развития у детей раннего возраста, который заключается в том, что ребенок неспособен к мимическому выражению своего эмоционального состояния из-за задержки восприятия всего многообразия мимики взрослого. Таким образом, ребенку раннего возраста необходимо уметь выразить невербальными средствами свои потребности и эмоции, взрослый же должен параллельно стимулировать речевое общение. Однако современные родители часто предоставляют ребенку слишком бедную или нездоровую речевую среду, не стимулирующую развитие речи. Следовательно, специалисты, работающие с детьми, должны компенсировать данные негативные явления, дать детям образцы адекватного речевого и неречевого общения, должны быть образцами для подражания, а также взаимодействовать с родителями по данному вопросу, обучая их главным моментам по созданию здоровой речевой среды [0].

Таким образом, отечественные исследователи считают, что использование невербальных средств общения способствует общей гармонизации не только языкового, но и социального, коммуникативного и интеллектуального развития ребенка.

Невербальное поведение считается исследователями той частью общения, которая с трудом поддается формализации и за которую человек не несет ответственности. Практических исследований по вопросу формирования неречевых средств общения у детей раннего возраста немного. Детей с задержкой речевого развития в настоящее время целенаправленно общению не обучают, что не позволяет

реализовать коммуникативно-когнитивный подход, а также целостный подход к речи как системе.

Однако, несмотря на это, на сегодняшний день доказано, что ребенка необходимо обучать основным невербальным средствам для дальнейшего общения и постепенно включать в невербальное общение вербальные элементы (слова, словосочетания). Только тогда невербальные средства не будут перекрывать собой доступ к вербальным средствам общения, а, напротив, станут органичной частью полноценной коммуникации и речевого развития, что, безусловно, будет способствовать преодолению задержки речевого развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М., 2003.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
4. Сошникова Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития: монография. – Челябинск, 2011.
5. Чиркина Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. - Архангельск, 2009.
6. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. – М., 2012.

УДК 159.942.2

Каргина А.Е.

Кемеровский государственный университет,
Кемерово
nstsjkrgn@rambler.ru

Особенности развития содержательных характеристик эмоционального интеллекта личности студентов различных направлений подготовки

Актуальность исследования определяется возрастом потребности получения высшего образования, а в связи с этим интереса к изучению эмоционального интеллекта студентов в профессиональном становлении.

Выборку составили студенты первого курса Кемеровского государственного университета. Студенты направления подготовки «Психология» имеют статистически значимо более выраженные средние значения показателя «Межличностный аспект эмоционального интеллекта» по методике МЭИ (М. А. Манойлова), чем студенты направления подготовки «Организация работы с молодежью» и «Социальная работа», между двумя последними статистически значимых различий не выявлено ни по одному из показателей. Из этого следует, что студенты направления подготовки «Психология» имеют высокую способность к распознаванию и пониманию эмоциональных состояний других людей, а также поступали осознанно на данное направление. Средние значения по параметру «Управление своими эмоциями» у студентов-психологов значимо ниже, чем у студентов, обучающихся на направлении «Специальное дефектологическое образование». Мы можем говорить о том, что существуют особенности развития содержательных характеристик эмоционального интеллекта личности студентов различных направлений подготовки. Выдвинутая гипотеза статистически подтвердилась.

Ключевые слова: развитие, эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта, юношеский возраст, возрастные особенности.

Проблема отношений между аффективной и когнитивной сферами существует на протяжении всей истории развития психологии. Отношения человека к различным сферам жизни и к самому себе отражают эмоции, а способность к пониманию отношений и абстрагированию – интеллект. Таким образом, эмоции в форме, наиболее полно репрезентирующей отношения личности, могут быть объектом интеллектуальных операций.

В первой половине XX века Эдвард Ли Торндайк описал способность понимать других людей, действовать или поступать мудро в отношении других, и назвал ее «социальный интеллект». В начале 1930-х гг. Ч. Хант и Э. Торндайк также пытались исследовать социальный интеллект, предъявляя рисунки с эмоциональными выражениями лиц и заданиями на идентификацию эмоций по вербальному описанию.

В 1975 году Говард Гарднер вводит понятие множественного интеллекта. А спустя 10 лет Уэйн Пэйн в докторской диссертации под названием «Изучение эмоций: развитие эмоционального интеллекта, самостоятельной интеграции, касающиеся страха, боли и желания» раскрывает понятие эмоционального интеллекта. Хотя впервые данный термин был использован в 1966 году Б. Леунером в работе «Эмоциональный интеллект и эмансипации» [2].

В начале XXI века двухкомпонентная теория данного феномена была представлена отечественным исследователем Д.В. Люсиным. Эмоциональный интеллект Д.В. Люсиным делится на внутриличностный и межличностный, и понимается как способность к пониманию своих и чужих эмоций соответственно, а также к управлению ими. В работах М.А. Манойловой эмоциональный интеллект рассматривается как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [5].

А.С. Петровской выявлена корреляция между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и результативными параметрами управленческой деятельности. И.А. Егоров установил взаимосвязь между высокими показателями коэффициента эмоционального интеллекта руководителей организаций и эффективностью управления. Т. П. Березовская доказала возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения. Несмотря на то, что С. П. Дервянко установила эффективность использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта, строгих замеров его эффективности не проводилось. И.Н. Андреева разработала ряд программ развития эмоционального интеллекта для разных возрастных групп [1].

Единство эмоций и интеллекта, согласно Л. С. Выготскому, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих частей друг на друга на всех ступенях психического развития и в том, что эта связь

является динамической, меняющейся, причем «всякой ступени в развитии аффекта, или, иначе, всякая ступень психологического развития характеризуется особой, присущей ее структуре динамических, смысловых систем как целостного и неразложимого единства» [1].

Следовательно, эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Компоненты эмоционального интеллекта рассматриваются в литературе как ментальные способности, которые могут формироваться и совершенствоваться вне зависимости от возраста и индивидуальных особенностей.

Структура эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мейером, П. Саловеем, Д. Карузо, базируется на модели способностей и включает следующие компоненты: восприятие, идентификация эмоций (собственных и других людей), выражение эмоций; управление своими эмоциями и эмоциями других людей; использование эмоций в решении задач и для фасилитации мышления; понимание и анализ эмоций.

В структуре эмоционального интеллекта М. А. Манойлова выделяет два «аспекта»: внутриличностный и межличностный, или социальный. В качестве основных содержательных характеристик эмоционального интеллекта выделяются эмпатия, толерантность, асертивность и самооценка [5]. Таким образом, мы можем говорить о множественности структур эмоционального интеллекта, но, в той или иной мере, имеющих схожие компоненты.

Мы согласны с мнением Н.А. Даниловой, согласно которому эмоциональный интеллект повышается по мере приобретения жизненного опыта, значительно возрастая в период юности, когда формируется эмоциональная культура человека [3].

Лица юношеского возраста обладают способностью жить настоящим, видеть жизнь во всем ее многообразии. Развитие эмоционального интеллекта современных юношей и девушек представляется весьма актуальным, поскольку он способствует повышению адаптивных способностей личности и ее гармоничному взаимодействию с социумом.

В юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т.д.

По сравнению с подростками, юношеские настроения и эмоциональные отношения более устойчивы и осознаны, соотносятся с более широким кругом социальных условий. Юность характеризуется и расширением круга личностно значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены (потребность в дружбе, эмпатия, морально-нравственные чувства, политические, религиозные чувства и т.д.). Это связано также с установлением внутренних норм поведения, и нарушение собственных норм всегда связано с актуализацией чувства вины. В юности заметно расширяется сфера эстетических чувств, юмора, иронии, сарказ-

ма, странных ассоциаций. В рассматриваемом возрасте одно из важнейших мест начинают занимать удовольствия от «думания», творчества.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой и т.д. [1].

Эмпирическое исследование было проведено в декабре 2016 года. Выборку составили студенты первого курса Кемеровского государственного университета социально-психологического факультета реализуемых направлений подготовки в количестве 100 человек, всего 5 групп, средний возраст 18 лет. В качестве методов эмпирического исследования были отобраны следующие: методика на определение уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл), опросник ЭМИн (Д. В. Люсин), методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (М. А. Манойлова) [3].

Для проверки гипотезы на первом этапе исследования провели описательную характеристику исследуемых показателей у группы респондентов. Для описания результатов исследования были использованы методы описательной статистики.

Полученные данные позволяют утверждать, что наибольшей дисперсией характеризуются данные, полученные по шкале «Интегративный уровень ЭИ» методики Н. Холла, наименьшей дисперсией характеризуется шкала «ВЭ» (контроль экспрессии), параметры опросника ЭМИн Д.В. Люсина.

Наибольший разброс наблюдается в данных по отдельным показателям, которые отражают уровень развития эмоционального интеллекта в группирующих блоках, а именно внутриличностный, межличностный и интегральный аспекты. Причем мы можем это отметить как во всей выборке, так и для каждой из групп различных направлений подготовки, что вероятно свидетельствует о высокой индивидуальности результатов данных методик.

Затем была проведена проверка данных по t-критерию Стьюдента для независимых выборок.

Студенты направления подготовки «Психология» имеют статистически значимо более выраженные средние значения показателя «Межличностный аспект эмоционального интеллекта» по методике МЭИ (М. А. Манойлова), чем студенты направления «Организация работы с молодежью». Из этого следует, что студенты направления подготовки «Психология» имеют высокоразвитую способность к распознаванию и пониманию эмоциональных состояний других людей.

У студентов направления «Психология» и «Социальная работа» статистически значимые различия наблюдаются также в показателе «Межличностный аспект эмоционального интеллекта». Мы можем предположить, что это связано с тем, что студенты направления «Социальная работа» не придают большого значения поступили по остаточному принципу, а использованию в процессе межличностного взаимодействия эмоционально значимых способов общения, не учитывают эмоциональный фон взаимодействия. Студенты направления подготовки «Психология» поступали на данное

направление целенаправленно для работы в сфере «человек – человек», где особенно важно понимать и, при необходимости, способствовать изменению эмоциональных способностей других людей.

У студентов направления «Психология» и «Специальное дефектологическое образование» статистически значимые различия наблюдаются в показателе «Управление своими эмоциями» методики на определение уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл). Средние значения по данному параметру у студентов-психологов значимо ниже, чем у студентов, обучающихся на направлении «Специальное дефектологическое образование». Возможно, студенты направления подготовки «Психология» поступили именно для того, чтобы в процессе обучения научиться управлять собой, а точнее своими эмоциями.

Таким образом, мы можем говорить о том, что существуют особенности развития содержательных характеристик эмоционального интеллекта личности студентов различных направлений подготовки.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Данилова Н. А., Морозова И. С. Содержательные характеристики структуры эмоционального интеллекта на различных возрастных этапах / Н.А. Данилова, И.С. Морозова // European Social Science Journal. – 2015. – № 7. – С. 308 – 314.
4. Деревянко С. П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С. П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – №2. URL : <http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.18/article.12.html> (дата обращения: 19.05.2016).
5. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. / М. А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
6. Фетискин Н. П., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

УДК 159.922.7

Карпушкина Е.А.

Пензенский государственный университет,

Пенза

karpuschkina@bk.ru

Адаптация младших школьников с билингвизмом к учебному процессу

В современной школе увеличилось число учащихся с билингвизмом, в разной степени владеющих русским языком. Перед образовательными организациями стоит проблема не только адаптации, но и предупреждение школьной дезадаптации двуязычных школьников. Обучение русскому языку детей с билингвизмом оказывается важной и сложной задачей для педагогов начальной школы. Проведенное нами исследование доказывает необходимость разграничения явления интерференции и речевых нарушений различного генеза у учащихся с билингвизмом.

Для школьной и социальной адаптации двуязычных школьников необходимо использовать русскую речь во всех видах деятельности и во всех режимных моментах, привлечение к работе родителей. Для ряда школьников необходима помощь не только учителя по русскому языку, но и логопеда, психолога, дефектолога. Для педагогов должны быть организованы курсы повышения квалификации по образовательной адаптации учащихся с билингвизмом.

Ключевые слова: билингвизм, адаптация, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Билингвизм – это мировой феномен, под которым, опираясь на классическое определение У. Вайнрайха [1], мы будем понимать владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения, при этом термины билингвизм и двуязычие рассматривать как синонимичные. На сегодняшний день проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие детей является одной из спорных и широко дискутируемых. В научной литературе высказываются суждения как «за», так и «против» раннего двуязычного воспитания. В настоящее время учащиеся с билингвизмом представляют собой неоднородную по своему социокультурному и языковому уровню группу с широкой внутригрупповой дисперсией: от детей с практически полным незнанием русского языка, начавших изучать его только в школе; до тех, кто недостаточно владеет языком, начав говорить на нем в дошкольном возрасте; а также тех, кто в достаточной степени владеет русским языком. В последнее время в педагогической практике все чаще используется термин «инофоны»), под которым понимаются учащиеся, говорящие только на родном языке, без специальной подготовки они не могут обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Обычно это дети из семей мигрантов, которые только недавно приехали в Россию или воспитанные в иноязычном окружении. Усваивая родной язык с рождения в семье, большинство детей усваивают русский до школы в сравнительно неформальных, естественных ситуациях, что позволяет к началу школьного обучения владеть определенным набором языковых средств, достаточных для начала целенаправленного обучения. Для части же детей трудности обучения на неродном, а в ряде случаев на незнакомом для них русском языке усложняют процесс адаптации и сказываются на развитии личности в целом. Перед современной школой стоит проблема не только адаптации, но и предупреждения школьной дезадаптации у учащихся с билингвизмом, так как основной проблемой для многих из них в процессе обучения является освоение русского языка как средства получения знаний. Именно младший школьный возраст является сенситивным для функций, которые обеспечивают дальнейшую самостоятельность и жизнедеятельность в обществе. Для этого периода характерно формирование и развитие учебных мотивов и познавательных потребностей, в младшем школьном возрасте происходит развитие навыков самоконтроля, самооценки, усваиваются социальные

нормы. Если же по каким-то причинам этого не происходит, то развитие всех указанных функций и систем в более поздние сроки потребует значительных усилий со стороны учащихся и педагогов. Начало изучения русского языка в школе может спровоцировать ряд школьных трудностей, в том числе определить ученика в ранг неуспевающего не только по языковым предметам при сохранном интеллекте и потенциальных языковых возможностях. Одна из проблем, с которой сталкиваются учителя, это образовательная и, зачастую, социальная интеграция учащихся, воспитывающихся в ситуации билингвизма. И это не только проблема плохого знания русского языка, но и сложная проблема социальной и психологической адаптации детей билингвов и инофонов к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым отношениям в коллективе. Оказываясь на рубеже культур, а также в условиях овладения и одновременного использования различных языков, люди сталкиваются с такими проблемами как сохранение собственной культурной идентичности и необходимостью социокультурной адаптации. Вариантов выхода из данной ситуации множество, в том числе и асоциальные, например, митинги, погромы, демонстрации, что подтверждается примерами из социальной жизни в разных странах мира.

По закону об образовании получение образования гарантировано и детям, для которых русский язык не является родным. Начальная ступень образования способствует социально-личностному развитию ребенка, именно в этот период формируется система представлений об окружающем мире, социальных и межличностных отношениях, а также о нравственно-этических нормах. Для развития навыков общения в бытовой и учебной сферах, для установления доброжелательных отношений необходимо создание специальных условий, значительная роль в процессе интеграции отводится учреждениям образования. В пояснительной записке к «Примерным программам по учебным предметам. Начальная школа» указывается, что «рост национального самосознания граждан современного общества оказывает неоднозначное воздействие на современных детей, что не только способствует формированию гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении, но и нередко приводит в детской враждебности к «чужим» [2]. А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние как на адаптацию к школе, так и на весь процесс обучения учащихся с билингвизмом. Всё это должно учитываться школой при организации воспитательного процесса. Только при этом условии в процессе обучения будет формироваться осознанная система представлений об окружающем мире, ценностных социальных и межличностных отношениях. При этом, в образовательных организациях следует создавать условия как для активного включения в образовательный процесс, так и в общественно-полезную деятельность.

Если же мы говорим о детях из семей мигрантов, то оказавшись в незнакомой для них языковой среде, они сначала должны овладеть русским языком

ком как средством общения и обучения, что будет способствовать их культурной адаптации и формированию когнитивных и креативных способностей. Именно обучение русскому языку детей с двуязычием на современном этапе является одновременно важной и сложной задачей для педагогов начального звена обучения. Помимо языковых трудностей, которые испытывают школьники, зачастую им необходима помощь не только учителя по русскому языку, но и помощь логопеда, психолога, дефектолога, врача и других специалистов службы содействия.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого было:

- изучение речевого развития учащихся с билингвизмом;
- изучение социокультурной среды и ее влияния на развитие речи учащихся, воспитывающихся и обучающихся в ситуации билингвизма.

Двуязычие при речевых нарушениях провоцирует выраженность недоразвития речевой, познавательной и учебной деятельности. Проведенное логопедическое обследование свидетельствует о несформированности в разной степени всех уровней русского языка у школьников с билингвизмом.

В результате обследования необходимо различать языковые трудности, обусловленные: 1) явлениями интерференции на фоне недостаточного знания языка или малым объемом речевой практики; 2) недостатками в развитии не только русского, но и родного языка, свидетельствующими о наличии речевых нарушений различного генеза, что позволяет отнести этих учащихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Для реализации права детей на получение полноценного образования необходимо привлечение родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения, создание социокультурной среды в районе проживания, что приведет к повышению эффективности логопедической коррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья и уровня владения русским языком. Вовлечение в инклюзивное образование учащихся с билингвизмом, у которых имеются речевые нарушения различного генеза, будет важным фактором для их адаптации и социализации. Следовательно, перед образованием стоит задача разработки модели, системы помощи детям, воспитывающимся и обучающимся в ситуации билингвизма.

В ряде методических пособий говорится, что обследование должно проводиться на доминантном (родном) языке ребенка. Выполнение данной рекомендации, на наш взгляд, трудно выполнимо, так как не все родители детей с билингвизмом в настоящее время в достаточной степени владеют русским языком, а перевод заданий и инструкций на родные языки учащихся, а главное анализ речевой продукции детей с билингвизмом предполагает знание педагогами значительного числа языков. Обучение же в одном учреждении детей, родные языки которых относятся к разным языковым груп-

пам, еще больше затрудняет работу педагога в полиэтническом классе.

Это доказывает, что для создания условий получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в частности детьми с билингвизмом, значительная роль должна отводиться логопедической службе, которая занимается не только коррекцией речевых нарушений, но и, в большинстве случаев, обучением русскому языку учащихся с билингвизмом. Несомненно, для педагогов должны быть организованы курсы повышения квалификации, на которых будут обсуждены вопросы психологической, социальной, образовательной адаптации детей с билингвизмом, а также вопросы взаимодействия с семьями таких учащихся. Программа коррекционной работы, описанная в ФГОС второго поколения, включает в себя взаимосвязанные направления, которые отражают ее основное содержание [2]:

- диагностическая работа предполагает своевременное выявление учащихся, нуждающихся в специализированной помощи, а также определение их речевого и психического статуса;
- коррекционно-развивающая работа включает выбор коррекционных программ, методов и приемов обучения, коррекцию и развитие высших психических функций, а также социальную защиту в случае неблагоприятных условий жизни;
- консультативная работа предусматривает определение основных направлений работы с обучающимися, консультативную помощь педагогам по выбору методов и приемов работы с учащимися и их родителям;
- информационно-просветительская работа объединяет все блоки деятельности воедино.

Как показывает наш опыт, коррекционная работа необходима большинству детей в классе, поскольку она реализуется поэтапно и адресно, то внедрение в школьную практику коррекционно-педагогических технологий позволит организовать обучение русскому языку и для учащихся, для которых он не является родным.

Приоритетным направлением современного образования стало развитие инклюзивного образования. Создание новых подходов к совместному обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым, несомненно, относится и определенный процент учащихся с билингвизмом, перенос технологий коррекционной работы в систему инклюзивного образования будет важным фактором для овладения русским языком учащимися, испытывающим трудности в обучении различного генеза. В образовательном учреждении ФГОС реализуется не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, использование которой для языкового развития учащихся с билингвизмом повысит эффективность коррекционной работы. Внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное; духовно-нравственное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное. Овладение русским языком в разных сферах учебной деятельности,

несомненно, повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать преодолению школьной неуспешности и социальной адаптации учащихся с билингвизмом.

Список литературы

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике, вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 25-60.

2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.

УДК 371.72

Козин А.М.

Челябинский государственный университет,
Челябинск
dae@csu.ru

Формирование психологической безопасности личности как фактор здоровьесберегающего образования

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования психологической безопасности личности, влияющие на здоровьесберегающие процессы в образовании. Определены факторы психологических угроз, ведущих к деморализации личности и дегуманизации отношений. Предложены подходы, направленные на нейтрализацию негативного влияния «комплекса психологического давления» на личность.

Ключевые слова: здоровьесберегающее образование, здоровьесберегающая деятельность, психологическое здоровье, психологическая безопасность, здоровьесберегающая образовательная среда, факторы риска, самореализация.

Формирование ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих – одна из важнейших задач российской системы образования, о чём свидетельствует растущий интерес к интенсивно развивающемуся исследовательскому направлению, каким в настоящее время является психология здоровья.

Одним из приоритетных направлений здоровьесберегающего образования является изучение проблемы психологической безопасности личности, актуальность которого обусловлена значительным количеством источников психологической угрозы, наносящих значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности. Следует отметить, что психологически здоровая, т.е. самоактуализированная личность все больше становится социально-общественной реальностью, поскольку выступает в качестве интегрального понятия в современном профессиональном образовании и любой деятельности человека и определяющей его здоровый и безопасный образ жизни (М.М. Безруких, И.А. Баева, Р.Б. Гусева, И.В. Дубровина, Е.С. Ефимова, М.А. Кечина, Ф.Ф., Харисов и др.).

Как показывает анализ современных исследований, студенты представляют категорию населения с повышенными факторами риска, в качестве значимых психологических отмечают: тяга к курению и алкоголю; пренебрежение безопасностью (рискованное поведение); эмоциональная некомпетент-

ность (неспособность справиться со стрессом, психологическим напряжением, эмоциональной перегрузкой, связанных с учебными ситуациями, тяжелыми жизненными обстоятельствами, переживаниями); саморазрушительное поведение (употребление наркотиков, секс без предохранения, опасные эксперименты и т.п.); проблемы в области межличностных отношений, отсутствие должных навыков коммуникативной компетентности; незнание своей нормы, погоня за модным имиджем, неспособность остановиться; импульсивность, низкий самоконтроль, потворство желаниям вопреки рассудку и пр., что может характеризоваться как «комплекс психологического давления».

Наблюдаются изменения в психоэмоциональной сфере со склонностью к депрессивным реакциям, страхам, сниженной активностью и работоспособностью. Факторами риска, которые негативно сказываются на развитии и здоровье субъектов образования выступают агрессивность информационной среды, девальвация духовно-нравственных ценностей и лояльность общества к асоциальному поведению, интенсификация учебного процесса, педагогическая тактика, провоцирующая возникновение стресса у обучающихся и пр.[1; 3; 5; 6; 8; 12; 14 и др.].

Потенциальными результатами длительных стрессовых состояний и других психологических факторов являются выраженная конфликтогенность, эмоциональная неустойчивость и напряженность, высокий уровень личностной тревожности, понижение психической саморегуляции в деятельности, поведении, эмоциональной сфере и, в целом, возникновение различных психосоматических расстройств (И.А. Баева, С.П. Иванова, С.А. Кудряков, А.Г. Маджуга, Е.Н. Руськина, Ф.Ф. Харисов и др.).

Ряд авторов особое значение уделяют психологическим угрозам личности (психологическое давление, манипулирование, ложь, зомбирование, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, девальоризация социально значимых ценностных ориентаций и др.), поскольку они оказывают деструктивное воздействие на такие личностные характеристики обучающегося, как жизненная активность, инициативность и ответственность, самостоятельность, познавательная и личностная конкурентоспособность, способствуют закреплению иждивенческого, потребительского образа жизни, деструктивному поведению, приводят к деформациям личности, развитию психологической беспомощности, неадекватности оценки психологической опасности (И.А. Баева, Ю.В. Варданян, М.Г. Гераськина и др.).

По существу важно установить какие именно параметры и характеристики образовательной среды объективно наиболее безопасны для обучающихся в психологическом плане, создают наилучшие условия для их личностного развития и субъектно-профессионального становления, каков потенциал компонентов здоровьесберегающей образовательной среды, каковы подходы, направленные на нейтрализацию негативного влияния «комплекса психологического давления» на личность и пр.?

Все разнообразие безопасности можно свести к четырем аспектам: состояние защищенности от опасностей, рисков и стрессов; качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к саморегуляции и самореализации; гарантии, обеспечивающие системе (личности) развитие и защиту от внутренних и внешних неблагоприятных факторов; способность предупреждать и предотвращать различные угрозы, саморегулировать поведение, управлять рисками [1, 5].

В русле исследуемой проблематики необходимо обратиться к характеристике таких научных понятий, как «безопасность», «психологическое здоровье», «психологическая безопасность», «здоровьесберегающая образовательная среда», «самореализация», имеющих внешнюю и внутреннюю детерминацию и рассмотреть значимые закономерности в отношении их взаимоотношений.

Состояние безопасности, в общем смысле, можно рассматривать как результат или готовность субъекта к адекватной реакции на существование или потенциальные угрозы, исходящие из внешней среды. Любые реакции по обеспечению безопасности осуществляются в целях сохранения целостности системы и поддержания устойчивости её состояния в определённом коридоре жизненных проявлений [2, 7, 13 и др.].

Понятие «безопасность» определяется так же как состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства [2]. Являясь одной из составляющих национальной безопасности, она, по мнению ряда исследователей, включена в категорию социальной безопасности [7, 13 и др.].

Безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определённого баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолевать такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды [1, 6 и др.].

Можно констатировать, что, безопасность, с точки зрения психологии, связана, прежде всего, с утверждением такой ценностной системы, в которой личность выступает в качестве основного объекта безопасности. Исходя из этого положения, центральной проблемой для понимания потенциальных возможностей жизни и деятельности любого человека, в том числе и в сфере образования, становится психологическая безопасность личности.

Психологическая безопасность в современной психологии достаточно используемая категория. Она рассматривается как состояние сохранности психики, характеризуется степенью мобилизации внутренних ресурсов человека, предполагает поддержание определённого баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолевать такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды и является фундаментальным условием успешного выполнения деятельности по обеспечению безопасно-

сти, как в экстремальных ситуациях, так и в условиях нормальной жизнедеятельности [1; 5; 6; 8; 14 и др.].

Например, Ефимова Е.С. под психологической безопасностью понимает «объективную оценку человеком благоприятности условий окружающей среды для его жизнедеятельности, сохранения здоровья, развития, сохранения личности, что является гарантией благополучия человека в жизни» [5].

Маджуга А.Г., Эксакусто Т.В. в структуру психологической безопасности включают: отношение к субъекту (к себе, социуму, другим), его удовлетворённость жизнью и социальную активность, что создаёт пространство защищённости от угроз. Таким образом, психологическая безопасность – это состояние динамического баланса отношений субъекта к миру, себе, другим, его активности и удовлетворённости, соответствующих различным (угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовывать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности [6; 12].

Кабатченко Т.С. рассматривает психологическую безопасность как состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптированности их функционирования и развития [7].

По мнению Басовой И.А., под психологической безопасностью личности понимается «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в нее участников» [1]. Она выделяет три аспекта психологической безопасности образовательной среды: 1) состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении; 2) система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтную значимость); 3) система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Уварова Л.Н. и Афанасьева С.С. в модель психологически безопасной образовательной среды включают систему межличностных отношений и систему мер, направленных на предотвращение угроз. Между средой и субъектом существуют устойчивые отношения взаимодействия и взаимовлияния, создающие психологически безопасную среду [6].

Таким образом можно утверждать, что психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой некую модель (систему) устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

Изучение психологической безопасности личности позволило также установить её связь с ценностными ориентациями и мировоззрением, эмоциональной сферой, автономностью, саморегуляцией и субъективным благополучием человека. [1; 3; 5; 6; 9]. В самом общем виде она может рассматриваться как одна из проекций безопасности человека, отражающая особенности организации его внутреннего мира с точки зрения достижения способности противостоять негативным внешним и внутренним влияниям и обеспечивать защищенность и возможность развития личности в направлении главной для неё жизненной цели.

Совершенно очевидно, что психологическая безопасность является важнейшим условием полноценного развития человека, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, - основа жизнеспособности, условие жизненной успешности и гарантия благополучия человека в жизни. Психологическая безопасность с точки зрения здоровьесбережения – механизм формирования личностного опыта, определяемый в конструктах персонифицированного выбора и конкурентоспособности деятельности в модели современного развития, самоутверждения и жизнедеятельности[3; 5]. В данном случае, понятие психологической безопасности заключается в формировании у субъектов образовательного процесса опыта здоровьесберегающей деятельности и мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего здоровьесберегающего потенциала и организацию собственного здорового образа жизни, в ориентации обучающихся на конструирование собственного здоровья на основе механизмов личностной самоактуализации и самореализации.

И.В. Дубровина рассматривает термин «психологическое здоровье» как проявления человеческого духа личности [4]. По мнению А.В. Петровского, психологическое здоровье – интегральная характеристика полноценности психофизиологического функционирования индивида, рассматриваемая как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием психических болезненных явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности, т.е. отражающей баланс между успешностью функционирования человека как личности и «ценой» достижения целей развития. Именно психологическое здоровье связано с потребностью человека к самореализации и делает личность самодостаточной (осознанность и осмысленность себя и своей жизни в мире; жизнерадостный оптимистический настрой; адаптация к среде, демократизм в поведении и пр.) [4; 6; 9; 16 и др.]. Можно констатировать, что здоровьесберегающая направленность обучающегося является результатом обеспечения его базовой потребности в психологической безопасности и развитии.

Следовательно, психологическую безопасность субъектов образования необходимо рассматривать как одно из условий, определяющих развитие социально и психологически здоровой личности. Рассматривая проблемы психологической безопасно-

сти личности в образовательной среде, исследователи отмечают, что, образование, по своей природе, явление организованное, заданное, ограничивающее свободу всех его участников. Они определяют два главных аспекта психологических характеристик безопасной образовательной среды – безопасность социальной среды как сферы жизнедеятельности человека и безопасность поведения самого человека (с точки зрения угроз, опасностей, рисков) (И.А. Баева, Р.Б. Козырева, Н.С. Ефимова, С.А. Кудряков, А.Г. Маджуга, В.Н. Мошкин, В.В. Суряиных и др.).

Из сказанного можно сделать вывод, что образовательная среда является системообразующим фактором, который влияет на формирование психологической безопасности личности в его настоящей и будущей (профессиональной) деятельности. Безопасность образовательной среды непосредственно связана с психическим здоровьем обучающегося. В психологическом смысле можно говорить, что в образовательном учреждении должна реализовываться гуманистическая парадигма, обеспечивающая человеку «чувство базового удовлетворения (в том числе удовлетворения потребности в безопасности), создающая условия для раскрытия и развития личностного потенциала» (Баева И.А.). Одним из основополагающих требований к образовательной среде является создание условий и возможностей для формирования психологически здоровой личности, гармоническое развитие её интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенциалов[1; 3; 4; 5; 12 и др.].

По мнению Т.И. Семенковой под здоровьесберегающей, безопасной, комфортной образовательной средой подразумевается совокупность организационно-педагогических, психолого-физиологических и социально-типологических компонентов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивидуума, сохранению и укреплению психологического и физического здоровья обучающихся, социализации и самоактуализации и условий, в которых обучающийся без принуждения, по собственному выбору и желанию может развивать свои индивидуальные способности, реализовать возможности самоопределения и самовыражения с учетом реального состояния здоровья и необходимости его дальнейшего укрепления.

М.Г. Колесникова под здоровьесозидающей (здоровьесохраняющей) средой понимает совокупность компонентов образовательного учреждения, их функциональных взаимосвязей и субъектов, в деятельности которых реализуется обеспечение условий для сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, повышения культуры их здоровья[10].

В работе Кислякова П.А. отмечается, что образовательная среда в контексте психологической безопасности должна отличаться устойчивостью, открытостью, стабильностью, прозрачностью и динамизмом и быть построена на принципах гуманизации, толерантности, конструктивной коммуникации, креативности, что позволяет ей сохранять сложившиеся ценности и традиции[9].

Самореализация личности, как психологическое и социальное образование, непосредственно связана и служит психологической основой безопасного поведения и здоровьесберегающего ресурса. С точки зрения здоровьесбережения самореализация – это процесс и механизм персонализированной практики определения и решения задач развития личности в системе приоритетов безопасности жизнедеятельности, зависящих от определённых характеристик внутреннего мира субъекта. К ним можно отнести такие свойства человека, как: самоконтроль, саморегуляция, самоуправление, самооценка, самопринятие и пр. Важно при этом подчеркнуть, что развитие человека в условиях преодоления им угрожающих, опасных обстоятельств является возможностью становления себя и своего жизненного пути. Самореализация внутреннего представления о реальности способствует более целостному и адекватному ответу на различного рода угрозы, проявлению более высокой устойчивости и психоэмоциональной уравновешенности, что является важным фактором развития психологической безопасности личности. Например, саморегуляция поведения личности как совокупность представлений о себе и оценка этих представлений служит психологической основой безопасного поведения личности. Человек в своём поведении может себе позволить ровно столько, насколько он знает себя, поскольку логично предположить, что проблема самореализации тесно связана также с вопросами заложенных в человеке ресурсов и резервов здоровья, которые являются предпосылкой адаптированности в обществе.

Совершенно очевидно, что под психологической безопасностью мы можем понимать важнейший фактор здоровьесохранительного и безопасного поведения, связанный со сформированностью психологических ресурсов личности, умений осознанной саморегуляции и самоконтроля своей жизнедеятельности и способствующий её самоактуализации, самореализации. В данной интерпретации «психологическая безопасность» должна быть направлена на «выращивание» здоровьесберегающих основ регуляции собственного поведения, управления собственным развитием и самореализацией, позволяющих человеку жить в гармонии и согласии с окружающими людьми и окружающим миром в целом, при котором действия и деятельность человека, его поступки обеспечивают ему сохранение, поддержание и укрепление здоровья, создают комфортную и безопасную среду обитания (учёбы, досуга, труда). Нам представляется, что в основу психологической безопасности личности должны быть также положены: мировоззренческая основа, система ценностей, профессиональная этика и мораль; устойчивые правила безопасного поведения членов общества; духовные, интеллектуальные и материальные результаты деятельности людей в сфере безопасности, что требует воспитания сознательного отношения к безопасности как внутренней потребности человека.

Освоение студентами компетенций и технологий в области психологической безопасности возможно посредством формирования у них качеств

личности безопасного типа поведения. В этой связи можно отметить два подхода, направленные на нейтрализацию негативного влияния на личность «комплекса психологического давления»:

- использование здоровьесберегающих психотехнологий развития личной безопасности, общедоступных способов психокоррекции, психологического воздействия и психо-гигиенического обеспечения деятельности;

- первичные валеоустановки, связанные с психоэмоциональной активностью.

Первый подход является более приемлемым. Из имеющегося арсенала ученые рекомендуют использовать: психорегулирующую тренировку, телесно-ориентированную психотерапию, арт-терапию; различные тренинговые методы жизненно важных навыков (кейс-метод, мозговой штурм, рефлексивный практикум, аутопсихоанализ эмоций и пр.), инновационные игровые технологии, сюжетно-ролевые, деловые и имитационные игры, активные беседы, проблемные лекции, дебаты, диспуты, дискуссии, семинары, «круглые столы», технологии «портфолио», метод проектов и пр., которые следует рассматривать через призму организации здоровьесохранных психолого-педагогических ситуаций и достижения адекватного им результата. Например, используя тренинги развития психологической безопасности личности необходимо ориентироваться на решение таких задач, как: развитие представления о собственных возможностях; формирование доброжелательных отношений; выбор социально безопасных средств достижения собственных целей; принятие решений в экстремальных ситуациях; развитие эмоциональных состояний; стимулирование развития ценностей здоровья; развитие необходимых нравственно-профессиональных качеств и пр. [1; 3; 4; 5; 9; 10; 11 и др.].

Второй подход ориентирован на систему здоровьесберегающих форм жизнедеятельности человека – здоровый образ жизни, развитие здоровьесориентированных инициатив, различных способов самооздоровления, саморегуляции; обучение приемам самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции на основе рефлексии жизненных смыслов и целей; оказание консультационно-диагностической помощи с опорой на способности и желания преодолевать душевный недуг и пр. Так, например, среди средств психофизической саморегуляции можно выделить следующие: релаксация (состояние покоя, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением), аутотренинг (мысленное управление своим сознанием), психофизические упражнения (психологическая тренировка по овладению искусством управлять энергией усилием своей воли – отработка концентрации внимания, развитие зрительно-пространственного воображения, овладение глубоким расслаблением всей мышечной системы и пр.) [1; 6; 8; 9; 11; 16 и др.].

Такая система форм и методов работы с обучающимися позволяет формировать психологические ресурсы безопасности личности. В данном контексте, по-настоящему здоровая личность проявляется не только в определённой деятельности по сохра-

нению своего здоровья, но и во внутреннем ощущении себя как здоровой личности.

Здоровьесберегающий процесс в некоторой мере есть «текущая реальность», он растворен в «повседневности», вырастает из «локальных контекстов», регулируется «изменениями социокультурной среды на микроотрезках времени», и в этом смысле «ситуативен». Его эффективность зависит и от педагога: его взглядов на жизнь, его личностно-профессиональной культуры, умения понимать студентов и др. К факторам формирования психологической безопасности личности относятся также взаимоотношения с окружающими людьми, события, ситуации, учебная и повседневная деятельность, информационная среда, комфортность условий жизни, эстетическое оформление помещений, жизненного пространства и пр. [7; 10; 11; 13; 14; 15 и др.].

Совершенно очевидно, что в педагогическом образовании необходимо реализовать стратегическую задачу – подготовку студентов к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности в образовательной среде и социуме на основе развития психологической готовности к обеспечению безопасности субъектов образования как совокупности индивидуальных, личностных и субъектных (профессиональных) качеств, определяющих его здоровый и безопасный образ жизни.

В качестве некоторых здоровьесберегающих направлений и задач по формированию психологической безопасности личности можно выделить следующие:

Создание здоровьесберегающей среды для адаптации личности в образовательном пространстве вуза; установление гуманистического взаимодействия участников образовательного процесса в совместной учебной и внеучебной деятельности; совершенствование и усиление того позитивного, что есть в каждом человеке, расширение его внутренних жизненных ресурсов, чувства благополучия, радости жизни и духовного потенциала личности.

Культивирование целостного отношения к ресурсам личностного здоровья на мировоззренческом уровне; формирование в структуре оздоровления интеллектуально-нравственного ядра духовной сферы личности.

3. Воспитание у молодого поколения независимого, критического типа мышления, с выработкой собственной безопасной жизненной и профессиональной позиции по отношению к формирующимся стихийно социальным, психологическим и духовно-нравственным ценностям.

4. Развитие навыков совладания, преодоления трудных жизненных ситуаций, умений разрешать проблемные ситуации при столкновении с неадекватными жизненными обстоятельствами, использовать личный выбор линии поведения, связанный с задачами регуляции собственного здоровья.

5. Формирование гуманного отношения к другим людям и к самому себе; умение ненасильственным путём разрешать конфликты, управлять собой, достигать взаимопонимания с людьми; владеть технологиями самосовершенствования.

6. Пропаганда и реклама здорового образа жизни, активное противостояние вредным привычкам, профилактика курения, алкоголизма, наркомании, употребления психоактивных веществ обучающимися; отказ от поведения, наносящего вред своему здоровью и здоровью окружающих, освоение этапов «гибкого», самосохранительного, безопасного поведения.

7. Формирование различных валеоустановок, связанных с психоэмоциональной активностью, различных способов самооздоровления, саморегуляции, побуждения к самопроявлениям своих природоопределенных свойств и качеств; обучение рефлексивным умениям в целях познания и психологической защиты собственного организма.

8. Показ возможностей здорового, физически развитого человека в достижении высокого социального и профессионального положения.

9. Консультационно-диагностическая помощь по вопросам «ситуационного» характера, призванная уменьшить недостаток информации по вопросам здоровьесбережения, психологической безопасности, преодоления стрессовых состояний, душевного недуга и пр.

Результатом здоровьесозидающей безопасной жизнедеятельности, в таком случае, будет личность, способная гармонизировать отношения сама с собой, другими людьми и объектами собственной среды, сохранять стабильность ценностно-смысловых ориентаций, гибкость в управлении собственными ресурсами во взаимодействии со средой без ущерба для здоровья.

Таким образом, концепция психологической безопасности личности в образовательном пространстве – это не только система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе межличностного взаимодействия, но и анализ результатов данного развития личности, её возможности создавать и обеспечивать безопасность в своей деятельности (учебной, профессиональной) [1; 5; 12; 15; 16 и др.].

Осмысление феномена психологической безопасности через приведенные характеристики позволяет раскрыть сущность активности, самореализации человеком собственной природы здоровья, сформированности психологических ресурсов личности в системе здоровьесберегающего образования.

Высказанные предположения позволяют наметить перспективы дальнейших исследований, связанных с формированием и развитием психологической безопасности субъектов образования.

Список литературы

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении /под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
2. Безопасность. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза, И.А. Ефрона. Электронный ресурс: URL <http://dic/academic.ru/dic.nsf> (Дата обращения 05.04.2017).
3. Гусева Р.Б., Козырева О.А. Здоровьесбережение как продукт современной теории и практики решения задач социализации и самореализации личности // Гуманитарные научные исследования. 2016. №4.

4. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков. – М.: Академия. 2000. – 256 с.

5. Ефимова Н.С. Психологическая безопасность личности: структура, содержание, функции // Российский научный журнал, - 1(20) 2011, - С. 126-132.

6. Иванова С.П., Кудряков С.А., Солодухин А.И., Станкевич П.В., Титов П.В. Актуальные проблемы психологической безопасности. Сборник трудов регионального совещания, С.-Петербург, июнь 2012. - СПб: Изд-во «Своё Издательство», - 2012, С.11-20.

7. Кабатченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М., 2000.

8. Кечина М.А. Развитие психологической безопасности студента как фактор профилактики нарушения здоровья // Здоровьесберегающее образование», - №2(30) 2013, С. 107-110.

9. Кисляков П.А. Психолого-педагогические особенности воспитательной работы по формированию культуры безопасности студентов // Современные исследования социальных проблем, 2010, №3 (03).

10. Колесникова М.Г. Служба здоровья образовательного учреждения: от замыслов до реализации: Монография. – СПб.: АППО, 2008. – 132 с.

11. Кудашев Р.К. Формирование культуры здоровья студентов в здоровьесберегающей среде ВУЗа // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. Вып. 5. С. 117-123.

12. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, перспективы развития /А.Г. Маджуга, И.А. Синицина. – М.: «ЛОГОС», 2014. – 508 с.

13. Петров С.В., Кисляков П.А. Обеспечение безопасности образовательного учреждения: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Русский журнал», 2010. – 260 с.

14. Руськина Е.Н. Возможности достижения психологической безопасности в условиях манипулятивного влияния // Гуманитарные науки и образование. – 2011. - №8. – С. 85-87.

15. Сухоруков Д.В., Сорокина Л.А. Инновационные здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Материалы I Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии управления здоровьем и долголетием человека (8-9 апреля 2010 г.)». СПб., 2010. С. 373-378.

16. Харисов Ф.Ф. Образование и здоровье. М., ООО Издательство «Весь мир», 2013. – 208 с.

УДК 37.02

Колеева Э.Р.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

elmira.koleeva@yandex.ru

Формирование способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке. Определение понятий

Новые государственные стандарты устанавливают новые требования для выпускников вузов, что в свою очередь определяет цели обучения иностранному языку. Требования к выпускнику вуза сводятся к тому, чтобы он мог научиться компетентно выполнять социальные функции в обществе, и осознавать свою ответственность за то, как употребляется язык. Выполняя свои профессиональные обязанности, от них требуется компетентно письменно и устно употреблять, по крайней мере, один иностранный язык. В этой связи особую актуальность приобретает рассмотрение вопроса формирования способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке, а также формулирование того, что (как ожидается) студент будет знать, уметь и чем владеть после завершения обра-

зования на соответствующем уровне. В данной работе мы попытались раскрыть содержание понятий «деловое общение», «профессиональное общение», «способность», «готовность» и определить компонентный состав компетенций по иностранному языку для выпускников вузов.

Ключевые слова: общение, деловое общение, профессиональное общение, способность, готовность.

Государственные образовательные стандарты третьего поколения, разрабатываемые для высших учебных заведений, призваны учесть потребности современной жизни и соотнести содержание обучения иностранному языку в вузе с требованиями рынка профессионального труда, интересами и потребностями гражданского общества в высококомпетентных и квалифицированных специалистах. Согласно стандартам, выпускники по окончании вузов должны обладать способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков (ОК-11). В данной работе мы хотели бы раскрыть содержание понятий и определить компонентный состав компетенций по иностранному языку для выпускников вузов.

Определение понятий

Общение – это понятие, обозначающее социальный феномен, раскрывающий механизм структурирования, организации и функционирования человеческого общества, а также формы способы включения индивида в социально – исторический контекст. Непременное условие общения – социальность, что определяет сложность и многомерность понятия. Большинство исследователей трактует общение как процесс передачи действий, которые оказывают влияние и на адресанта, и на адресата. Общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностью в совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека [6].

Г.В. Бороздина определяет деловое общение как процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели [2].

Деловое общение как подсистема общения занимает важное место при построении таких отношений между людьми, которые обеспечивают максимальный результат совместной деятельности и максимальное удовлетворение субъектов общения.

В каких бы психологических формах не проявлялось общение – оно деловое, если его определяющим содержанием является социально-значимая совместная деятельность.

Основополагающими признаками делового общения является его ролевой характер и ситуативность. Предмет делового общения – дело и отношение участников к нему. Речевые действия отличаются регламентированностью, установившимися правилами поведения, при этом используются вербальные и невербальные средства общения. Цель делового общения заключается в решении произ-

водственный и социальных задач. Цикл делового общения включает следующие этапы: установление контакта, ориентация в ситуации, обсуждение проблемы, принятие решения, выход из контакта [7].

Иноязычное деловое общение представляет собой различные виды речевой деятельности на иностранном языке. Так как межкультурная коммуникация осуществляется в условиях значительных ментальных различий ее участников, для обеспечения успешного сотрудничества на международном уровне необходимо обучение студентов университета межкультурному общению. Знание особенностей своей и иноязычной культуры позволяет предвидеть и учитывать реакцию и возможные варианты поведения партнеров по общению.

Обучение студентов университета иноязычному деловому общению начинается с осознания особенностей своей собственной культуры, своего менталитета, норм и правил национально-специфического поведения в общении, с формирования черт вторично языковой личности. Под вторично языковой личностью понимается совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым подразумевается адекватное взаимодействие с представителями других культур [3].

Под профессиональным общением понимается общение, осуществляемое в рамках профессиональной деятельности специалиста, оно требует наличия специальных знаний не только в области иностранного языка, но также знаний, норм и правил поведения того социума, в котором реализуется данное общение.

Язык профессионального общения (профессиональный язык) – функциональный тип языка, который используют представители определенной профессии, рода занятий. Это совокупность языковых средств, которые обеспечивают взаимопонимание между людьми, работающими в одной профессиональной сфере. Владеть языком профессионального общения означает: придерживаться грамматических и лексических норм профессионального общения; знать специальную терминологию; использовать все эти знания на практике. Профессиональная речь – это, прежде всего, терминология, присущая той или иной отрасли науки, техники. Настоящий специалист должен обладать сформированной языковой, речевой и коммуникативной компетентностью. Языковая профессиональная компетентность – сумма систематизированных знаний правил языка, по которым строятся правильные языковые конструкции и сообщения по специальности. Речевая профессиональная компетентность – система умений и навыков использования знаний во время профессионального общения для передачи информации. В процессе обучения иностранному языку элементы будущей профессиональной деятельности сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления студентов с новой для них деятельностью. С социально-психологической точки зрения студент должен быть готов к усвоению новой информации,

межкультурному общению и взаимопониманию. Будущий специалист должен быть способен 1) показать свой мир представителям другой страны на иностранном языке; 2) к встрече с иноязычными коллегами, вступить с ними в контакт [5].

Особенности профессионального общения обуславливают необходимость целенаправленного обучения студентов данному виду общения в процессе овладения ими выбранной специальностью. Поскольку общение студентов осуществляется главным образом в учебной среде, то оно отличается от профессионального по среде употребления. Таким образом, можно говорить о необходимости обучения студентов профессионально-ориентированному общению. Обучение профессионально-ориентированному общению студентов неязыкового вуза обусловлено необходимостью установления деловых контактов с представителями различных культур в рамках сотрудничества для достижения конкретных практических целей и решения профессиональных проблем. При обучении профессионально-ориентированному общению необходимо уделять внимание не только овладению профессиональной лексикой, но научить студентов правильно пользоваться этим материалом в ситуациях профессионального общения [5].

Способность в «Большой психологической энциклопедии» обозначена как «индивидуально выраженная особенность человека, позволяющая осуществлять те или иные виды деятельности».

Б.М. Теплов выделил следующие три признака понятия «способность».

Во-первых, под способностью понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей [8].

Способности, считал Б.М. Теплов, не могут существовать иначе как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям мы поддерживаем и развиваем у себя соответствующие способности.

Готовность, в свою очередь, определяется как форма установки, которая характеризуется направленностью на выполнение того или иного действия и предполагает наличие определенных знаний, умений и навыков, приписывание личностного смысла выполняемому действию. Авторы «Большой психологической энциклопедии» имеют сходную точку зрения, считая готовность формой установки, а саму установку определяют как «четко и устойчиво сформированную принципиальную направленность поведения, которая предполагает готовность к определенным действиям» [1].

Готовность – сложный термин, который является конечным, практико-ориентированным звеном

цепи иерархически связанных друг с другом понятий, характеризующих такое глобальное свойство личности, как ее направленность. В упрощенном виде схема психологических механизмов, в конечном счете приводящих личность в состояние готовности к действию (в нашем случае к учебному действию), такова: 1) у личности возникают внешние и внутренние (в сфере обучения иностранным языкам – лингводидактические) условия (мотивы), вызывающие ее активность (в данном случае – учебную); 2) мотивированная личность приобретает направленность, ориентацию на определенную деятельность (широкий спектр учебных стратегий по работе с иностранным языком); 3) при овладении конкретными приемами работы (в нашем случае с учебным материалом) у личности появляется форма установки на эти действия, которая и называется готовностью. Итак, готовность в сфере изучения учебных предметов: – формируется самим обучающимся, но зависит от знаний, умений и навыков, передаваемых педагогом или приобретаемых, формируемых и автоматизируемых самостоятельно; – как следствие, в качестве обязательных компонентов включает знания, умения, навыки и мотивацию – с одной стороны, носит частично индивидуальный характер, с другой – является одним из прогнозируемых результатов деятельности (в нашем случае – обучения и учения), которого должно достичь большинство (обучаемых); – не может быть врожденной, а является только приобретенной в результате определенного опыта деятельности (в данном случае – по овладению иностранным языком)[9].;

Таким образом, выпускник должен знать:

- объем лексических единиц, необходимых для профессионального международного общения;
 - основные коммуникативные грамматические структуры, наиболее употребительные в устной и письменной речи;
 - лексический и грамматический минимум в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами, нормы и правила этического поведения в деловой культуре страны изучаемого языка;
 - культуру, деловой этикет, нормы поведения и общения страны изучаемого языка;
 - ценности культуры в странах изучаемого языка, процессы и явления, происходящие в международном бизнес сообществе;
- уметь:
- оформлять письменный текст в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;
 - высказывать и аргументировать свою точку зрения;
 - логически верно и ясно строить устную и письменную речь на иностранном языке, -читать и переводить иноязычную литературу, строить связанные устные и письменные высказывания, кратко обосновать и объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против», демонстрируя разнообразный репертуар речевых формул;
 - анализировать, проектировать и эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию

(устная и письменная); передавать и запрашивать информацию, используя современные технические средства и информационные технологии; аргументировано высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации;

владеть:

- набором устойчивых фраз и выражений для ведения простой беседы в рамках деловой, профессиональной ситуации;
- техникой ведения деловой беседы и переписки, лексикой, необходимой для осуществления данных задач в профессиональной коммуникативной среде;
- навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке;
- приемами аннотирования, реферирования.

Список литературы

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина.- М., 2002. –224с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М., 2000. –336 с.
4. Гончарова М.В. Методика анализа ситуаций в обучении студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению (на материале специальностей «Менеджмент», «Управление»): Дисс ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 218 с.
5. Лопатина Ю.В. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на английском языке. Дисс...канд пед. наук.– Ярославль, 2005. – 182 с.
6. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов – М., 2001. – 336с.
7. Руденский Е. В. Социальная психология. Курс лекций / Е. В. Руденский. — М., 1997. — 224 с.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
9. Ходяков Д.А.Образовательная автономность изучающих иностранные языки: способность или готовность? Волгоград., «Известия ВГПУ», 2012.- 98-99с.

УДК 159.946.3

Колесова Н.А.

МБДОУ ЦРР Детский сад №418, Челябинск
mdou418@bk.ru

Основные методы и приемы формирования речи у детей дошкольного возраста

Цель статьи – изучение актуальной научно-практической педагогической проблемы основных методов и приемов формирования речи у детей дошкольного возраста. Проводится теоретический анализ литературы, материалов и документов; анализ основных понятий и терминов исследования, изучение и обобщение опыта исследователей и педагогов. На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований рассмотрены продуктивные и репродуктивные методы. Выводы и рекомендации по организации занятий полезны для специалистов в области образования в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: методы, приемы обучения, наглядные приемы, игровые приемы, словесные

Метод развития речи определяется как способ деятельности педагога и детей, обеспечивающий формирование речевых навыков и умений, а также формирование коммуникативных способностей, автореферате Зайцева К. П. рассматривает «Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации», как комплекс индивидуальных особенностей человека; знание им норм и правил общения; структуру навыков и умений личности; ориентировку в условиях общения; правильно спланированную собственную речь; подбор адекватных средств общения для передачи информации; умение обеспечить обратную связь; культуру диалога, монолога, а также нравственное и эстетическое общение с людьми[4].

К непосредственным относится метод наблюдения и его разновидности: экскурсии, осмотры помещения, рассматривание натуральных предметов. Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем. Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности. Это рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинкам. Они используются для закрепления знаний, словаря, развития обобщающей функции слова, обучения связной речи. Опосредованные методы могут быть использованы также для ознакомления с объектами и явлениями, с которыми невозможно познакомиться непосредственно.

Словесные методы в детском саду применяются реже: это чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приемы: показ предметов, игрушек, картин, рассматривание иллюстраций, поскольку возрастные особенности маленьких детей и природа самого слова требуют наглядности.

Практические методы направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. К практическим методам относятся различные дидактические игры, игры драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры. Они используются для решения всех речевых задач. В статье Зайцевой К. П. «Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников» Под коммуникативными способностями понимается комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социальной коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-

коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими[5].

В зависимости от характера речевой деятельности детей можно условно выделить репродуктивные и продуктивные методы.

Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов. В детском саду они применяются, главным образом, в словарной работе, в работе по воспитанию звуковой культуры речи, меньше при формировании грамматических навыков и связной речи. К репродуктивным можно условно отнести методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, многие дидактические игры, т.е. все те методы, при которых дети осваивают слова и законы их сочетания, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления, например управление многих слов, овладевают по подражанию звукопроизношением, пересказывают близко к тексту, копируют рассказ педагога.

Продуктивные методы предполагают построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспосабливаясь к ситуации общения. В этом и заключается творческий характер речевой деятельности. Отсюда очевидно, что продуктивные методы используются при обучении связной речи. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

Резкой границы между продуктивными и репродуктивными методами также нет. Элементы творчества есть в репродуктивных методах, а элементы репродукции — в продуктивных.

В зависимости от задачи развития речи выделяют методы словарной работы, методы воспитания звуковой культуры речи и др.

Методические приемы развития речи традиционно делятся на три основные группы: словесные, наглядные и игровые.

Широко применяются словесные приемы. К ним относятся речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос.

Речевой образец — правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки. Образец должен быть доступным по содержанию и форме. Он производится четко, громко и неторопливо. Поскольку образец дается для подражания, он предъявляется до начала речевой деятельности детей. Но иногда, особенно в старших группах, образец можно использовать и после речи детей, но при этом он будет служить не для подражания, а для сравнения и коррекции.

Повторное проговаривание — преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. В практике используются разные варианты повторения: за педагогом, за другими детьми, совместное повторение воспитателя и детей, хоровое. Важно, чтобы повторение предлагалось детям в контексте интересной для них деятельности.

Объяснение — раскрытие сущности некоторых явлений или способов действия. Широко используется для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, а также в процессе наблюдений и обследования предметов.

Указания — разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата. Выделяют указания обучающие, организационные и дисциплинирующие.

Оценка детской речи — мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности. Оценка должна иметь не просто констатирующий характер, но и обучающий. Она дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях. Оценка оказывает большое эмоциональное влияние на детей. Нужно учитывать индивидуальные и возрастные особенности, добиваться, чтобы она повышала речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности, организовывала его поведение. Для этого в оценке подчеркиваются прежде всего положительные качества речи, а речевые недочеты исправляются с помощью образца и других методических приемов. В статье Перминова А. Н. «Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки» говорит об «эмоциональная устойчивость» и подразумевает интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности и поведении в сложной жизненной обстановке[11]. А в статье «Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма» важнейшим условием надежности, эффективности и успеха деятельности человека в экстремальной обстановке. Исследование ее природы, путей и средств сохранения, поддержания и формирования, зависимости от выполняемых задач, способов организации труда, его средств, стиля руководства, воспитательной работы имеет актуальное значение[10].

Вопрос — словесное обращение, требующее ответа. Вопросы разделяются на основные и вспомогательные. Основные могут быть констатирующими (репродуктивными) — «кто? что? какой? какая? где? как? куда?» и поисковыми, требующими установления связей и отношений между явлениями — «почему? зачем? чем похожи?». Вспомогательные вопросы бывают наводящими и подсказывающими.

Наглядные приемы — показ иллюстративного материала, показ положения органов артикуляции при обучении правильному звукопроизношению.

В статье Зайцевой К. П. «Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности старших дошкольников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО» автор, рассматривает игровую форму занятий и создание игровой мотивации, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности[2].

Игровые приемы могут быть словесными и наглядными. Они возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий. Игровые приемы отвечают возрастным особенностям детей и поэтому занимают важное место на занятиях по родному языку в детском саду. Реализация задач развития речи в программах воспитания и обучения.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 400с.
2. Зайцева К.П. Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности младших школьников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО//Мир детства и образование: сборник материалов IX очно -заочной Всероссийской научно - практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: «Магнитогорский государственный университет им. Носова». 2015. С. 18 -22
3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей как основа социальной адаптации детей младшего школьного возраста. 2011. 256 с.
4. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: автореф. дис.. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2011
5. Зайцева К.П. Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm>
6. Занятия по развитию речи в детском саду / под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность, 2009. – 363с.
7. Панова Е.Н. Сюжетно-ролевые игры. – М., 2007. – 184с.
8. Пелихова А.В. Инновационные педагогические здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДОО // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2015. -№ 5-2 -С. 115-117.
9. Перминов А.Н. Методика формирования у будущих специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки эмоциональной устойчивости // В мире научных открытий. -2013. -№ 11.7(47) -С. 184-190.
10. Перминов А.Н. Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма /А.Н. Перминов// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2012. -№ 9 -С. 257-260.
11. Перминов А.Н. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование в России. - 2012. -№ 4-С. 133-136.

12. Перминов А.Н. Развитие у специалистов сервиса и туризма умений управлять собой в процессе их профессиональной подготовки в университете /А.Н. Перминов// Педагогическое образование в России. -2012. -№ 1 - С. 141-145.

13. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2011. – 223с.

14. Яковлева Г.В., Зайцева К.П., Пелихова А.В. Развитие инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования//Вклад современных молодых ученых в науку будущего: сборник трудов Международной молодежной мультидисциплинарной научно-практической конференции. Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество»; Под общей редакцией О. П. Чигишевой. Ростов-на-Дону, 2015. С. 237-244

УДК 159.99

Колкова С.М.

Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф Войно-Ясенецкого, Красноярск
kolkova67@mail.ru

Психолого-педагогические аспекты развития личности будущих полицейских

В статье обсуждается проект психолого-педагогического сопровождения развития личности будущих полицейских. Оформлена схема сопровождения и разработана модель формирования безусловного самопринятия личности. На её основе создан тренинг развития безусловного самопринятия студентов. Предлагаемый проект может быть взят за одно из основных направлений психолого-педагогического сопровождения молодежи большинства профессий. В предлагаемом проекте взята за основу проблема профессионально-личностного развития курсантов-будущих полицейских.

Ключевые слова: личность, безусловное самопринятие, гуманистические качества, принятие других, конгруэнтность, эмпатия, защитные формы реагирования.

Служебная деятельность сотрудника органов внутренних дел осуществляется в соответствии с нравственными принципами: гуманизма, провозглашающего человека, его жизнь и здоровье высшими ценностями, защита которых составляет смысл и нравственное содержание правоохранительной деятельности (Кодекс профессиональной этики сотрудника внутренних дел РФ.)

Предлагаемый нами проект может быть взят за одно из основных направлений психолого-педагогического сопровождения молодежи большинства профессий. Но, стараясь идти в ногу со временем и всей страной, в предлагаемом проекте мы взяли за основу проблему профессионально-личностного развития курсантов-будущих полицейских.

Дискуссия по законопроекту «О полиции», предложенному Президентом РФ, разворачивается по всей стране. Председатель профильного Комитета по СФ обороне и безопасности Виктор Озеров, выделяя главные задачи законопроекта, сказал, что «...необходима гуманизация правоохранительных

органов, профессионализация и смещение акцента в работе в сторону защиты прав граждан и законности». Последним для нас стимулом выбора темы проекта было знакомство с результатами исследования особенностей личности курсантов УрЮИ МВД РФ (г.Екатеринбург). За время обучения у них увеличиваются показатели установки на антиобщественное поведение и асоциальные ценности [1]!

Все вышесказанное доказывает необходимость психолого-педагогического сопровождения развития личности курсантов образовательных учреждений МВД РФ. Зафиксируем схему психолого-педагогического сопровождения курсантов очной формы обучения. Сопровождение может быть построено при взаимодействии с вузами, имеющими в своем составе институты или факультеты, готовящие будущих педагогов-психологов. Студенты – будущие психологи могут активно включиться в работу при прохождении практики на последних курсах и взять на себя организационное, диагностическое и отчасти развивающее направления сопровождения, представленные далее.

Остановимся на мнении К. Роджерса [3] о том, что «человек, как развивающаяся гуманистическая личность, начинается с безусловного самопринятия - осознания и признания своих чувств, принятия себя в целом». Направим наш проект на начало профессионально-личностного становления – на развитие самопринятия молодых людей - будущих полицейских.

Анализ литературы, опрос жителей г.Красноярска о желаемом и реальном морально-психологическом облике милиционера позволили выделить ключевые для разрешения в ходе проекта противоречия между: 1) потребностью современного общества в гуманистически ориентированных полицейских и воздействием на них до и в период профессиональной подготовки стереотипов неконгруэнтности, неэмпатийности, непринятия других, деструктивных форм отношений между людьми и т.п. 2) значимостью безусловного самопринятия как фактора развития гуманистических качеств личности полицейского и неразработанностью научно обоснованной системы психологических механизмов, методов, форм влияющих на его развитие в процессе обучения. Данные противоречия актуализируют заявленную тему проекта.

Цель проекта: Развитие у будущих полицейских безусловного самопринятия – фактора развития гуманистических качеств личности.

Задачи проекта: 1. Активизировать осмысление вопросов развития профессионально значимых гуманистических качеств личности молодых людей - будущих полицейских. 2. Разработать и реализовать в работе тренинга психологические механизмы развития безусловного самопринятия личности будущих полицейских в условиях учреждения профессионального образования.

Теоретической основой научно-методического проекта выступили: принципы развития и саморазвития (В.П.Зинченко, С.Л.Рубинштейн, В.Франкл, Д.Б.Эльконин); гуманистические концепции

Этапы тренинга и методы реализации механизмов развития безусловного самопринятия

1 этап тренинга Развитие чувственного и телесного осознания	
Методы	Механизмы
Метод самонаблюдения	Осознание информации от органов чувств, внутренних ощущений тела
2 этап Формирование объектно-центрированного восприятия мира	
Формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира	Упражнения на «Объективно-центрированное восприятие».
3 этап тренинга Осознание собственных истинных эмоций и чувств	
Метод сопереживания ситуации (К.Флейк-Хобсон, Б.Е.Робинсон, П.Скин). Наша модификация метода сопереживания ситуации в отличие от оригинала состоит в просмотре видеоклипов. Обучающимся предлагается представить себя полицейским при исполнении, осознавать свои эмоциональные состояния, в том числе и при появлении необычного клиента.	Вызывая социально неприемлемые эмоциональные состояния, запускается психологический механизм осознание истинных эмоциональных состояний и собственных бессознательных форм реагирования.
4 этап тренинга Формирование целостности личности через работу с субличными. Принятие себя и других	
Метод психосинтеза, «обзор субличных» (Р.Ассаджиоли). Происходит выделение, обозначение внутренних конфликтов и доминирующих в них сторон самости участников. По сути, мы разделяем личность на реально действующие мотивы. Эти мотивы выражаются в форме эмоций, и многие из них, будучи неосознаваемыми, приводят человека к защитным формам поведения, к внутреннему расколу личности.	Представленные два метода являются «запускающими» по отношению к психологическому механизму развития безусловного самопринятия - принятию собственных реально действующих мотивов
Метод психодрамы (Я.Морено) В психодраме освобождаются подавляемые чувства, предоставляется помощь участникам в нахождении новых, более эффективных способов поведения, новых возможностей решения внутренних конфликтов; побуждается переживание доминирующих сторон самости участников. Важен выход на принятие каждой субличности, выделенной с помощью предыдущего метода.	
Дополнительные методы, используемые на протяжении всего тренинга	
- Использование научной информации -Самонаблюдение и интерактивные методы	Осмысление собственного состояния, для получения умений превентивной самопомощи в русле позитивной психотерапии

(А.Маслоу, Дж.Олпорт, К.Роджерс); положения, сформулированные в работах Е.А.Климова, А.К.Марковой, Т.В.Кудрявцева и Ю.П.Поваренкина, изучавших проблему профессионального развития личности..

База проектной деятельности: Институт психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В.П.Астафьева, его структуры: «Центр изучения и сопровождения профессионального здоровья», «Информационно-методический ресурсный центр», служба студентов-волонтеров, психологический клуб.

Целевая группа проекта: курсанты Сибирского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации (СибЮИ МВД РФ) (г.Красноярск) очной формы обучения по специальности «Правоохранительная деятельность».

Основные положения проекта: 1. Для эффективной работы полицейского необходимы такие гуманистические качества личности, как: безусловное принятие других, эмпатия, конгруэнтность. 2. Фактором развития гуманистических качеств личности будущих полицейских выступает их безусловное самопринятие. Безусловное самопринятие означает признание себя, отношение к себе как личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, принятие себя в целом, осознание и признание своих чувств и реально действующих мотивов. При условном самопринятии человек оценочно, с недоверием относится к себе.

3. Модель развития безусловного самопринятия будущих полицейских отражает психологические механизмы развития безусловного самопринятия личности: осознание истинных эмоциональных состояний и собственных бессознательных форм реагирования; принятие собственных реально действующих мотивов, а также компоненты структуры условного и безусловного самопринятия.

Разработанная нами модель отражает переход от условного вида принятия себя к безусловному самопринятию:



Рис. 1. Модель развития безусловного самопринятия личности будущих полицейских

Далее необходимо выделить методы реализации механизмов развития безусловного самопринятия, представленных в модели и зафиксировать этапы тренинга, в рамках которого происходит реализация [2].

Пути вовлечения в проект: проведение публичных просветительских лекций, распространение буклетов и плакатов, публикации в студенческой

газете, размещение информации на сайте СибЮИ МВД РФ.

Ожидаемые результаты у студентов СибЮИ МВД РФ (г.Кр-ск):

- повышение уровня безусловного самопринятия как фактора развития гуманистических качеств личности;

- снижение влияния на личность антиобщественных и деструктивных профессиональных установок.

Долгосрочные у работников МВД (правоохранительных органов):

- развитие гуманистических качеств личности работников;

- улучшение морально-психологического состояния и здоровья.

Пути оценки конечного результата: оценка по объективному фактору (опросник по изучению эмпатии Т.Меграбяна, (ЛИО) Э.Шострома, (ОСО) В.В.Столина и С.Р.Пантелеева, сравнение с контрольной группой); оценка по субъективному фактору (опросы и анкеты на выявление наличия положительных изменений, отмечаемых как самими студентами, так и преподавателями).

Риски реализации проекта: Система функционирования МВД – четко отлаженный механизм, работа которого основывается на подчинении одного человека другому, высшему по званию. Развитие гуманистических качеств личности – это шаг к внутренней свободе будущих сотрудников МВД, что может ассоциироваться с расшатыванием устойчивой системы. Однако, безусловное самопринятие личности способствует подчинению начальству с меньшим внутренним напряжением, т.к. человек принимает в себе и субличность подчиненного.

Список литературы

1. Педагог-психолог и общество: взаимодействие и ответственность: сб. материалов VII Всерос. студ. олимпиады по спец. «Педагогика и психология», Екатеринбург, 19-21 окт. 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т. ; сост. А. М. Скотникова ; отв. ред. С. А. Минюрова. – Екатеринбург, 2010. – 108 с.

2. Самоотношение подростков с делинквентным поведением / С. М. Колкова // Психология обучения. 2015. – №6. – С. 45-53.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

УДК 159.922.7

Кондаурова О.П.

Удмуртский государственный университет, Ижевск
888oeolala@mail.ru

Психопрофилактика и развитие эмоциональной сферы дошкольника

В статье показана актуальность того, что дошкольный период является ключевым в различных новообразованиях эмоциональной сферы. Указывается на то, что организация своевременной психопрофилактической и развивающей работы с эмоциональной сферой дошкольников позволит им лучше ориентироваться в своих эмоциях, понимать себя и справляться со своим поведением, легче и увереннее чувствовать себя в разных социальных

отношениях, что в целом, способствует более легкой адаптации к следующему очень непростому и важному возрастному периоду, к школьному детству. Представлена концепция программы развития эмоциональной сферы дошкольника, основные условия и принципы реализации программы, ее структура занятий, форма работы и технологии.

Ключевые слова: психопрофилактика, эмоционально-волевая сфера, развитие, взаимодействие, эмоциональное напряжение, чувство собственного «Я», регуляция поведения.

Жизнь ребенка меняется многопланово: меняется его тело, интеллект, способности. Каждый возрастной этап – это этап развития, это новые задачи, новые потребности, новые возможности, новые ответственности. Но и новые риски, если эти задачи не решаются.

В процессе возрастного развития происходят различные переходные периоды, где должны быть сформированы важные психологические новообразования предшествующего периода, которые являются основой для дальнейшего развития в следующем возрастном периоде. Психолог должен заниматься психопрофилактикой детей, в связи с чем должен уметь предвидеть на сколько актуальный уровень развития ребенка будет соответствовать требованиям следующего возрастного периода. И нужно отметить, что данный факт является очень важным, так как, чем больше несоответствия в развитии на разных возрастных этапах наблюдается, тем больше внимания придется уделять коррекционной работе.

Как, отмечает И.В. Дубровина, «наиболее сложным и «уязвимым» является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на предшествующем этапе как необходимых психологических образований, так и требуемых учебных умений и навыков может привести к школьной дезадаптации» [1, С. 6]. Одной из важных особенностей школьного периода детей является то, что в школе происходит стандартизация условий жизни, что вызывает большие трудности у сверхчувствительных, тревожных, сверхвозбудимых детей, а также у которых не сформировано понимание норм и правил поведения.

Как отмечает А.И. Захаров, у дошкольников преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, а у младших школьников доминируют социальные страхи, которые воспринимаются как угроза благополучию взаимодействия с другими людьми [2].

Все это указывает на то, что уже дошкольников необходимо обучать пониманию своих переживаний и способам реагирования, коррекции отрицательных эмоциональных состояний, так как это может стать хорошей основой в дальнейшем проявлении психических образований младшего школьного возраста. Тем более, что дошкольный период является ключевым в различных новообразованиях эмоциональной сферы.

Дети 5-6 лет не способны в полной мере контролировать себя, управлять эмоциями, соблюдать нормы и правила поведения. Но им хочется быть

значимыми и любимыми, они трепетно и осознанно воспринимают оценку их взрослыми, для них очень важно, чтобы их хвалили. Недооценка и постоянное наказание со стороны взрослых способствует формированию у них комплекса неполноценности и неуверенности в себе. В дальнейшем, это может сказаться и проявиться в реакциях агрессивности, недоверия, озлобленности.

Также у них появляется ощущение внутренней жизни, внутренних переживаний, которые они не готовы показывать. Дети часто делают вид, что все нормально, замыкаются, не говорят, что с ними происходит, не делятся, так как не знают как себя вести. А не разрешенная ситуация у кого-то может вызывать дискомфорт, который проявляется во внутреннем и внешнем напряжении.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, на сегодняшний день детей с эмоциональными проблемами становится все больше, они часто находятся в состоянии эмоциональной напряженности, беспомощности, так как чувствуют постоянную незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении. Такие дети обостренно реагируют на отношение к ним окружающих, ранимы и повышено чувствительны к предполагаемой обиде [5].

В современной социокультурной ситуации, дети являются активными строителями своей социальной жизни, и им необходимо учиться взаимодействию со сверстниками и взрослыми, а также регуляции своей эмоционально-волевой сферы. Детский сад – первая ступень социализации ребенка, он вступает в длительные социальные отношения без непосредственной поддержки родителей, привлекает к другим детям и взрослым, учится взаимодействовать, дружить. Ребенок сталкивается с разными проявлениями поведения, с трудностями, мнениями о себе, ситуациями, формирует образ себя исходя из этого опыта взаимодействий. У него накапливаются разные представления о себе, но на общее позитивное самочувствие ребенка прежде всего влияет то, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом. При этом процесс формирования позитивного самочувствия ребенка является не простым, и поэтому, сам по себе уже вызывает множество различных эмоций. Ориентируясь в своих переживаниях осмысленно, обобщая и подавляя их, ребенок по отношению к себе формирует уровень требований, кроме этого идет процесс становления его самооценки через осознание своих переживаний, отражения их в отношениях с другими людьми.

Таким образом, одной из важных задач, которую надо решить является необходимость научить ребенка дошкольника справляться с внешним и внутренним дискомфортом. При этом важно, чтобы у него появилась осмысленная ориентировка в собственных эмоциях, сформировались навыки регуляции поведения, сформировалось чувство защищенности и внутренней опоры, иначе все это превратится во внутренние очаги напряжения.

Однако, несмотря на все возникающие трудности, современному дошкольнику активно предлага-

ются разнообразные развивающие занятия направленные на интеллектуальное развитие, и не уделяется должного внимания такой чувствительной в данном возрасте сфере развития, как эмоциональная. А ведь одной из главных задач психолога является работа с внутренним миром ребенка, с его переживаниями, с эмоциями, с его отношением к себе, к другим людям. Детям легче понять эмоциональные состояния других, если они способны анализировать собственные эмоции.

Мы учим ребенка анализировать, дифференцировать и вербализовывать собственные переживания, переживания взрослых и сверстников. И, как отмечает Е.И. Изотова, эмоциональная децентрация и эмпатийность могут выступать главным фактором социализации эмоций [3]. Все выше сказанное, во многом повышает эмоциональную регуляцию поведения и способствует переключению со своих переживаний на переживания других людей.

Учитывая выше сказанное, хотелось отметить, что концепция программы развития эмоциональной сферы дошкольника может быть представлена как сопровождение естественного процесса развития ребенка, оказание помощи и поддержке ребенку в познании себя. А главной задачей будет выступать подробное и детальное знакомство ребенка с внутренним миром, миром эмоций на разных уровнях (телесном, эмоциональном, чувственном и интеллектуальном), при котором ребенок будет учиться активно подключать волевой компонент, и через осознание своего «Я» будет пробовать и экспериментировать со своими эмоциями.

Основными условиями и принципами для реализации программы являются построение работы на основе полного включения и контакта педагога-психолога во взаимодействие с детьми, создания атмосферы игры, уважительного, доброжелательного отношения между детьми, психологической безопасности и безоценочного принятия ребенка.

В структуру занятий желательно включать процедуры по содержанию направленные на три взаимосвязанные блока: 1) развитие эмоционально-волевой регуляции (узнавание, принятие и проявление эмоций (легализация негативных эмоций), расширение поведенческого репертуара эмоций); 2) укрепление чувства собственного «Я» (формирование умения делать выбор и сказать «нет», самоопределения и поддержку себя, отношения к собственному «Я»); 3) взаимодействие детей друг с другом (формирование установки на работу в паре/команде/группе, формирование умения договариваться и подстраиваться под другого, обогащение репертуара способов взаимодействия). Основной формой работы могут быть выбраны групповые занятия, так как они способствуют более эффективному развитию социальных навыков, чувства принадлежности и признания. В работе могут использоваться игровые технологии, арт-технологии, проективные методы, конструирование, которые одновременно выступают как диагностические, так и развивающие процедуры. Хотелось бы отметить что неотъемлемой частью всего психолого-педагогического процесса является уча-

стие родителей, так как любая развивающая программа является совместной работой всех активных субъектов взаимодействия.

Таким образом, организация своевременной психопрофилактической и развивающей работы с эмоциональной сферой дошкольников позволяет им лучше ориентироваться в своих эмоциях, понимать себя и справляться со своим поведением, легче и увереннее чувствовать себя в разных социальных отношениях. Сформированная культура уважительного отношения к своим чувствам и чувствам другого, опыт совместного взаимодействия в парах и в группе, способствует более уверенному и спокойному поведению ребенка, что в целом, способствует более легкой адаптации к следующему очень непростому и важному возрастному периоду, к школьному детству.

Список литературы

1. Готовность к школе: развивающие программы / под ред. И. В. Дубровиной. - Екатеринбург. 1998. - 112 с.
2. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб., 1995.
3. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65-77.
4. Лаптева Ю. А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51-55.
5. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2. С.6-11.

УДК 159.922.736.4

Крепеч И.В.

Уральский железнодорожный техникум,
Екатеринбург
akenebas@yandex.ru

Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения подростков посредством арт-терапии

Резкое снижение востребованности у детей и подростков духовных ценностей в последнее время ведет к таким негативным тенденциям как ранняя алкоголизация, преступность, безнадзорность, бродяжничество. Всё это в результате неизбежно приводит к агрессивным формам поведения у подростков. Агрессивность подростков в последнее время является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом.

Одним из средств социально-педагогической профилактики такого поведения может выступать арт-терапия, предполагающая социально-приемлемый выход внутренним конфликтам и эмоциям, агрессивности и негативизму по отношению к окружающим, что будет способствовать снижению агрессивного поведения и нормальному социальному развитию личности.

Ключевые слова: агрессивное поведение подростков, социально-педагогическая профилактика, АРТ-терапия.

Социально-экономическое преобразование в России в начале XXI века затронули все сферы жизни взрослых и детей. Наряду с позитивными

изменениями в обществе, стимулирующими развитие многих сфер жизнедеятельности человека, усилились такие негативные тенденции, как имущественное неравенство, резкое снижение востребованности духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезориентации и дезадаптации, сложная криминогенная обстановка, нарастание процессов деформации семьи. Все это особенно болезненно сказалось на жизни детей и подростков.

Воздействие этих негативных факторов обусловило рост опасных для подростков и общества в целом следующих тенденций: ранняя алкоголизация, преступность, безнадзорность, беспризорность, бродяжничество. Всё это в результате может привести к агрессивным формам поведения.

Обычно выделяют следующие психологические особенности, провоцирующие агрессивное поведение: недостаточное развитие интеллекта, заниженная самооценка, тревожность; низкий уровень самоконтроля; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин [2, с. 14].

Основными же причинами проявления агрессивного поведения являются: стремление привлечь к себе внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление быть главным; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство [2; 5].

Необходимо отметить, что характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями, так же поведение подростка зависит от эмоционального климата в семье. Дети с агрессивным поведением обычно вырастают в семьях, где мало интересуются развитием ребенка и предпочитают наказания заботе и терпеливому объяснению [1].

Как сказано выше, причиной агрессивного поведения подростков нередко выступают родители, которые сами демонстрируют образцы подобного поведения, причем враждебность реакций одних членов семьи по отношению к другим вызывает, обычно, аналогичные действия с их стороны. В результате образовавшийся своеобразный порочный круг будет провоцировать агрессивное поведение и передачу его детям со стороны родителей и других членов семьи. Установлено, что укреплению у детей агрессивных форм поведения способствует просмотр кинофильмов и телепередач, в которых герои, ведя себя агрессивно, добиваются успехов [3].

Агрессивное поведение студентов часто психологически выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением [6].

Подростки с агрессивным поведением зачастую дерутся, нападают на других детей, намеренно пользуются нецензурной бранью по отношению к

сверстникам и даже взрослым, портят личные вещи подростков «непохожих» на них.

Подростки, у которых проявляется агрессивное поведение, часто ощущают себя отверженными, никому не нужными, они подозрительны, насторожены, перекладывают свою вину на других, жестокость и безучастность родителей приводит к нарушению детско-родительских отношений [4].

Агрессивное поведение является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом. По словам Г.Э. Бреслава, число детей с таким поведением стремительно растет [2, с. 36].

Эти тревожные тенденции свидетельствуют о необходимости реализации комплексного подхода к проблеме, создания целостной системы социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков.

Среди существующих видов профилактики можно выделить социально-педагогическую. Она представляет собой систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Социально-педагогическая профилактика у подростков с агрессивным поведением в образовательном учреждении многообразна, и направлена не только на ребенка, но и на его окружение, т.е. семью, друзей, учителей. Целью такой профилактики является социализация подростка.

В ходе работы над проблемой были выделены следующие формы социально-педагогической профилактики: индивидуальные (беседы, консультации, тренинги) и групповые (кружки, экскурсии, групповые тренинги).

Одним из возможных и оптимальных средств социально-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков выступает арт-терапия, которая предполагает социально-приемлемый выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, агрессивности, негативизму по отношению к окружающим. Также снижает эмоциональное напряжение, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, развивает способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает творческие способности, навыки межличностного общения, повышает социальную активность, способствует формированию адекватной самооценки.

Проведенная диагностика личностных и поведенческих склонностей подростков к агрессивному поведению показала, что многие дети имеют низкую самооценку, что влияет на проявления склонностей к агрессивному поведению. Так же подростки исследуемой группы склонны к проявлению такого агрессивного поведения как раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, склонны к проявлению физической, косвенной, вербальной агрессии, склонности к проявлению тревожности.

Тревожность, выражается в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные ха-

рактеристики которых, к этому не предрасполагают. Неправильная оценка ситуации провоцирует развитие склонности к агрессивному поведению.

Проведенная диагностика подтвердила необходимость разработки комплексной программы по социально-педагогической профилактике агрессивного поведения подростков.

Цель разработанной программы по социально-педагогической профилактике агрессивного поведения подростков является снижение склонности к агрессивному поведению.

Социально-педагогическая профилактика направлена на формирование (наряду с игровыми) реальных отношений сотрудничества и кооперации, между подростком и сверстниками, что обеспечивает возможность позитивного личностного развития, снижения агрессивного поведения, усвоение социальных норм поведения.

Социально-педагогическая профилактика проявляется в том, что, с одной стороны, она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта ребенка; с другой – объектом ее внимания выступают дети, получившие негативный жизненный опыт и оказавшиеся в социально опасной ситуации.

В целях улучшения результатов социально-педагогической профилактики агрессивного поведения в ГАПОУ СО «Уральский железнодорожный техникум» была разработана программа.

Разработанная программа состоит из 3 блоков: блок профилактических индивидуальных бесед, профилактический тренинг в групповой форме; блок предназначен для педагогов;

блок, содержащий профилактические рекомендации поведения для педагогов и родителей.

Цель программы – снижение склонности к агрессивному поведению подростков.

Задачи программы:

1. Сформировать навыки межличностного общения подростков;
2. Научить конструктивным способам управления собственным поведением (снимать напряжение, избавляться от злости, раздражительности, разрешать конфликтные ситуации);
3. Развить у подростков доброжелательность.

Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения у подростков направлена на формирование умения осознавать свои чувства, анализировать причины своего поведения, последствия поступков, умения принимать во внимание чувства и мысли других.

Блок 1. Социально-педагогическая профилактика, включающая индивидуальную работу с подростком, решение проблем конкретного ребенка и групповая работа в виде группового тренинга.

Подросток должен подробно рассказать о конкретных фактах проявления своего агрессивного поведения, придерживаясь следующего плана:

Когда, в какой ситуации это произошло;

Как выглядело проявление агрессивного поведения;

Какие чувства он испытывал при этом;

Как поступали при этом другие люди – взрослые и сверстники и т.д.

По результатам индивидуальной профилактической беседы обязательно необходимо дать рекомендации ребенку, как сдерживать нарастающее агрессивное поведение в случае возникновения конфликта.

Необходимо разъяснить, какие разрушительные последствия может вызвать агрессивное поведение, если его грамотно не разрядить.

В конце данного этапа, для закрепления результатов, необходимо перейти от индивидуального метода работы к групповому.

Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем, позволяет социально-приемлемым способом выражать свое агрессивное поведение. Кроме того, группа отражает общество в миниатюре, в группе подросток может обучаться новым умениям; экспериментировать с различными стилями отношений среди сверстников; «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми способами поведения, применяемыми кем-то.

По своей сути социально-педагогическая профилактика в группе представляет собой форму обучения, присвоения новых навыков, открытия в себе иных личностных возможностей. Особенность этой формы обучения заключается в том, что подростки занимают в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проигрывания различных ситуаций.

Для снижения эмоционального напряжения, для установления социально-психологического контакта с подростками, необходимо провести игры с использованием рисуночной терапии.

Участие подростков в изобразительной деятельности в рамках социально-педагогической профилактики агрессивного поведения направлено на то, чтобы помочь детям преодолеть агрессивное поведение, научиться управлять своими эмоциями, своими реакциями. Необходимо обратить внимание на особенности поведения подростков в процессе рисования: выбор темы, сюжета рисунка, собственная оценка рисунка и так далее.

Помимо вышперечисленной групповой работы возможно использование музыкотерапии. Применение музыкотерапии раскрывает в подростках глубокие переживания, помогает поднять эмоциональный настрой, снимает напряжение, тревожность, снижает уровень агрессивного поведения. Правильно подобранные музыкальные произведения способствуют снижению склонности к агрессивному поведению, формированию выдержки и самоконтроля.

Блок 2. Рекомендации профилактического взаимодействия педагогов с подростками склонными к агрессивному поведению.

Признать силу и права подростка. Правила вытекают из принципа «чем больше давление, тем сильнее сопротивление, и наоборот». Не втягиваться в обреченную на проигрыш битву, а, напротив, неожиданно признать силу и права подростка: «Я

действительно не могу заставить тебя работать, пока ты сам этого не захочешь».

Признание силы и правоты подростка часто разряжает напряженную ситуацию, так как означает фактически признание равенства статусов ученика и учителя как личностей. Необходимо создать атмосферу кооперации, а не конфронтации.

Убрать зрителей. Убрать сторонних наблюдателей с места происшествия не всегда возможно, особенно если конфликт происходит в аудитории. Если свидетелей устранить не удастся, можно устранить «конфликтное обсуждение» («Мы обязательно закончим обсуждение этого вопроса, когда прозвонит звонок на перемену»). Свидетели разойдутся, и подросток потеряет интерес к конфронтации.

Перенести обсуждение вопроса. Если ваше состояние недостаточно комфортно, лучше отложить противостояние до того момента, когда вы почувствуете себя более уверенно. Необходимо выбрать более удобное время и место для продолжения дискуссии.

Делать записи. Держите под рукой специальную записную книжку, при необходимости, предложите встретиться в определенное время, зафиксируйте это в записной книжке.

Озадачить «агрессора». Когда вас выводят из себя с помощью словесных замечаний, можно отвечать так, как если бы они были безобидными, незначительными или даже очевидными. Этот ответ ясно даст понять, что вами нельзя манипулировать, если вы этого не хотите. Две наиболее эффективные техники в этом случае: соглашаться с учеником или менять тему.

Изменить тему. Если не отвечать на словесный вызов, необходимо изменить тему и тем самым прекратить конфликт. В ответ на любой вызов ребенка можно неожиданно спросить его совсем о другом. Так следует реагировать вновь и вновь, пока подросток не придет к выводу, что продолжать воевать не стоит.

Главная задача педагога – прекратить агрессивное поведение и снять напряжение. Все подростки должны хорошо знать, каких последствий можно ожидать, если они выбирают поведение, связанное с агрессивным поведением или нарушением границ дозволенного и должны научиться думать о последствиях своего поведения.

Блок 3. Правила профилактического поведения для родителей.

1. Игнорировать незначительную агрессию. В тех случаях, когда агрессия детей не опасна и объяснима, для этого необходимо использовать позитивные стратегии.

2. Акцентировать внимание на поведении, а не на личности ребенка.

3. Контролировать собственные негативные эмоции.

Родителям необходимо очень тщательно контролировать свои негативные эмоции в ситуации взаимодействия с детьми агрессивного поведения. Если взрослый человек управляет своими отрицательными эмоциями, то он: не подкрепляет агрессивное поведение; демонстрирует положительный

пример в обращении со встречной агрессией; сохраняет партнерские отношения, необходимые для дальнейшего сотрудничества.

4. Не усиливать напряжение ситуации. Типичные действия взрослого, такие как повышение голоса, агрессивные позы и жесты, использование физической силы, нотации, проповеди, угрозы, наказания, обобщения типа: «Вы все одинаковые» зачастую усиливают напряжение и агрессию подростков.

5. Обсуждать поведение, проступок. Обсуждение наедине, без свидетелей, а затем в семье. Важно сохранять спокойную и объективную позицию, апеллируя не к личности, а к тем правилам, которые он нарушил. Также важно подробно обсудить негативные последствия агрессивного поведения, его разрушительность не только для окружающих, но и, прежде всего, для самой личности.

6. Сохранять положительную репутацию. Для сохранения положительной репутации целесообразно:

– публично минимизировать вину ребенка, что не распространяется на последующую индивидуальную беседу

– не требовать полного подчинения, позволить ребенку выполнить требование взрослого по своему

– предложить ребенку компромисс, договор со взаимными уступками.

Демонстрировать модели неагрессивного поведения. Главное условие – искренность взрослого.

Таким образом, по результатам опытно-поисковой работы можно сделать следующий вывод: организация социально-педагогической профилактики с подростками склонными к агрессивному поведению, будет успешно осуществляться при правильном ее использовании. В работе подчеркивается необходимость комплексной социально-педагогической профилактики. Целью, которой является снижение склонности к агрессивному поведению подростков.

Арт-терапия как оптимальное средство в социально-педагогической профилактике будет способствовать снижению агрессивного поведения изучаемой категории детей.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб., 2004. – 336 с.

2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.

3. Волков Б.С. Детская психология развития. – М.: 2000. – 576 с.

4. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для родителей. Гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети: для психологов, воспитателей, учителей младших кл., студентов психол. и пед. фак. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 136 с.

5. Методика и технология работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова, и др.; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.

6. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с.

УДК 371.72

Кущеева Е.Л.

Кубанский государственный университет,

Краснодар

lenagutkov@mail.ru

Здоровье личности учителя и ученика: нарушения, пути коррекции и профилактики

В статье рассматривается проблема здоровья личности учителя и учащихся, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Представлены результаты изучения здоровья педагогов Краснодарского края, статистика подтверждает наличие проблемы низкой культуры здоровья учителей. Раскрыты содержательные и технологические аспекты формирования культуры здоровья будущих учителей в педвузе. Формирование культуры здоровья будущих специалистов осуществляется с позиции системного подхода на физическом, психологическом, социальном и духовном уровнях. Автор подчеркивает роль интерактивных технологий в формировании культуры здоровья студентов.

Ключевые слова: культура здоровья учителя, профессиональные деформации, психолого-акмеологическое сопровождение учителей, коррекция, психопрофилактика.

Педагог является ключевой фигурой в образовании подрастающего поколения, полноценном и гармоничном формировании развивающейся личности. Принцип «Не навреди!» – главный не только в профессии врача, но и в профессии учителя. К сожалению, среди причин тревожной ситуации с низким уровнем здоровья современных школьников на первом месте стоят учебные перегрузки. Кроме того, невротизация учащихся, столь распространенные школьные неврозы (дидактогении) являются прямым следствием педагогических ошибок учителей и воздействия агрессивной школьной среды.

Выявлено, что нарушения педагогического этикета, негибкость, авторитарность, чрезмерные, превышающие возможности детей, требования в учебе, зафиксированы у учителей, чье психофизическое здоровье надломлено, проявляются негативные психологические новообразования – деструкты (деформации). Это ведет к профессиональной дезадаптации и стагнации в профессии. В специальных исследованиях выявлено, что здоровье учителей, как профессиональной группы, характеризуется низкими показателями (Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова, Е.М. Лысенко и др.) Деятельность современного педагога сопряжена со значительными психоэмоциональными затратами, требует душевного «выкладывания», высокой мотивационной и личностной вовлеченности. Особенно сложной и напряженной является педагогическая деятельность учителей-дефектологов, где дополнительным стресс-фактором труда является работа с «психологически трудным» контингентом обучающихся – детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии. Следует подчеркнуть, что совре-

менные исследователи и разработчики компетентного подхода в педагогическом образовании уделяют особое внимание здоровьесбережению как ключевой компетенции современного учителя (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Е.М. Семенова и др.).

В науке не существует четкой классификации профессиональных деформаций учителей, но получили определенное освещение и описание следующие деформации. В эмоциональной сфере педагога – это невротизация личности, синдром хронической усталости, эмоциональное выгорание, высокая тревожность и др. Деструктивные тенденции возникают и в профессиональном самосознании учителей: «утрата себя», снижение самоуважения, личностно-ролевой диссонанс (расщепленность личности), депрессивные тенденции и др. В профессиональном мышлении педагогов появляются такие негативные новообразования, как профессиональные стереотипы, консерватизм, догматизм, черно-белое мышление и др. Серьезные изменения претерпевает профессиональное поведение учителей. Появляется агрессивность, бестактность, гипертрофированная оценочность, внешний обвинительный стиль, нарушения педагогического этикета и др.

Каковы основные факторы возникновения профессионально-личностных деформаций педагогов? Они имеют объективный и субъективный характер. На появление деформаций влияют внутренние (психологические) и внешние (социальные) факторы. К первым относятся пол, возраст, стаж работы, семейное положение, уровень образования, трудовая мотивация педагогов. Большое значение в нарушении конструктивной профессионализации имеют особенности нервной системы педагогов, такие как интровертированность, низкая эмпатийность, психическая ригидность, эмоциональная неустойчивость, склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям и др. Среди личностных переменных можно указать отсутствие педагогической направленности, любви к детям и педагогической работе, нравственные дефекты личности, интолерантность, высокий самоконтроль, внешний локус контроля, сверхответственность, аддикции к работе (трудоголизм) и др.

Внешние факторы - это нестабильность в социально-экономическом развитии страны, высокий темп жизни, дефицит времени, неэффективная организация педагогического труда в образовательном учреждении, неблагоприятный психологический климат в педколлективе, авторитарный стиль руководства школой, большие объемы и перегрузки в работе, высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работе, переполненность классов, конфликтные семейные отношения и др. Деформации нарушают целостность личности, ее внутренний мир, нередко переносятся в сферу значимых субъективных отношений, в семейную среду, негативно сказываются на личной жизни педагога.

Проведенные автором исследования психологического и профессионального здоровья педагогов образовательных учреждений Краснодарского края в период с 2012 года по 2016 год обнаружили

большой процент учителей и воспитателей (до 75-85 %), имеющих высокий уровень эмоционального выгорания, невротизации, тревожности и депрессивности [2]. Подобная неутешительная статистика отмечается и в других регионах страны.

Взаимосвязь здоровья и профессиональной эффективности педагогов обуславливает особое внимание к проблеме формирования культуры здоровья учителя на всех этапах профессионализации. Ее оптимальное решение связано с современным пониманием феномена здоровья как интегративной характеристики личности, функционирующей на физическом (оптимальная работа органов и систем организма, выносливость, работоспособность и др.), психологическом (оптимальная самооценка, адекватный образ Я, эмоциональная устойчивость, способность к целеполаганию и планированию деятельности и др.), социальном (социальная активность личности, социальная адаптивность, высокая коммуникативная компетентность и др.) и духовном уровнях (высокий уровень развития морального сознания, оптимистичный взгляд в будущее, стремление к самоактуализации, приоритет духовных потребностей и ценностей и др.) [1]. Профессионально-личностная готовность к педагогической деятельности должна включать овладение учителем систематизированными знаниями и практическими умениями и навыками, необходимыми для профилактики и коррекции нарушений психофизического здоровья учащихся и самого учителя, а также научной организации педагогического труда. Культура здоровья учителя – это не только определенные знания и умения, но и личностные установки учителя (например, валеоустановки) и особые профессионально значимые качества. Профессиональное здоровье учителя неотделимо от его личности, ядро которой составляют гуманность, толерантность, эмпатийность, социальный интеллект, коммуникативная культура, стрессоустойчивость и др.

На этапе вузовской профессионализации, в учебной работе с будущими учителями культура здоровья формируется посредством содержания учебных дисциплин, где особый акцент делается на формировании гуманистических образовательных ценностей, развитии профессионального самосознания, психологической культуры студентов.

В Кубанском госуниверситете в систему подготовки бакалавров - будущих учителей-логопедов и олигофренопедагогов включена новая дисциплина «Психогигиена педагогической деятельности дефектолога», которая преподается на четвертом выпускном курсе. Ее цель – формирование культуры здоровья и компетентности будущего педагога-дефектолога в области психогигиены коррекционно-педагогической деятельности и профилактики профессиональных деформаций. В содержание дисциплины включены темы, раскрывающие вопросы психологии здоровья личности, его многоуровневой феноменологии; вопросы культуры здоровья учителя-дефектолога; подробно рассматриваются профессионально-личностные деформации педагогов, объективные и субъективные факторы их возникновения и др. Особое внимание уделяется

профилактике и коррекции деструктивной профессионализации дефектологов. Большой объем учебного времени отведен изучению стресса как механизма возникновения деформаций. На практических занятиях широко используются интерактивные методы: деловые и ролевые игры, дискуссии, психотренинги (стрессоустойчивости, толерантности, бесконфликтного общения) и др. Применяется диагностика и аутодиагностика профессионально значимых качеств и умений студентов. Значимое место в работе со студентами отводится обучению конкретным способам снятия нервно-психической напряженности, формированию умений эмоциональной саморегуляции и копинг-стратегий [3].

Психологическое оздоровление и формирование психогигиенической компетентности у учителей-практиков целесообразно включать в целостный процесс их психолого-акмеологического сопровождения, где значимую роль играет психолог школы [2]. Здесь можно вычлениить два основных направления. Первое направление связано с формированием у педагогов механизмов адаптации к напряженным факторам труда, копинг-стратегий. Оно нацелено на оптимизацию (уменьшение) уровня профессиональных стрессов в педагогической деятельности. Особое значение имеет работа по формированию стрессоустойчивости как важнейшего профессионально значимого качества педагога-дефектолога.

Второе направление обеспечивает особое профессионально-заостренное развитие значимых качеств личности учителя, гармонизацию внутреннего мира. Обозначим основные пути гармонизации личности учителя:

- 1) развитие педагогической направленности, формирование гуманистических образовательных ценностей;
- 2) повышение уровня коммуникативной компетентности;
- 3) развитие эмоциональной культуры и стрессоустойчивости;
- 4) повышение профессионального самосознания учителя;
- 5) развитие креативности и творческих способностей.

Психопрофилактика тесно связана с психологическим просвещением педагогов-дефектологов, направленном на ознакомление со специальными знаниями о характере и этиологии «профессиональных болезней», способами их предупреждения и коррекции. Эффективны в этой работе психолога семинары-практикумы и семинары-тренинги, например, по таким темам: «Культура здоровья дефектолога», «Основы педагогической стрессологии», «Психогигиена педагогической деятельности», «Коммуникативная культура учителя» и др. Важно дать представление о безопасном профессиональном поведении и бесстрессовой межличностной коммуникации. В содержание семинаров следует включать краткое изложение психологической информации, элементы диагностики (аутодиагностики) профессиональных качеств и умений, психотехнические игры и упражнения. В коррекцион-

ной работе целесообразно использовать тренинговые техники и приемы. Особенности психопрофилактики деформаций является опережающий характер, гибкость, индивидуальный подход, системность и последовательность в работе [2].

Очевидно, роль педагога в создании здоровьесберегающей школьной среды очень значима. Необходима государственная программа охраны здоровья учителя и системная работа по формированию культуры здоровья педагогических работников. Это позволит минимизировать деформирующее воздействие неблагоприятных факторов профессиональной среды, повысить эффективность профессионально-педагогической деятельности и обеспечить активное внедрение технологий здоровьесбережения учащихся.

Список литературы

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М., Академия, 2001
2. Куцеева Е.Л. Психологическое сопровождение педагогов-дефектологов в условиях риска возникновения профессиональной деформации // Коррекционно-педагогическое образование. 2015. № 1. С. 44-53.
3. Куцеева Е.Л. Культура здоровья учителя инклюзивной школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т.8. № 5-3. С. 91-95

УДК 373

Макушкина С.И.

МБОУ «Прогимназия № 133 г. Челябинска»
otorten87@mail.ru

Организация качественитивного сопровождения образовательной деятельности в прогимназии

В статье обосновывается актуальность современной проблемы качества образования. Современный подход к оценке качества как совокупности показателей (включающих качество результата, качество процесса, структурное качество и пр.) предполагает предъявление требований не только к структуре образовательных программ и результатам их освоения, но и к среде, в которой они реализуются. Целью статьи является презентация опыта организации внутренней системы оценки качества образования в условиях работы прогимназии – качественитивного сопровождения образовательной деятельности. Под качественитивным сопровождением образовательной деятельности понимается вид сопровождения, который обеспечивает корректировку его условий на основе систематического мониторинга уровня достижения учащимся планируемых (метапредметных и предметных) результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Доказывается, что качественитивное сопровождение за счёт систематизации и стандартизации процедур внутренней оценки усиливает её объективность и надёжность.

Ключевые слова: начальное общее образование, учащиеся, педагоги, участники образовательных отношений, образовательная деятельность, качество образования, внутренняя система качества образования, качественитивное сопровождение.

Современный подход к оценке качества как совокупности показателей (включающих качество результата, качество процесса, структурное качество и пр.) предполагает предъявление требований

не только к структуре образовательных программ и результатам их освоения, но и к среде, в которой они реализуются [2; 6].

Особенно остро поставленная проблема ощущается в начальном общем образовании, современная задача которой заключается в обеспечении обучающимся условий для овладения универсальными учебными действиями, составляющими готовность и способность учиться, являющимися необходимыми атрибутами для продолжения образования в течение всей последующей жизни. Проведённые в последнее десятилетие исследования показали, что проектирование среды, ориентированной на решение определенной педагогической задачи, позволяет использовать существующие образовательные ресурсы с максимальной эффективностью. Эта тенденция трактуется с системно-синергетических позиций как повышение качества образовательной деятельности.

Эти положения, теоретически не вызывающие никаких возражений, необходимо во всей их полноте воплотить в практику деятельности образовательных организаций, менеджерский персонал которых с 2011 года работает в условиях высокой неопределенности, необходимости самостоятельной разработки технологий и инструментария оценки качества образования.

Целью данной статьи является представление опыта организации внутренней системы оценки качества образования в условиях работы прогимназии – качественного сопровождения образовательной деятельности.

Квалитативное сопровождение образовательной деятельности – вид сопровождения, который обеспечивает корректировку его условий на основе систематического мониторинга уровня достижения учащимся планируемых (метапредметных и предметных) результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [3].

Квалитативное сопровождение образовательной деятельности может реализоваться путем обеспечения таких её сторон, как [8]:

- совершенствование материально-технических, научно-методических и кадровых ресурсов;
- систематическое повышение квалификации педагогического персонала;
- фундаментализация системы знаний;
- проектирование содержания учебного предмета, курса, в том числе курса внеурочной деятельности;
- развитие творческого потенциала учащихся;
- разработка и реализация квалитетрического мониторинга.

На наш взгляд, самую существенную роль в повышении эффективности реализации модели организационно-стимулирующей среды может сыграть квалитетрический мониторинг, включающий диагностику, прогнозирование и коррекцию развития личности и условий её образования.

Квалитативное сопровождение за счёт систематизации и стандартизации процедур внутренней оценки усиливает её объективность и надёжность,

то есть адекватность внешней (производимой внешними по отношению к школе службами). Так, например, использование для проведения контрольных работ единого, или, как минимум, сопоставимого инструментария, позволяет обеспечить содержательную и критериальную связь внутренней итоговой оценки с системой внешней оценки [4].

Для того, чтобы на практике содействовать управлению качеством образования, квалитативное сопровождение должно обеспечить решение трёх задач:

- формирование эталона качества;
- сравнение достигнутого уровня подготовки учащихся с эталоном и на этой основе оценка качества;
- выработка управляющих решений с целью минимизации обнаруженных отклонений.

В нашей образовательной организации этот комплекс задач решался силами созданных на основе методического объединения учителей начальных классов творческих групп, возглавляемых заместителем директора по учебно-воспитательной работе. Деятельность этих групп заключалась в проектировании и реализации системы оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования [5]. Она включала следующие этапы, выражающиеся в осуществлении соответствующих процедур и проведении соответствующих мероприятий.

1) Формирование эталона качества. При определении требований к качеству базой или эталоном служат определяемые федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Они должны определять «портрет выпускника», и быть известны каждому члену педагогического коллектива. С этой целью тематика внутришкольных педагогических семинаров расширялась за счёт обсуждения таких вопросов, как «Современные требования к качеству образования обучающихся начального общего образования», «Нормативные основания, определяющие требования к подготовке учащихся начального общего образования», «Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования», «Подходы к оценке метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования», «Операционализация предметных результатов освоения рабочей программы учебного предмета «Математика», «Проектирование системы оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования», «Требования к современным оценочным материалам в начальном общем образовании», «Разработка циклограммы проведения стандартизированных контрольных работ в общеобразовательной организации», «Внутренняя система оценки качества образования: направления и механизмы реализации» [7].

Эти результаты, спрогнозированные в зоне ближайшего развития обучающихся, необходимо задать операционально не только для выпускника, но и для каждого года обучения. Поскольку они проявляются в успешном решении учебно-практических и учебно-познавательных задач, необходимо подобрать или сконструировать типовые задания для диагностики их достижения. Следовательно, на этом этапе подбирались или конструировались контрольно-измерительные материалы, с помощью которых будет оцениваться качество образования.

Кроме того, проектировалась совокупность локальных нормативных актов, устанавливающая график и порядок проведения оценочных процедур, определяющая субъектов оценивания, его форму, инструментарий и способы осуществления обратной связи. Это Положение об органе государственного управления, Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации, Положение о системе оценивания достижения обучающимися предметных и метапредметных результатов; Порядок оценивания достижения обучающимися личностных результатов; Положение о комиссии по урегулированию споров между участниками общеобразовательной организации; Положение о разработке, утверждении, внесении изменений и реализации основной образовательной программы начального общего образования, Положение о разработке и реализации рабочей программы учебного предмета, курса, Положение о портфолио достижений обучающихся,

Положение о классном журнале, Положение об обучении обучающихся по индивидуальным учебным планам (в т.ч. ускоренное обучение), Положение об организации инклюзивного образования, Положение о сетевой форме реализации основной образовательной программы начального общего образования и другие документы, издаваемые по мере необходимости (например, приказ об утверждении инструментария оценивания профессиональной деятельности педагога, приказ об отборе инструментария для оценивания образовательных результатов обучающихся) [6]. Здесь можно указать также на следующее. Так, в пояснительной записке учебного плана определяются формы промежуточной аттестации, а в календарном учебном графике – сроки промежуточной аттестации. В рабочих программах учебных предметов, курсов в разделе «Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на изучение каждой темы» указываются формы текущего контроля успеваемости.

Изучение нормативных документов, требований и рекомендаций позволило спроектировать Внутреннюю оценку качества образования Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Прогимназия № 133 г. Челябинска», которая структурно представлена следующими компонентами: объект внутренней системы оценки качества образования; субъекты внутренней системы оценки качества образования; инструментарий оценивания и/или процедура оценивания, периодич-

ность оценивания; нормы соответствия федеральным, региональным и институциональным требованиям; локальные нормативные акты, регламентирующие процедуру; перечень управленческих действий (решений), направленных на достижение требуемого уровня качества образования в общеобразовательной организации.

В рассматриваемом контексте основным является также разработка соответствующего инструментария. Так, оценочные (контрольно-измерительные) материалы для оценки метапредметных и предметных результатов освоения рабочих программ учебных предметов, курсов были составлены с таким расчётом, чтобы содержащиеся в них задания позволяли проверить операционализованные умения по всем основным разделам учебного предмета, курса. Кроме того, в соответствии с современными требованиями в них был заложен уровневый подход к составлению заданий и оценке результатов выполнения. Для обеспечения единства в интерпретации заданий и результатов их выполнения тексты оценочных материалов сопровождается спецификацией для педагога. Так, Стандартизированные контрольные работы (по математике, русскому языку, английскому языку, окружающему миру и др. предметам) были разработаны творческими группами педагогов прогимназии [1] на основе спецификаций и демонстрационных вариантов, созданных в рамках внешней оценки (например, расположенных на сайте Центра ОКО РАО).

2) Сравнение достигнутого уровня подготовки учащихся с эталоном, На этой основе оценка качества образования осуществлялась в соответствии с определенным на предыдущем этапе графиком реализации внутренней системы оценки качества образования. Использовался широкий спектр методов и форм оценки (персонифицированная и неперсонифицированная, накопительная, итоговая, промежуточная, наблюдение, самоанализ, самооценка и пр.).

Результаты интерпретировались с точки зрения уровневого подхода, педагоги, учащиеся и родители (законные представители) информировались о них в установленном порядке.

2) Выработка управляющих решений с целью минимизации обнаруженных отклонений. На основе полученной оценки качества образования определялись требующие особого внимания аспекты образовательной деятельности, формулировались проблемы и предлагались способы их решения.

Выбранные пути устранения несоответствия (например, перераспределение учебного времени на изучение определенных разделов, дифференциация обучения, реализация индивидуальных учебных планов и т.п.), как показал опыт, требуют адаптации к условиям общеобразовательной организации. Зачастую, за неимением готового образца, способ решения конкретной проблемы повышения качества образования приходилось конструировать «на месте». Для такого рода творчества необходимая коллегиальность обеспечивалась использованием на совещаниях и педагогических советах

групповой работы, деловых игр, эвристических методов работы с выявленными проблемами.

Результаты вышеописанной работы, проводимой в течение 5 лет, убедительно показали, что в современных условиях роста автономии общеобразовательных организаций и расширения возможностей построения своеобразных путей решения педагогических задач, внедрение квалитативного сопровождения является необходимым, обеспечивая такие преимущества, как:

- систематическое совершенствование образовательной деятельности на основе единой стандартизированной системы критериев;
- получение объективных оценок, основанных на фактах;
- согласованность действий участников образовательных отношений;
- выявление процессов или их звеньев, которые можно усовершенствовать;
- внедрение и распространение полезных инициатив;
- возможность признания и стимулирования достижений участников образовательных отношений;
- подчиненность функционирования отдельных компонентов педагогической системы общей цели образования, чёткая иерархичность целей при наличии взаимодействия и взаимовлияния компонентов.

Список литературы

1. Витушкина И. В., Черепанова Н. Ю., Учимся определять уровень достижений учащихся (тексты примерных стандартизированных контрольных работ по русскому языку и математике за I полугодие для 2-х и 3-х классов): методическое пособие. - Челябинск: Цицеро, 2015. – 78 с.
2. Нечепуренко В., Мажитова Р. Р. К вопросу о модернизации образовательной деятельности в начальном общем образовании // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2017. С. 160–162.
3. Носова Т.А. Организационно-стимулирующая среда как фактор повышения качества образования младших школьников: дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 2013. – 226 с.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 215 с
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2007. № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
6. Скрипова Н. Е. Нормативные основания современных подходов к оценке качества образования // Начальное образование (научно-методический журнал). – 2014. – № 4 (63). – С. 24–29.
7. Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях ФГОС // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6). – С. 107-112.
8. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Управление качеством образования: учебно-практическое пособие. Ч 1 /

Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

УДК 37.011.31 **Маликов Л.В., Усынина Т.П.**
Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург
lmalikov72@yandex.ru, Usu-tanya@yandex.ru

Особенности эмоционального выгорания педагогов

Статья раскрывает особенности эмоционального выгорания у педагогов в контексте профиля профессиональной деятельности. В статье рассмотрены понятия «эмоциональное выгорание», особенности профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

В статье описаны результаты эмпирического исследования проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов, представлена динамика эмоционального выгорания педагогов с различным педагогическим стажем, приведен анализ взаимосвязи эмоционального выгорания и стажа работы. В статье рассматриваются личностные факторы профилактики различных симптомов эмоционального выгорания представителей системы «человек-человек».

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность педагога, фазы развития синдрома эмоционального выгорания.

Стремительный темп современной жизни, скорость социально-экономических изменений обуславливают необходимость приспособления к новым условиям, что является благоприятной почвой для возникновения и развития профессиональных стрессов, и как следствие, для эмоционального выгорания специалистов. Выгорание негативно сказывается на всех сферах жизни человека, а следовательно, отрицательно влияет на его здоровье: психическое, социальное, духовное, физическое [3]. Согласно эпидемиологическим данным, наиболее распространен этот синдром у педагогов, чья профессия отличается напряженностью и интенсивностью психоэмоционального состояния [1], [4], [7].

Современному педагогу необходимо решать практические задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение и выбор нового содержания учебных предметов, форм и методов обучения, условия организации процесса обучения, реализация гуманистической парадигмы, поиск эффективных путей воспитания, необходимость учитывать быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета – все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному педагогу. Ведь психологическое здоровье учеников во многом зависит от здоровья учителя.

Действие многочисленных объективных и субъективных факторов вызывает у педагогов чувство эмоциональной опустошенности и усталости, ухудшение самочувствия и настроения. Данные физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессио-

нальным стрессам, кризисам, эмоциональному истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности педагога: он становится раздражительным, дистанцируется от учеников и стремится к дистанционированию от коллег, перестает справляться со своими обязанностями, возникает общая негативная установка на жизненные перспективы.

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей эмоционального выгорания педагогов общеобразовательного учреждения.

Исследование проводилось на базе ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №20» г. Оренбурга. В нем принимали участие 35 педагогов коррекционных школ, мужчины и женщины в возрасте от 25 до 57 лет. Стаж работы в образовательных учреждениях от 1 месяца до 27 лет.

В исследовании использовались методики: «Психическое выгорание» Н.В. Водопьяновой, Е.А. Старченковой [5], «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [2].

Были получены следующие результаты: низкий уровень эмоционального выгорания (I фаза) имеют 29% опрошенных педагогов. Редкие и недолговечные симптомы проявляются чаще в первой фазе. Педагоги, которые относятся к данному уровню, способны следить за собой, путем релаксации и взятия паузы (отдыха, отпуска). 71% испытуемых имеют средний уровень эмоционального выгорания (II фаза). Признаки второй фазы эмоционального выгорания длятся долго, они более регулярны и трудны для купирования. Если раньше какие-либо стратегии подходили для снятия названных симптомов, то теперь они становятся неэффективными. После выходных или после ночного сна человек может продолжать чувствовать усталость. Чтобы «приводить себя в порядок» и следить за собой человеку требуется все больше усилий. Высокий уровень общего эмоционального выгорания не выявлен.

По шкале «Эмоциональное истощение» у 31 % опрошенных выявлена первая фаза эмоционального выгорания, у 63 % – вторая фаза эмоционального выгорания; и у 6% опрошенных выявлена третья фаза эмоционального выгорания.

По шкале «Деперсонализация» у 60% испытуемых преобладает первая фаза эмоционального выгорания, вторая фаза эмоционального выгорания у 40% испытуемых, третья фаза эмоционального выгорания не выявлена. Результаты по шкале «Редукция личных достижений» следующие: 14% - первая фаза эмоционального выгорания, 80% - вторая фаза эмоционального выгорания и 6 % третья фаза эмоционального выгорания.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проблема эмоционального выгорания является действительно актуальной. Больше всего эмоциональное выгорание проявляется в редуцировании личных достижений (80% опрошенных оказались на второй фазе эмоционального выгорания). Педагогам данной экспериментальной группы свой-

ственно либо негативное оценивание себя, своих профессиональных достижений и успехов, либо они преувеличивают собственное достоинство, ограничивают свои возможности, обязанности по отношению к другим, стремятся переключать ответственность на других. Менее всего выражен симптом «деперсонализация» (40% опрошенных - на второй фазе эмоционального выгорания), следовательно, эмоциональное выгорание педагогов меньше всего проявляется в деформации отношений с коллегами и учениками.

Для сравнения динамики эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы с различным педагогическим стажем, мы разделили испытуемых на 3 подгруппы: стаж I группа (стаж 1 год - 10 лет), II группа (стаж 11-20 лет), III группа (стаж 20 лет и более).

В первой группе, выявлено минимальное значение (33 балла) у одного педагога, а максимальное значение (80 баллов) у двоих опрошенных. Для данной группы испытуемых характерна широкая индивидуальная изменчивость данных; размах равен 47, следовательно, проявление симптомов эмоционального выгорания у педагогов коррекционных школ со стажем работы от 1 года до 10 лет носит индивидуальный характер.

Результаты, полученные во второй группе, характеризуются следующими особенностями: минимальное значение составляет 43 балла, а максимальное равно 79. В данной группе испытуемых размах результатов составляет 36, что свидетельствует о сглаживании индивидуальных проявлений эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы со стажем работы от 11 до 20 лет.

Результаты, полученные в третьей группе, показывают минимальное значение эмоционального выгорания - 16, а максимальное - 88. Размах составляет 72, что говорит о ещё более широкой индивидуальной изменчивости данных, по сравнению с первой группой. Следовательно, проявление симптомов эмоционального выгорания у педагогов со стажем работы более 20 лет носит ярко выраженный индивидуальный характер.

Проведенный на основе коэффициента корреляции Спирмена анализ показал, что значимых связей между эмоциональным выгоранием и стажем работы не существует. Однако выявлены положительные связи между отдельными шкалами:

между шкалой «эмоциональное истощение» и общим эмоциональным выгоранием ($r=0,478$, при $p \leq 0,01$) (чем больше эмоциональное истощение, тем выше общий уровень эмоционального выгорания);

между шкалой «редукция личных достижений» и общим эмоциональным выгоранием ($r=0,363$, $p \leq 0,05$) (чем больше редукция личных достижений, тем выше общий уровень эмоционального выгорания).

Взаимосвязи между шкалой «деперсонализация» и общим эмоциональным выгоранием не выявлено. Следовательно, в группе испытуемых эмоциональное выгорание более выражено в симптомах эмоционального истощения и редукции личных

достижений, что частично подтверждает выдвину- тую нами гипотезу.

Таким образом, большинство педагогов коррек- ционной школы (71%) имеют средний уровень эмоционального выгорания. Средний уровень эмо- ционального выгорания соответствует 2 фазе и ха- рактеризуется тем, что признаки эмоционального сгорания делятся дольше, они более регулярны и трудны для купирования. Те стратегии, которые раньше были приемлемы для снятия симптомов, становятся неэффективными. После отдыха педагог может чувствовать признаки усталости. Требуется гораздо больше усилий, чтобы следить за собой. В результате корреляционного анализа выявлены две положительные связи: 1) между эмоциональным истощением и общим эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,01$); 2) между редуцией личных достиже- ний и эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,05$).

Наиболее распространенным средством для профилактики профессионального выгорания явля- ется непрерывное образование специалистов сферы «человек-человек», повышение их квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в ВУЗе, быстро устаревают [6].

Педагогам необходимо уделять наибольшее внимание индивидуальным саморегулятивным ме- тодам. Во-первых, специалистам необходимо научиться вовремя распознавать и анализировать возникающие причины и симптомы выгорания. При этом объективно оценить свое состояние и признать потребность в помощи бывает трудно, возникает сопротивление к осознанию своих пере- живаний, стремление их игнорировать. В таком случае необходимым является использование спе- циализированных методик, отображающих инфор- мацию о своем психоэмоциональном состоянии. Психопрофилактика эмоционального выгорания у педагогов коррекционных школ подразумевает ре- шение двух основных задач:

- снижение влияния факторов, способствующих развитию эмоционального сгорания,
- развитие у педагогов ресурсов противодей- ствия эмоциональному выгоранию.

В целях направленной профилактики синдрома эмоционального выгорания следует:

- стараться рассчитывать и обдуманно распреде- лять свои нагрузки;
- учиться переключаться с одного вида деятель- ности на другой;
- проще относиться к конфликтам на работе;
- не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Методы и средства профилактики эмоциональ- ного сгорания могут применяться педагогами как самопомощь при появлении первых признаков эмоционального сгорания.

Список литературы

1. Андрунь С.В. Синдром профессионального выго- рания у педагогов и его влияние на психологическое здоровье детей // Дошкольная педагогика. – 2009. – №2. – С.50-51.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгора- ния» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2005. – 112 с.

3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. – М.: АСТ, 2009. – 346 с.

4. Водопьянова Н.Е. Современные проблемы иссле- дования синдрома эмоционального выгорания у специа- листов коммуникативных профессий / Н.Е. Водопьянова В.В. Лукьянов, В.Е. Орел и др. – Курск: Курский госу- дарственный университет, 2008. – 336 с.

5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром вы- горания: диагностика и профилактика.. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

6. Грановская Р.М. Элементы практической психо- логии. – СПб.: Речь, 2010. – 655 с.

7. Коновальчук А. Н. Синдром эмоционального вы- горания и его профилактика в профессиональной дея- тельности городских и сельских учителей: автореф. дис. ... канд. пед наук. – Нижний Новгород, 2008. – 28 с.

УДК 378

Малютина Т.В.

Омский государственный медицинский университет, Омск
malyutina1971@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студентов на этапе обучения в вузе

Особое значение в профессиональном становлении специалистов в современных условиях приобретает усво- ение студентами знания научных основ будущей профес- сиональной деятельности, овладение ими профессио- нальными умениями и навыками, что позволяет им уже в процессе обучения в вузе идентифицировать себя с проф- ессиональным сообществом. Постановка проблемы профессиональной идентичности и определение условий ее становления на этапе обучения в вузе, является акту- альной задачей, по причине назревшей необходимости оказания психологической помощи в решение возника- ющих трудностей у студентов в процессе профессио- нального становления. В этих условиях формирования готовности студентов к дальнейшей профессиональной деятельности актуализируется проблема психолого- педагогического сопровождения становления професси- ональной идентичности на этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное становление, психолого-педагогич- еское сопровождение, обучение в вузе.

Интерес к проблеме становления профессионала на этапе обучения в вузе сегодня неуклонно растет и приобретает особую актуальность, поскольку стремительно изменяются социально- экономические условия в обществе, и это обстоя- тельство диктует новые требования к подготовке специалистов высшей школы.

К содержанию и уровню профессиональной подготовке будущих врачей предъявляются особые дополнительные требования. Они обусловлены спецификой врачебной деятельности, уровнем сформированности отношений и принятия норм и ценностей профессионального сообщества. Про- фессиональная идентичность студента - будущего врача в настоящее время достаточно редко стано- вится предметом изучения. Возможно, это связано с неустойчивостью и сложностью самого понятия – «профессиональная идентичность». Чаще встреча-

ются исследования, посвященные коммуникативному аспекту в работе врача, синдрому эмоционального выгорания (Водопьянова, Старченкова 2008); исследования, отражающие специфику работы среднего медицинского персонала и врачей на ментальном и психическом уровнях в зависимости от специализации и других факторов (пола, возраста и пр.) (Косарева и др. 2009; Жданова, Арнольд 2014); исследования, посвященные изучению ценностей и мотивов деятельности медицинского работника (Водяха 2009).

В исследовании ученых, занимавшихся проблемой профессиональной идентичности, понимание профессиональной идентичности сформулировано достаточно четко. В целом оно подразумевает набор некоторых характеристик, которые помогают ориентироваться в выборе будущей профессии, определиться с выбором стратегии профессионального развития, реализовывать личный профессиональный потенциал.

В настоящее время, в большинстве вузов, при подготовке специалистов основное внимание уделяется развитию мыслительной и профессиональной сфере личности студента. Работа, направленная на преодоление трудностей и деструкций, на самореализацию через профессиональное развитие остается без внимания.

С переходом высшей школы Российской Федерации на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала высшего образования. Целью образования становится общекультурное, личностное и профессиональное развитие обучающихся. Новые образовательные стандарты формируют запрос на новое понимание деятельности служб и преподавателей вуза, которые должны выстраивать образовательный процесс с учетом личности обучающихся [4].

В этих условиях формирования готовности студентов к дальнейшей профессиональной деятельности актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности на этапе обучения в вузе.

Термин психолого-педагогическое сопровождение достаточно недавно стал активно употребляться педагогами, психологами, сама идея психолого-педагогического сопровождения личности на разных этапах обучения появилась давно [6с.42-43].

Изначально вопросы сопровождения разрабатывались для учащихся средней школы. Наиболее последовательно и активно идея сопровождения разрабатывалась педагогами, которые поддерживали основную идею разделения процесса образования на процесс обучения и процесс сопровождения. Под процессом сопровождением они подразумевали процесс успешной социализации личности на этапе обучения [3]. По их мнению, основная идея сопровождения заключалась в создании особых условий поддержки и помощи учащимся в учебно-воспитательном процессе учебного учреждения.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения проанализирован в работах на примере сопровождения старшеклассников. Психолого-педагогическое сопровождение как помощь старшекласснику в личностном росте, рассматривается как эмпатийная установка в общении и понимании (И. Д. Фрумин, В. И. Слободчиков). Как основная помощь в социальном воспитании, приобщение старшеклассника к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе осуществления выбора, самореализации и саморазвития, в процессе социализации, (А. В. Мудрик). Как создание оптимальных условий для возможностей саморазвития старшеклассника (О. М. Краснорядцева).

Мы также согласны с мнением И. С. Морозовой, которая считает, что для любой школы сегодня актуальным становится создание программ психолого-педагогического сопровождения, которые позволили бы на ранних этапах диагностировать различные проблемы, возникающие у учащихся в процессе обучения. Для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения процесса необходимо взаимодействие учителя, педагога-психолога, классных руководителей и родителей [5].

В настоящее время, проблема психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе обучения в вузе должно быть направлено на организацию психолого-педагогических условий для успешного индивидуального развития студентов, личностное саморазвитие студентов в условиях современного высшего образования.

Концепция психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе адаптации к вузу, представлена Э.Ф. Зеер. Проблема психологического сопровождения профессионального становления человека представлена в монографии Э.Ф. Зеера «Психология профессий». В своих представлениях о концепции профессионального образования автор исходит из новой, личностноориентированной парадигмы высшего образования и им была особо выделено необходимость включения в обязательную программу вуза дисциплины «Психология профессий». Включение этой дисциплины в учебный план позволит обогатить профессиональную культуру будущих специалистов, будет способствовать их профессиональному становлению и профессиональному сознанию, станет фактором психологически обоснованного проектирования ими своей будущей профессиональной деятельности [1].

Е.Ю. Пряжниковой и Н.С. Пряжниковым разработаны методологические основы психолого-образовательного сопровождения выбора профессии. Авторами достаточно глубоко рассматривается проблема профориентационной работы как психолого-педагогической поддержки, где основная цель профессионального самоопределения личности называется формирование внутренней готовности к адаптации, к постоянным изменениям социально-профессиональной среды [7].

Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студентов в медицинском вузе представляет собой практико-ориентированную программу и рассматривается как создание условий для психологической готовности выпускника к профессиональной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение способствует становлению представления себя как профессионала, развитие профессиональных потребностей, эмоционально – оценочное отношения к профессиональным убеждениям и знаниям, удовлетворенность выбранной профессией и выработке соответствующего профессионального поведения. Мы в своем исследовании, исходим из того, что, используя программу психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студента медицинского вуза на этапе обучения в содержании процесса обучения и воспитания, получим отражение компонентов профессиональной идентичности, что позволит студентам в дальнейшем овладеть способами, методами профессионально-направленной адаптации, развития профессиональных качеств, выработке соответствующего профессионального поведения.

Направления психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности включают в себя: научно-методическое; диагностическое; коррекционно-развивающее; консультационное.

Научно - методическое направление, основная цель которого разработка и реализация программы сопровождения, улучшение качества организации процесса психолого-педагогического сопровождения и разработка критериев оценки показателей эффективности психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов медицинского вуза.

Диагностическое направление – подборка и проведение пакета диагностических методик для определения компонентов и критериев оценивания становления профессиональной идентичности студентов на разных этапах обучения, мониторинг динамики становления профессиональной идентичности на каждом этапе обучения.

Коррекционно-развивающее направление предполагает реализацию мероприятий способствующих эффективности становления профессиональной идентичности. Проведение дополнительных курсов, тренингов, программ, направленных на становление профессиональной идентичности.

Консультационное направление – проведение консультаций по результатам диагностики. Анализ и решение психологических проблем, связанных с профессиональным обучением, оказанию психологической и практической помощи в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Процесс психолого-педагогического сопровождения можно представить как целостную систему, состоящую из этапов: Первый этап – адаптирующий, основная функция этого этапа создание условий облегчающих адаптационные процессы, в которые включен студент в течение первого и второго

года обучения. Как нам известно, обучение студентов в высшей школе, имеет значительные отличия от обучения в средней школе, обучение в медицинском вузе имеет еще и свою специфику. На что стоит обратить внимание – на увеличение времени занятий, появление непривычных форм занятий (лекции, семинары, практические, цикловые и лабораторные занятия), для которых требуется определенный период адаптации.

Второй этап – идентифицирующий – затрагивает процесс сопровождения студентов третьего и четвертого курсов, который определяется развитием и углублением профессиональных знаний, началом профессиональной социализации. Кризис третьего курса связан с активизацией процесса профессионализации в связи с появлением специальных, клинических дисциплин в учебной программе. В этот период растет число студентов, разочаровавшихся в профессии и намеренных в будущем сменить ее. Основные трудности студентов четвертого курса заключаются в отсутствии готовности к самостоятельной деятельности на практике, наблюдается тревожность по поводу неопределенности будущей специализации, отмечаются признаки неудовлетворенности вузовской подготовкой к профессиональной деятельности.

Третий этап – прогностический – предполагает психолого-педагогическое сопровождение студентов пятого и шестого курсов по большому кругу вопросов, связанных с прохождением практики, адаптацией на рабочем месте. На данном этапе профессионального становления происходит снижение значимости теоретического материала и возрастает значимость профессиональной практики. Отсутствие необходимых навыков для прохождения производственной практики, адаптации на рабочем месте и в коллективе. Возникает тревожность по поводу дальнейшей специализации и трудоустройстве, освоении планов трудоустройства.

Как указывалось выше, психолого-педагогическое сопровождение реализуется в различных формах, в зависимости от того на каком этапе происходит процесс сопровождения. На адаптирующем этапе студентов в вузе формой психолого-педагогического сопровождения могут быть: социально-адаптационный тренинг, диагностика индивидуально-психологических особенностей студентов, значимость жизненной сферы, индивидуальное консультирование со студентами, кураторами групп. На втором «идентифицирующим» этапе формой сопровождения выступают мероприятия, имеющие профессиональную тематику, помогающих в выборе специализации студентов в зависимости от специфики профессиональной деятельности. Включением в работу таких методов, как рефлексивный практикум, позволяющий делать предметом рефлексии изменения, происходящие со студентами в процессе проведения практикума, изменение эмоционально – оценочного отношения к профессиональным убеждениям и знаниям самого себя как «деятели», что в свою очередь помогает лучшему осознанию психологической готовности к определенному виду деятельности. В ходе реализации «прогностического» этапа формами сопровож-

дения выступают как индивидуальные, так и групповые консультации, полученные рекомендации, позволяющие успешно пройти процесс адаптации в новой профессиональной среде.

При организации психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов медицинского вуза на разных этапах обучения мы в рамках своего исследования, учитывали специфику профессиональной деятельности врача и специфику процесса обучения в медицинском вузе. Процесс становления профессиональной идентичности студентов медицинского вуза средствами психолого-педагогического сопровождения представлена нами как целостная система, состоящая из последовательных этапов, которые в свою очередь предопределяют друг друга.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2006. – 336 с.
2. Караванов А.А. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза / А.А. Караванов, В.В. Лавлинский, Л.Н. Мотунова, Ю.С. Сербулов. – Воронеж: Научная книга, 2011. – 147 с.
3. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 2005. № 2.
4. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник. 2014 - №5. – С. 149-152.
5. Морозова И.С., Филатова Е.В. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся вечерней сменной школы. – Кемерово: ЮНИТИ, 2008. – 136 с.
6. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. 2005. № 24.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Н.С. Профорientация. - М.: Академия, 2010. - 496 с.

УДК 378

Марченко Е.М.

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва
sillveel@gmail.com

Психолого-педагогические задачи метода решения практических кейсов в преподавании дисциплины «Конфликтология в социальной работе»

В статье рассматривается методика кейс-стади и основные психолого-педагогические задачи данной методики в рамках дисциплины «Конфликтология в социальной работе», входящей в состав вариативной части цикла профессиональных дисциплин образовательной программы 39.03.02 «Социальная работа» четвертого курса бакалавриата.

Ключевые слова: кейс-стади, практический кейс, психолого-педагогические задачи преподавания дисциплины.

Технология метода решения практических кейсов (кейс-стади) занимает важное место среди при-

меняемых обучающих технологий, и относится технологиям проблемного обучения.

Рассматриваемую технологию стали использовать ещё в начале XX столетия в обучении юристов и врачей, профессиональная деятельность которых изобилует проблемными ситуациями. Тогда же были изданы первые сборники кейсов для экономистов. Позднее технология получила широкое распространение в различных областях подготовки специалистов как технология обучения принятию оптимальных решений в проблемных ситуациях, ситуациях неопределённости, ситуациях с высокой степенью рисков, когда необходимо быстрое и эффективное разрешение противоречий [0].

Данную технологию можно отнести к инновационным технологиям вузовской подготовки будущего социального работника, как метод практического контекстного обучения, который способствует усилению качества подготовки к профессиональной деятельности, влияет на повышение компетентности всех участников взаимодействия как субъектов взаимодействия и среды, стимулирует применение имитационного моделирования различных комбинаций решения ситуаций в сфере социальной работы с различными группами клиентов.

Педагогическая технология – это научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успешный результат педагогических действий [0].

Данная технология предполагает описание реальных ситуаций, с которыми может столкнуться социальный работник. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, определить тип и природу конфликта, выделить структурные элементы конфликта, составить понятийную схему конфликта, предложить возможные решения конфликта на различных стадиях и обосновать каждое из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации в сфере социальной работы.

Учащиеся получают типовые задания:

1. Рассмотрите конфликтную ситуацию А. Представьте структурную схему конфликта. Приведите пример предотвращения данной ситуации.
2. Рассмотрите конфликтную ситуацию В. Представьте процессную схему конфликта. В зависимости от этапа развития конфликта предложите и раскройте этапы разрешения конфликта одним из способов: медиация, арбитраж или переговоры. При возможности применить комбинированные способы ответ обоснуйте.

В процессе решения практической задачи, студент применяет теоретический аппарат, оперирует понятиями структурной и процессной составляющей конфликта, учится грамотно обосновывать тот или иной способ профилактики (предотвращения) или разрешения конфликта переговорным методом, методом медиации или арбитражным методом.

Конструирование психолого-педагогического метода решения практических кейсов может включать следующие этапы:

анализ противоречия как источника проблемы;
определение дидактической цели и критериев ее достижения;

выявление психолого-педагогического механизма ожидаемых новообразований в личности (опыте, знании, поведении) учащегося;

проектирование модели дидактической ситуации (ее содержательного и процессуального аспектов), способной обеспечить функционирование данного механизма личностных новообразований;

разработка предметно-коммуникативного «поля», структуры и движущих сил развития ситуации;

управленческое (информационное), методическое, психологическое обеспечение соответствующего вида психолого-педагогической деятельности [см. 0].

В рамках построения процесса формирования профессиональных и общекультурных компетенций будущего социального работника необходимо выявить психолого-педагогические задачи предлагаемой технологии кейс-стади:

Сформировать у студента экспертное видение конфликтной ситуации.

В оценке образа конфликтной ситуации сформировать способность переключения минимум трех ракурсов видения проблемы – со стороны каждого из участников конфликта и со стороны арбитра (медиатора или посредника). Как максимум – видение ситуации со стороны арбитра, конфликтующих сторон и всех вовлеченных сторон конфликта с выделением декларируемых и подразумеваемых мотивов действий.

Обеспечить навык разделения психологических, характерологических, эмоциональных установок поведения участников конфликта.

Активация применения студентами собственного опыта в разрешении и предотвращения конфликтных ситуаций, умения анализировать ситуацию, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление в соответствии с формализованным планом или программой действий.

Рассматриваемая технология может применяться как индивидуальная самостоятельная работа, работа в парах или малых группах, как составляющая часть или совместно с интерактивными методами тренинговой технологии, ролевых, интеллектуальных и деловых игр, дискуссий, конференций, круглых столов.

Метод «кейс-стади» мотивирует учащихся на практическом материале осваивать все составляющие научно-исследовательской активности: осмысление проблемы, целеполагание, сбор необходимой информации, её классификация и систематизация, анализ разных точек зрения, выдвижение гипотезы, доказательство, построение оптимального варианта разрешения проблемы, вывод, заключение. У учащихся вырабатываются такие элементы исследовательской компетенции, как самоконтроль процесса получения знаний, ответственность за его результаты, объективная оценка эффективности принимаемых решений, выявление и упреждение их возможных негативных последствий [см. 0].

Таким образом, грамотная постановка психолого-педагогических задач метода решения конфликтологических кейсов представляет существенное значение в процессе подготовки социальных работников.

Список литературы

1. Гарашкина Н. В. Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «социальная работа» // Современные проблемы образования № 9 (055), 2013 – С. 148–155.
2. Игнатов С. Б. Использование технологии «кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся // Инновационные проекты и программы в образовании. ФГОС второго поколения 2013/1, 2013 – С. 30-35.
3. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.
4. Кант И. Формирование психолого-педагогической компетентности в рамках профессиональной подготовки будущих менеджеров // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Том 13, 2007 – С. 77-80.
5. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методические и методологические вопросы): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

УДК 371.314

Махмутова Л.Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
larima06@mail.ru

Формирование профессиональных компетенций будущих учителей в проектной деятельности

Актуальность исследования заключается в необходимости формирования профессиональных компетенций будущих учителей с опорой на современные образовательные технологии, в том числе технологию проектного обучения. Цель исследования – апробация проектной деятельности в процессе преподавания дисциплины «Внеурочная деятельность по математике в начальной школе» и проверка успешности применения технологии проектного обучения в процессе формирования профессиональных компетенций. Исследовательская выборка – 66 студентов дневного и заочного отделений факультета подготовки учителей начальных классов. Основные процедуры диагностики: анкетирование, беседа, результаты защиты проектов (качественная успеваемость). Основные результаты, полученные в ходе апробации, свидетельствуют об успешности обращения к проектной деятельности в процессе формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, формирование профессиональных компетенций, учитель начальных классов.

Профессиональная подготовка будущих учителей, в том числе начальных классов, на уровне бакалавриата сегодня сориентирована на учет многочисленных документов, действующих в сфере образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образо-

вания (ФГОС ВО) 44.03.01 (от 04.12.2015 г. приказ № 1426) бакалавр педагогики должен обладать способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета [6].

Профессиональный стандарт педагога [3] в рамках педагогической деятельности по реализации программ начального общего образования в числе необходимых умений определяет умение «ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания».

С учетом предъявленных требований возникает вопрос, какие технологии, методы целесообразно применять на занятиях для формирования профессиональных компетенций, умений будущих учителей начальных классов. Опираясь на многолетние результаты анкетирования выпускников факультета подготовки учителей начальных классов (с 2010 по 2016 гг.), можно сказать, что такие виды занятий, как лекции и семинары, студенты считают в основном эффективным (ежегодно это отмечают около 80% опрошенных), но среди путей повышения эффективности форм образовательного процесса выпускники называют следующие: увеличить количество часов, отведенных на практические занятия, проекты, дискуссии, дебаты, актерское мастерство, работу над речью, тренинги.

Среди наиболее актуальных в образовании в последнее время значатся методы активного обучения, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология проблемного обучения, технологии организации группового взаимодействия, информационные технологии [1, 4]. Обратимся в своей статье к возможностям проектного обучения, а точнее проектной деятельности студентов, которая вполне соответствует поставленным целям формирования профессиональных компетенций будущих учителей.

Проектное обучение (изначально «метод проектов») – система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся заданий – проектов. Суть проектного обучения состоит в том, что обучающийся в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению в глубь явлений, процессов; конструирование новых объектов, процессов [5].

По мнению К.Н. Поливановой [2], признаками проектной деятельности являются:

– ориентация на получение конкретного результата;

– предварительная фиксация (описание) результата в виде эскиза;

– относительно жесткая фиксация срока достижения результата;

– предварительное планирование действий по достижению результата;

– программирование – планирование во времени с конкретизацией результатов отдельных действий (операций), обеспечивающих достижение общего результата проекта;

– выполнение действий с их одновременным мониторингом и коррекцией;

– получение продукта проектной деятельности, его соотнесение с исходной ситуацией проектирования, анализ новой ситуации.

Проиллюстрируем обращение к проектной деятельности при работе в рамках дисциплины «Внеурочная деятельность по математике в начальной школе». Дисциплина изучается на последнем семестре обучения. В 2015-16 учебном году дисциплина была проведена впервые, в ее изучении было задействовано 23 студента дневного отделения, 43 студента заочного отделения.

В качестве задания студентам было предложено подготовить и провести интервью с учителем начальных классов о целесообразности организации и проведения внеурочной деятельности по математике в начальных классах, о трудностях этого процесса и достижениях учеников. Еще одним заданием стало составление коллажа по одной из тем: «Математический клуб в начальной школе»; «Как интересно на секции по математике!»; «Математический театр в начальной школе – возможно ли?»; «Математическая мастерская для младших школьников». Данные проекты студенты выполняют по итогам педагогической практики.

Особый интерес представил проект, который студенты готовили индивидуально в течение всего семестра к завершению изучения дисциплины. Цель – оценить уровень сформированности профессиональной компетенции ПК-4. При этом студенты должны были продемонстрировать знание методики организации проектной деятельности младших школьников по математике; умение осуществлять проектную деятельность младших школьников; владение навыками организации коллективной, групповой и индивидуальной проектной деятельности с младшими школьниками. Форма представления – защита проекта.

Перечислим требования к проекту: студент определяет направление из Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и формулирует тему проекта по математике. В качестве примеров приведем следующие темы, в скобках приводятся жанры проекта:

– Пересчитанные рецепты (кулинарный праздник и сборник рецептов);

– Числа в загадках, пословицах и поговорках (сборник);

– Математика в Древнем мире (презентация);

– Город мечты (макеты зданий из простых геометрических тел);

- Разработка дизайна школьной формы с геометрическими фигурами (рекламный плакат);
 - Лист Мёбиуса (создание и изучение листа Мёбиуса, демонстрация фокусов);
 - Числа в спорте (календарь);
 - Передача тайного смысла в книгах (стенгазета);
 - Профессии, требующие хорошей математической подготовки (спектакль);
 - В мире числа «Три» (сборник пословиц, поговорок, игр, загадок);
 - Математические развлечения (игры с числами);
 - Математика вокруг нас (узоры и орнаменты на посуде);
 - Запись цифр и чисел у разных народов (доклады детей);
 - Веселая таблица умножения (тренажер).
- Защита проекта проводилась устно с мультимедийной презентацией.

Приведем общие критерии оценки проекта:

- а) аргументированность выбора темы проекта, практическая значимость выполненной работы;
- б) объем и полнота выполненных этапов проектного задания;
- в) оригинальность темы, найденных решений при презентации проекта;
- г) качество оформления проекта (структура текста, качество фотоматериалов);
- д) качество доклада (композиция, полнота представления работы, аргументированность, культура речи, владение вниманием аудитории);
- е) объем и глубина знаний по предмету, общая эрудиция.

Обратим внимание на то, что студенты активно обращались к использованию возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения младших школьников и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета. При описании проекта они озвучивали его цель и задачи, перечисляли участников проекта, характеризовали тип проекта, перечисляли этапы работы, ресурсы, представляли предполагаемые результаты, критерии оценивания.

По итогам защиты студенческих проектов было выявлено, что студенты справились с выполнением задания преимущественно на «отлично» (60,6%) и «хорошо» (34,8%). Столь высокая качественная успеваемость по выполнению данной деятельности может быть объяснима несколькими причинами: интересом к теме; возможностью выбора темы и жанра проекта; непосредственной прикладной направленностью выполняемого задания; пролонгированностью выполнения проекта и возможностью получения консультации преподавателя, что собственно соответствует и деятельности младших школьников при работе над проектом. Эти преимущества были выявлены в проходящих после защиты беседах со студентами. Однако заметим, что столь успешные результаты обусловлены также спецификой самой дисциплины.

Итак, проектная деятельность при подготовке будущих учителей содействует формированию профессиональных компетенций, поскольку технология проектного обучения ориентирована на формирование умений работать с информацией, использовать ресурсы образовательной среды, обучаться в сотрудничестве, достижение планируемых результатов образования.

Список литературы

1. Забродина И.В., Махмутова Л.Г. Современные образовательные технологии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Современные проблемы науки и образования. 2016. №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?Id=24709> (дата обращения: 09.06.2016).
2. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. М., 2011.
3. Профессиональный стандарт педагога: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. URL: http://www.ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 09.02.2017).
4. Суховиенко Е.А., Самигуллина З.П., Севостьянова С.А., Эрентраут Е.Н. Теория и методика обучения математике: общая методика. Челябинск, 2010.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2006.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 44.03.01: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 19.03.2017).

УДК 378

Мингажева Е.А.

Челябинский государственный университет,
Челябинск

mingazheva.lena@mail.ru

Влияние бально-рейтинговой системы оценивания на уровень самообразования обучающихся в вузе

Данная статья отражает закономерность поставленных целей с результатами работы обучающимися. В ней рассматривается бально-рейтинговая таблица как мотивация для повышения уровня самодисциплины обучающимися, что влечет за собой повышения самообразования обучающихся, в той или иной сфере деятельности. Для выявления мотивации перед обучающимися двух групп были поставлены разные задачи, что сказалось на их уровне самообразования. Данная статья поможет как преподавателям, так и обучающимся, скорректировать цель и задачи процесса обучения согласно компетенциям, определенным в государственных образовательных стандартах.

Ключевые слова: бально-рейтинговая система, самодисциплина, самообразование, мотивация.

Происходящие изменения в жизни человечества продолжают развивать и актуализировать идею раскрытия и обогащения внутреннего потенциала каждого человека, выдвигать данную идею его развития и самообразования в течение всей жизни на первый план. Постоянный рост современных социально-экономических, информационных и культурных изменений в жизни общества повышает

требования к качеству образования. И на первый план выдвигают такую задачу, как иноязычное самообразование обучающегося. В настоящее время невозможно обойтись лишь когда-то полученными ранее знаниями, необходимо стремиться получать их постоянно и развиваться самостоятельно. Следовательно, нужно также каждый день уметь адаптироваться к тем иноязычным условиям, требуемым профессиональным социумом[2].

Путь самообразования труден, так как требует больших усилий, преодоления себя, твердости духа, непростого умения совмещать учебу с работой, выполнением семейных обязанностей, досугом. Но этот путь надежен, потому что эти трудности преодолеваются осознанно, с верой в себя, в свои силы, в свое будущее. Старая китайская пословица гласит: даже самая долгая дорога начинается с первого шага. Тем более дорога, новая для обучающегося ступившего на нее, к тому же, в новый для него мир интенсивного познания. Однако чем самостоятельней мы учимся, чем активнее занимаемся самообразованием, тем сильнее нуждаемся в помощи. И начинается она с рекомендаций, как учиться, чтобы добиться успеха в этом сложнейшем деле, чтобы оно приносило удовольствие, побуждало к дальнейшему познанию.

Для повышения уровня самообразования обучающихся предлагаются такие формы, как самостоятельная работа с первоисточниками, обобщение и анализ основной и дополнительной литературы, сборниками педагогических задач и ситуаций, разработка моделей занятий, подбор материала для участия в работе на занятии и др.

Одной из мотиваций для повышения собственного уровня самообразования является бально-рейтинговая система, которая присутствует в каждом вузе. Целью данной системы является – поэтапное оценивание знаний и умений обучающихся, что позволяет автоматически получить «зачет», а также более системно и плодотворно подготовиться к экзамену. Такая система представляет собой набор контрольных точек, которые обозначают то, или иное задание, необходимое выполнить обучающемуся. Совокупность данных заданий выбирается согласно требованиям государственных стандартов. При этом учитывается количество часов, которые выделяются на данную дисциплину (например: иностранный язык).

Активизация самообразования возможна только при условии развития познавательной активности личности и сотрудничества обучающегося с преподавателем. Такая активизация обучающейся молодежи во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения, которая характеризуется высоким уровнем педагогического мышления и его критичностью, способностью и стремлением к проблемному обучению, к ведению диалога с обучающимися, стремлением к обоснованию своих взглядов, способностью к самооценке своей преподавательской деятельности, а также, использованию инновационных информационных технологий. Взаимодействие с данными технологиями способствует повышению мотивационной со-

ставляющей и познавательной активности обучающихся, расширяет их кругозор и позволяет повысить самообразование обучающихся, путем повышения самодисциплины[1]. Самодисциплина – это способность заставить себя предпринимать действия независимо от вашего эмоционального состояния. Другими словами, это – конкретные шаги, которые вы совершаете после постановки какой-либо цели для её достижения[3]. Самодисциплина – это хороший инструмент для повышения уровня самообразования обучающихся, путем усилий над собой. Она помогает как избавиться от чего-то ненужного, например, вредной привычки, так и приучить себя к тому, что способно изменить жизнь в лучшую сторону, например, учиться в процессе всей жизнедеятельности. А в образовательной системе с планированием, амбициями и постановкой цели, самодисциплина и вовсе дает положительные результаты.

Исходя из этого, каждый преподаватель, с помощью программа Excel, разрабатывает собственную таблицу с необходимыми контрольными точками, согласно поставленной перед ним цели, то есть, компетенциями, указанными в стандарте дисциплины. Он самостоятельно просчитывает совокупность заданий и баллов, полученных за их выполнения. Максимум обучающийся может до зачета или экзамена получить 100 баллов, то есть выполнить определенное количество заданий, согласно темам рабочей программы дисциплины (например: иностранный язык). Каждой контрольной точкой преподаватель обозначает и дату, когда обучающийся обязан сдать тему и определенный навык, который проверяется этой контрольной точкой. Например, в дисциплине «Иностранный язык», преподавателем проверяются следующие навыки: чтение (текстовый материал), перевод (слова, фразы, отрывки текста и целый текст), аудирование (с набором заданий, необходимых для выполнения после прослушивания беседы, рассказа, повествования и т.д., для четкого понимания услышанного), письмо (формального или личного характера), а также, говорение (спонтанное реагирование на речь респондента, а также ответы на его вопросы). За каждую контрольную точку (задание) обучающийся максимум может получить 5 баллов, таких заданий за семестр 18. И только за одну такую точку (семестровый проект) – 10 баллов. Так как данное задание требует большей подготовки и критериев оценивания. В конечном итоге мы получаем 19 заданий (контрольных точек).

Для сравнительного анализа мы взяли две бально-рейтинговые системы: с определенными датами сдачи контрольных точек и без таковых дат. Первая система имеет четкую последовательность данных проверочных точек, а также она с определенной датой сдачи данного задания обучающимися.

Таблица 1

Успеваемость обучающихся 1 группы с обозначенной датой сдачи (часть таблицы)

А.В	2	2	3	3
-----	---	---	---	---

Б.В.	3	3	3	3
З.В.	1	1	1	1
И.В.	3	2	3	4
Л.А.	2	1	1	2
Р.К.	3	2	3	4
С.А.	1	2	2	3
Х.Д.	1	1	3	4
Х.А.	2	2	4	5
Ш.А.	3	4	5	5
Дата	09.фев	02.мар	15.мар	18.мар
максимальный балл	5	5	5	5
Задание	тест	Монолог	Монолог	Диалог

Как видно из таблицы, все обучающиеся своевременно и достаточно успешно готовятся к обозначенным датами контрольным точкам. Все знакомы с такой работой системы и своевременно готовятся к заданиям.

Рассмотрим таблицу другой группы обучающихся. Данной группе также были обозначены контрольные точки, которые им предстоит сдать, только не были обозначены даты сдачи.

Таблица 2
Успеваемость обучающихся 2 группы без обозначенной датой сдачи (часть таблицы)

А.К.	1	2	2	
А.А.			2	
Б.А.		2		
В.Н.	4		5	5
К.Е.	4	4	4	5
К.Т.		2		3
Л.В.				1
П.Е.		1		2
С.А.	2	3	4	
Т.А.	3	3		
Х.А.	1		2	
Ю.Е.	1	3		3
Дата				
максимальный балл	5	5	5	5
Задание	тест	Монолог	монолог	Диалог

Используя некоторые простые аналитические операции, можно сделать вывод, что самодисциплина у обучающихся второй группы на порядок ниже, так как некоторые из контрольных точек ими были не сданы. Что указывает на низкий уровень самодисциплины и нежелание самообразовываться.

Исходя из этого, можно констатировать тот факт, что четкая своевременная задача, поставленная перед обучающимся, действительно дисциплинирует их к выполнению заданий, определенных для повышения их уровня образования, а также уровня самообразования.

Список литературы

1. Мингажева Е.А. Формирование самообразовательной компетентности студентов при обучении иностранному языку посредством информационных технологий, Челябинск, 2016. С. 138-141.
2. Мингажева Е.А. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции путем самообразования студентов, Челябинск, 2016. С.180-197.
3. Развитие самодисциплины [Электронный ресурс]: <https://4brain.ru/blog/развитие-самодисциплины>

УДК159.922.7

Мичурина Ю.А.

Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск
y.michurina@mail.ru

Психолого-педагогические аспекты социализации детей дошкольного возраста с гиперактивным поведением

В статье раскрываются терминологические особенности, основные характеристики и проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей; представлен обзор подходов к социализации дошкольников с гиперактивным поведением. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с возрастанием количества детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих неврологические и патохарактерологические отклонения, астено-невротические и другие дезадаптирующие состояния.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания; гиперактивное поведение; дошкольник; социализация; коррекционно-развивающая работа.

По данным ведущих российских педиатров С.М. Мартынова, Никаноровой, А.Л. Сиротюк и других, на протяжении последних лет в России здоровье детей и подростков стремительно ухудшалось и к настоящему времени, согласно данным многих исследований, удельный вес здоровых детей составляет не более 4-10%. Наблюдается ухудшение физического развития, быстрый рост соматических, инфекционных, экологических и социально обусловленных заболеваний. Значительную долю в структуре патологии детей составляют заболевания нервной системы и психической сферы. Среди учащихся общеобразовательных школ до 80% имеют неврологические и патохарактерологические отклонения, астено-невротические и другие дезадаптирующие состояния [6,7]. Большую озабоченность у медицинских работников, учителей, воспитателей, психологов вызывает растущая распространенность синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей.

Синдром дефицита внимания с гиперактивным поведением представляет собой наиболее распространенную форму нервно-психических нарушений в детском возрасте. Первыми авторами, сфокусировавшими серьезное научное внимание на поведенческих аспектах детей подобных СДВГ, были Дж.Стилл и А.Тредголд (США). В 1962 году Оксфордской международной группой по детской неврологии был введен термин и диагноз «Минимальная мозговая дисфункция» (ММД) для обозначения заболевания таких детей. Минимальные мозговые дисфункции – это формы церебральной патологии, возникающие вследствие разнообразных причин, но имеющие однотипную неврологическую симптоматику, проявляющуюся в виде функциональных нарушений. Дальнейший прогресс шел по пути уточнения диагноза, в 1987 году в Американской психиатрической ассоциации предложен термин – синдром дефицита внимания. После изменений и внесения уточнений в 1994 году этот

синдром определяется как синдром дефицита внимания с гиперактивностью [9].

В последней редакции Международной классификации болезней название синдрома не изменилось, выделяется три подтипа патологии: с преобладанием нарушений внимания, гиперактивности – импульсивности и смешанный подтип. Активное изучение синдрома «Минимальной дисфункции мозга» в России началось в конце 1970-х годов XX века, продолжено в последующие десятилетия уже в рамках изучения СДВГ и связано с работами Н.И. Заваденко, Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой, Л.О. Бадаляна, О.В. Халецкой, В.М. Трошина, А.Г. Платоновой, В.Р. Кучмы, Е.В. Касатиковой, И.П. Брызгунова, А.В. Грибанова, В.М. Чимарова, Е.В. Левитиной, О.Р. Наговициной, Daley, D., Birchwood, J. и др.

Однако, несмотря на такой интерес теоретиков и практиков, проблема оказания помощи детям и подросткам все еще остается нерешенной, и одна из причин этого – отсутствие комплексного подхода среди специалистов разных областей [1].

В исследованиях Н.Н. Заваденко, Д.Ю. Масаловой и др. отмечается, что для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью наиболее характерны дефекты концентрации внимания, избыточная двигательная активность, несоответствующая выполняемому заданию, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности. В 70% случаев СДВГ сочетается со специфическими расстройствами обучения при нормальном коэффициенте интеллекта. В дальнейшем это приводит к возникновению различных психологических проблем от формирования комплекса неполноценности и социальной дезадаптации до развития психопатической личности. Дети чаще подвергаются депрессии из-за конфликтных ситуаций в школе и дома, ощущения своего неуспеха, отвержения сверстниками. У детей отмечается повышенный уровень тревожности, они плохо адаптируются в новых условиях, более подвержены действию негативных стресс-факторов. С возрастом гиперактивность уменьшается, однако остается процент гиперактивных детей, которые испытывают затруднения в течение всей жизни [5].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это психоневрологическое расстройство, причиной которого вопреки распространенным мифам, являются особенности строения и функционирования головного мозга, а не плохое воспитание, аллергия и т.п. Настоящая причина состоит либо в генетических факторах (в преобладающей части случаев), либо в перинатальном поражении центральной нервной системы. Именно поэтому СДВГ – это нарушение развития, а не просто «невинные» особенности темперамента ребенка, и его проявления присутствуют с раннего детства, они «встроены» в темперамент ребенка, а не приобретаются со временем и не носят временный характер [3]. Международная классификация болезней подчеркивает, что в этом синдром дефицита внимания с гиперактивностью отличается от «эпизодических» психиатрических расстройств, например,

таких как депрессии, посттравматическое стрессовое расстройство и других. Такие черты, как гиперактивность, импульсивность и нарушения внимания выражены несоответственно возрасту ребенка, и эти черты приводят к серьезным нарушениям функционирования ребенка в основных сферах жизни, затрудняют обучение, социальную адаптацию и в целом психологическое развитие ребенка.

Это специфическая характеристика синдрома дефицита внимания, поскольку, в отличие от многих других расстройств, сопровождающихся аномальными проявлениями (например, галлюцинации при шизофрении), синдром дефицита внимания с гиперактивностью является скорее спектральным расстройством, чрезмерным проявлением особенностей, характерных и для нормального поведения. Это создает определенные трудности в диагностике, особенно при легких формах СДВГ, ведь граница между нормой и патологией очень условна.

При синдроме дефицита внимания нарушается контроль, способность головного мозга к организации и самоконтролю поведения. Соответственно, с возрастом у детей с СДВГ эта способность также улучшается, однако остается ниже, чем у ровесников. Согласно данным последних исследований у детей с СДВГ наблюдается замедленное созревание функций лобной коры. Исследования показали, что их мозг развивается согласно тем же особенностям и закономерностям, что и у ровесников, но созревание функций лобной коры происходит медленнее. При более легких формах СДВГ (а их около 30 – 40% от общего количества) к подростковому возрасту эти дети догоняют своих ровесников, в остальных же случаях дети с СДВГ будут иметь признаки нарушенного самоконтроля и в зрелом возрасте.

Как отмечается в исследованиях А.Л.Сиротюк, А.А.Максимовой, N. Sinn, J. Rucklidge, Normand, S., Flora, D. B., Toplak, M. E., Tannock, R. и др., основными симптомами синдрома дефицита внимания являются дефицит внимания, гиперактивность и импульсивность. Эти признаки появляются в очень раннем возрасте. Многие здоровые дети тоже имеют такие симптомы, но выраженные в меньшей степени, или вызванные другим расстройством, для ребенка важно тщательное обследование и соответствующий диагноз [8,9].

1. Невнимательность. Говоря о СДВГ, чаще всего имеют в виду повышенную отвлекаемость и снижение концентрации внимания у таких детей.

У детей с СДВГ отмечается недостаток непрерывного (поддерживаемого) внимания, что проявляется в невозможности длительного выполнения неинтересного задания. При этом чем – то интересным для них (компьютерные игры, просмотр мультфильмов) они могут заниматься часами. Кроме этого, наблюдается дефицит избирательного внимания, что проявляется в повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы, особенно если эти стимулы яркие, интересные.

2. Гиперактивность, или избыточная двигательная активность, не всегда является обязательным симптомом. У части детей она может быть нор-

мальной или даже сниженной, что зачастую затрудняет своевременную диагностику и, соответственно, коррекцию рассматриваемого расстройства.

Под гиперактивностью у детей с синдромом дефицита внимания обычно понимают повышенную двигательную (моторную) активность. Нарушения координации выявляют примерно в половине случаев синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Это могут быть нарушения тонких движений (завязывание шнурков, пользование ножницами, раскрашивание, письмо), равновесия (детям трудно кататься на роликовой доске и двухколесном велосипеде), зрительно-пространственной координации (неспособность к спортивным играм, особенно с мячом). В отличие от просто энергичных детей, активность у детей с СДВГ носит бесцельный характер. К сожалению, гиперактивность иногда приводит к появлению травм у ребенка [1].

Эмоциональные нарушения при СДВГ наблюдаются часто. Эмоциональное развитие ребенка, как правило, запаздывает, что проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам.

3. Импульсивность. Под импульсивностью понимают невозможность контроля над своими импульсами. Выделяют когнитивную импульсивность (отражающую поспешное мышление) и поведенческую импульсивность (отражающую трудности при подавлении реакций). Импульсивные дети не могут дождаться своей очереди при игре. В учебной ситуации у таких детей наблюдается «импульсивный стиль работы»: они выкрикивают ответы на уроке, не отвечая на вопросы полностью, прерывают других учеников или учителя. Из-за импульсивности дети часто попадают в опасные ситуации из-за того, что не задумывались о последствиях. Склонность к риску становится причиной травм и несчастных случаев. Импульсивность часто сочетается с агрессивным и оппозиционным поведением. Поэтому, впечатления, которые такие дети производят на окружающих, очень часто истолковываются как незрелость или ребячливость, слабый самоконтроль, безответственность, ленность и чрезмерная грубость.

Появление основных жалоб при синдроме дефицита внимания относится к младшему школьному возрасту, но так как обучающие программы присутствуют и в дошкольных образовательных учреждениях, то основные паттерны поведения школьного возраста видны уже в 5 лет. И. П. Брызгунов и Е. В. Касатикова отмечают наибольшее число детей с СДВГ в 5 – 10 – летнем возрасте. Неудивительно, что в этом возрасте большинство родителей обращаются к врачу или психологу. В этом возрасте возникает проблема с сохранением внимания или способностью продолжать работу над заданием, пока оно не будет выполнено [3].

Ретроспективный анализ литературы показывает, что проблема приобщения детей к социальному миру всегда была и остается острой и одной из ведущих проблем формирования личности ребенка.

На сегодняшний день проблема социализации детей с гиперактивным поведением в ДОУ выступает одной из актуальных и представляет собой комплекс мер, направленных на формирование у детей адекватных положительных взаимоотношений в коллективе сверстников; обучение приемам контроля телесных проявлений гиперактивности; индивидуализацию образовательного процесса; полноценное медикаментозное сопровождение. Успешность процесса социализации детей дошкольного возраста с гиперактивным поведением состоит в организации взаимосвязанной деятельности педагогов и психологов. Именно совместная деятельность педагога и психолога обеспечивает индивидуальный подход к ребенку на основе понимания его психологических особенностей, позволяет своевременно выявлять нарушения в психическом развитии и поведении ребенка и оказывать ему необходимую психолого-педагогическую помощь.

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, Н.Я. Семаго подчеркивают, что выбор методов коррекции гиперактивного поведения у ребенка дошкольного возраста должен носить индивидуальный характер с учетом степени выраженности основных проявлений и наличия сопутствующих нарушений. Коррекционно-развивающая работа с гиперактивным ребенком должна быть направлена на решение следующих задач [4,5]:

провести комплексную диагностику ребенка, проявляющего симптомы гиперактивного поведения;

нормализовать обстановку в семье ребенка, его взаимоотношений с родителями и другими взрослыми. Важно научить членов семьи избегать новых конфликтных ситуаций;

установить контакт с воспитателем, ознакомить его с информацией о сущности и основных проявлениях СДВГ, эффективных методах работы с детьми старшего дошкольного возраста с гиперактивным поведением;

добиться повышения у ребенка самооценки, уверенности в собственных силах за счет усвоения им новых навыков, достижений успехов в повседневной жизни. Необходимо определить сильные стороны личности ребенка и хорошо развитые у него высшие психические функции и навыки с тем, чтобы опираться на них в преодолении имеющихся трудностей;

достичь у ребенка послушания, привить ему аккуратность, навыки самоорганизации, способность планировать и доводить до конца начатые дела. Развить у него чувство ответственности за собственные поступки;

научить ребенка уважению прав окружающих людей, правильному речевому общению, контролю собственных эмоций и поступков, навыкам эффективного социального взаимодействия с окружающими людьми.

Ю.А. Мичурина, У.Н. Бондаренко подчеркивают, что в современной психолого-педагогической литературе существует большое разнообразие методов, средств, технологических подходов к коррекционно-развивающей работе с детьми с гипер-

активным поведением и синдромом дефицита внимания. Остановимся на характеристике основных из них [2].

Игровая терапия – наиболее естественная и эффективная форма работы с детьми и подростками. В работе с детьми раннего возраста (от 1 года до 3 лет) игротерапия иногда становится единственным возможным методом коррекции.

Игровая терапия применяется в работе с гиперактивными детьми для того, чтобы помочь им преодолеть поведенческие проблемы, зачастую возникающие вследствие импульсивности, сложности саморегуляции. В работах Г.И. Репринцевой и др. предлагается использовать различные виды игротерапии в зависимости от теоретического подхода психолога в работе с детьми с гиперактивным поведением:

игры на развитие внимания;

игры и упражнения для снятия мышечного и эмоционального напряжения (релаксации);

игры, развивающие навыки волевой регуляции (управления);

игры, способствующие закреплению умения общаться.

Арттерапия является еще одним способом коррекционно-развивающей работы с детьми с гиперактивным поведением. Это один из эффективных подходов к осуществлению психологической помощи гиперактивным детям, поскольку она повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в школе, снижает утомление, ликвидирует негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением, опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции, развивает чувство внутреннего контроля, помогает выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности, компенсируя их возможное отсутствие в родительском доме [4].

Рисование, лепка способствуют формированию навыка внутреннего контроля, концентрации внимания на ощущениях и чувствах. Активная творческая деятельность способствует снижению мышечного и эмоционального напряжения. Такие виды деятельности, как рисование пальцами или ступнями ног, развивают у ребенка кинестетическое восприятие. Если гиперактивный ребенок неохотно включается в процесс творчества, в самом начале, взрослый может взять инициативу на себя, рисуя беспорядочные линии на бумаге, а затем просит ребенка отгадать, что получилось.

Телесно-ориентированная психотерапия является малоизвестным направлением психотерапии в России. Основателями и разработчиками данного направления были в основном представители западной психологической школы А. Райх, А. Лоуэн и др. Как известно, более 80% информации в процессе общения передается невербальным способом. У ребенка «живой язык» спонтанных движений и жестов гораздо в большей степени отражает характер его коммуникаций и появляется задолго до отчетливых речевых навыков. Поэтому включение телесно-ориентированных психотехник и приемов

в психокоррекционные программы существенно расширяет их возможности.

И.П. Брызгунов, А.Л. Сиротюк, подчеркивают, что способность ребенка контролировать телесные проявления является важным моментом его социализации и тесно связана с формированием основных черт его психики. У ребенка возникает ощущение возможности использовать свое тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром. Он учится доверять своему телу, собственным впечатлениям, различать эмоции, усваивать приемы контроля [3,7]. Большое значение имеют техники непосредственного телесного контакта, потребность в котором у детей очень велика. Техники регрессии помогают создать у ребенка ощущение защищенности, безопасности. Переживая это состояние, ребенок учится строить свои отношения с миром.

Таким образом, проблема социализации детей дошкольного возраста с гиперактивным поведением продолжает оставаться одной из актуальных в психолого-педагогической теории и практике. На сегодняшний день достаточно эффективными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с гиперактивным поведением выступают игровая терапия, песочная терапия, арттерапия, телесно-ориентированная терапия.

Список литературы

1. Белоусова Е.Д. Синдром дефицита внимания и гиперактивности // Российский вестник перинатологии и педиатрии. Научно – практический рецензируемый журнал. 2000. № 3. С. 39-42.
2. Бондаренко У.Н., Мичурина Ю.А. Психолого-педагогические особенности коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с гиперактивным поведением // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-2. С. 8-11.
3. Брызгунов И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика-М., 2002.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003.
5. Масалова Д.Ю. Психологические и психофизиологические особенности детей с синдромом дефицита внимания. Ростов н/Д: «Феникс», 2006.
6. Никанорова, М.Ю. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2000. №3. С 48.
7. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2003.
8. N. Sinn, J. Rucklidge. A multidimensional approach of impulsivity in adult attention deficit hyperactivity disorder Original Research Article Psychiatry Research, Volume 227, Issues 2–3, 30 June 2015, Pages 290-295.
9. Normand, S., Flora, D. B., Toplak, M. E., & Tannock, R. Evidence for a general ADHD factor from a longitudinal general school population study. Journal of Abnormal Child Psychology 2012; 40(4), 555-567.

**Формирование стиля медиапотребления
как условие личностного развития
современного студента**

Статья посвящена исследованию формирования стиля медиапотребления как условия личностного развития современного студента и взаимосвязи с параметрами медиапотребления в студенческом возрасте. Авторами было установлено, что формирование стиля медиапотребления является важным условием личностного развития современного студента. Это подтверждается взаимосвязями, существующими между отдельными его компонентами и особенностями формирования стиля медиапотребления как условия личностного развития студентов.

Ключевые слова: формирование стиля, личностные установки, внутриличностный конфликт, медиапотребление

Важное значение в системе формирования социально-правовой компетенции занимает изучение внутриличностных конфликтов и особенностей медиапотребления студентов вуза, т.к. социально-правовая компетенция студентов вуза – это интегративная характеристика личности, проявляющаяся в совокупности правовых знаний, умений, опыта, сформированных на их основе качеств личности студентов, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность и выполнять социальные функции в обществе.

Интерес к изучению внутриличностных конфликтов наблюдается в рамках фундаментальных и прикладных психологических исследований. Это объясняется противоречивым статусом самого явления. Внутриличностные конфликты с одной стороны могут приводить к дезорганизации личности, а с другой стороны, их конструктивное разрешение способствует личностному росту и формированию положительных новообразований личности, что находит своё отражение и в системе формирования социально-правовой компетенции.

К анализу причин, содержания и динамики внутриличностного конфликта обращаются исследователи разных зарубежных психологических теорий личности: психоанализа (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм и др.), гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), диспозиционного подхода (Г. Олпорт, Г. Айзенк) и др. В отечественной психологии исследования внутреннего конфликта личности осуществляется в рамках общепсихологической теории деятельности (В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев), социальной психологии (Н.В. Гришина, Т. Шибутани, А.С. Васильев и др.) и психологии развития (А.П. Новгородцева и др.). Существуют также работы, рассматривающие конфликт либо в контексте критических жизненных ситуаций в жизни человека, одной из которых и является конфликт (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов и др.).

Теоретические модели внутриличностного конфликта подтверждаются эмпирическими данными. Исследователи выявляют содержание внутриличностных конфликтов, вызванных с нереализованностью желаний (О.Г. Берестнева, И. Л. Шелехов, О. С. Жаркова, О.Е. Никуленкова, А.В. Вадутова, Я.О. Глушченко), конфликтами между личностью и исполняемыми ею ролями (Г.Ф. Шакирова). Проводятся комплексные исследования внутриличностных конфликтов в подростковом (А.П. Новгородцева) и юношеском возрасте (О.О. Шемякина, Г.Ф. Шакирова и др.). Рассматриваются возможности профилактики (О.Е. Никуленкова, Н.Ю. Юрлов) и психологической коррекции (В.В. Ермак, В.В. Шпунтова, В.О. Жданов и др.) внутриличностных конфликтов. Однако, авторы уделяют неоправданно мало внимания анализу роли в формировании внутриличностных конфликтов и изменений, происходящих в практике жизнедеятельности современного человека. Исследователи отмечают, что явления цифровой культуры и коммуникативно-информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни нового поколения [4]. Ряд исследователей даже называют это поколение – поколением большого пальца из-за их пристрастия к гаджетам и привычки набирать текст большим пальцем правой руки [2]. Существенные изменения в средствах учебно-профессиональной деятельности и общения должны отражаться на формирующихся в них возрастных новообразованиях. Это позволяет нам предположить, что между особенностями медиапотребления и содержанием внутриличностных конфликтов в системе формирования социально-правовой компетенции у студентов существуют значимые взаимосвязи.

Базой нашего исследования выступил Челябинский государственный педагогический университет (исторический факультет и факультет социального образования). Экспериментальная выборка состояла из студентов 1-3 курсов. Объем выборки составил 187 человек.

Для диагностики адаптационного конфликта (между «надо» и «могу») мы использовали методику Л.И. Вассермана в адаптации В. В. Бойко «Диагностика уровня социальной фрустрированности». Для установления выраженности конфликта неадекватной самооценки (между «могу» и «хочу») – тест «нахождение количественного выражения уровня самооценки» (по С.А. Будасси). В качестве диагностического инструментария, позволяющего выявить наличие и выраженность ролевого и нравственного внутриличностного конфликта, применялась методика «Личностный дифференциал». Особенности медиапотребления студентов изучались с помощью методик: «Индивидуальный стиль медиапотребления» и опросник МСИА (Мотивационная структура информационной активности) [10].

Математическая обработка результатов проводилась с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 22. Для расчета определения тесноты и значимости взаимосвязей использовался корреляционный анализ по Спирмену.

Анализ выраженности адаптационного конфликта (между «надо» и «могу») показал, что в исследуемой выборке преобладают лица с низким уровнем социальной фрустрированности (79,7%). Это позволяет утверждать, что студенты в целом удовлетворены отношениями с другими людьми и не испытывают по этому поводу внутриличностных конфликтов. Подобная картина представляется вполне закономерной. Так в исследовании О.Е. Никуленковой было установлено, что 67% из 90 опрошенных студентов обладают умеренным уровнем фрустрированности [4, С. 135]. Наличие внутриличностного адаптационного конфликта было обнаружено у 18% участников нашего исследования.

Результаты исследования показали, что адекватная самооценка характерна только для трети опрошенных студентов (33% участников исследования). Типичной для участников исследования является заниженная самооценка (62,5%). Это позволяет заключить, что студенты младших курсов переживают внутриличностный конфликт, связанный с расхождением Я-реального и Я-идеального («могу» и «хочу»). Данный конфликт проявляется в форме склонности преуменьшать оценки самого себя, своих достоинств, поступков.

О.Е. Никуленкова считает, что внутриличностный конфликт неадекватной самооценки у студентов младших курсов объясняется низким уровнем личностной рефлексии, несформированностью профессиональной и гендерной идентичности. По мнению автора, в процессе межличностного взаимодействия к третьему и пятому курсу уровень самооценки становится адекватным с реальными возможностями, достоинствами и личностными особенностями студента [5].

Анализ средних значений по методике «Личностный дифференциал» позволяет заключить, что участники исследования склонны отвергать свои волевые качества и активность. Первый из этих внутриличностных конфликтов проявляется в недостаточном уровне самоконтроля, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, которые на наш взгляд указывают на несоответствие представлений испытуемых о себе с социально желательными характеристиками личности.

Склонность недооценивать собственную активность в отношениях с другими, указывает на то, что участники исследования характеризуются пассивностью и погруженностью в себя. Это также является признаком внутреннего конфликта, связанного с рассогласованием представлений о себе и социально желательными характеристиками личности.

А вот отношение к себе у студентов оказалось достаточно высоким, что подтверждает описанные ранее закономерности, выявленные с помощью методики «Диагностика уровня социальной фрустрированности».

Анализ особенностей медиапотребления студентов заключался в выявлении частоты использования ими различных средств массовой коммуникации, мотивов и стиля медиапотребления.

Результаты диагностики показали, что наиболее часто студенты пользуются глобальной сетью Интернет. На втором месте по частоте потребления оказались книги. На третьем – телевидение. Е.В.Моисеева, Е.А.Столбова [1], Н.В. Сиврикова, Д.Р. Рафикова, Д.Ю. Бережная [8] объясняют подобные тенденции тем, что телевидение проигрывает интернету по параметрам: оперативность, интерактивность и возможность выбора программ.

Результаты диагностики особенностей мотивации медиапотребления у студентов показали, что в целом в исследуемой выборке преобладает познавательная мотивация, на втором месте оказались мотивы реактивации и релаксации. Слабо выражены в исследуемой выборке коммуникативные и компенсаторные мотивы потребления медиаинформации.

Это позволяет утверждать, что студенты рассматривают медиа-пространство, прежде всего, как информационное. При необходимости масс-медиа выступают для них либо как средство повышения собственного психического тонуса, либо как средство расслабления и снятия напряжения. И в последнюю очередь с помощью средств массовой коммуникации студенты общаются или компенсируют собственные недостатки. В целом такая структура мотивации медиапотребления позволяет говорить о зрелой позиции студентов в отношении средств массовой коммуникации и информации.

Иерархия мотивов медиапотребления отражает не только уровень зрелости студентов, но и характер ведущей для данного возраста деятельности – учебно-профессиональной. Перед студентами стоит задача расширения и углубления собственных знаний, в решении которой они прибегают к использованию медиа-источников.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили охарактеризовать стиль медиапотребления студентов. Он отличается умеренным и/или избирательным проявлением эмоциональных и когнитивных компонентов вовлеченности. Студенты отслеживают потоки информации, но при этом они не склонны тратить время и душевные силы на этот процесс. В целом, они стремятся распределять и оптимизировать время, затрачиваемое на получение информации. Их характеризует достаточный уровень осознания смысла и содержания искомой и обрабатываемой информации.

Участники исследования достаточно самостоятельны и критичны в выборе способов и путей поиска требуемой информации. Они способны ориентироваться в поисковых системах, в информационных ресурсах сетевых сообществ, но порой им требуется значительное количество времени на поиск и обработку искомых данных.

Таким образом можно сделать вывод, что медиапотребление у студентов носит целенаправленный характер, отличается критичностью восприятия информации. Молодые люди владеют способами поиска и обработки информации, что позволяет им продуктивно расходовать свое время на данный вид деятельности. Они обладают достаточным уровнем знаний, умений, навыков, способствующих

щих хорошей ориентации в окружающем медиапространстве.

Корреляционный анализ данных позволил установить, что между особенностями внутриличностного конфликта и стилем медиапотребления студентов существуют значимые взаимосвязи. Было установлено 8 значимых корреляций.

Адаптационный конфликт и конфликт самооценки оказались связанными с уровнем рефлексивной критичности медиапотребления. Причем первая из этих взаимосвязей носит прямой характер ($r=0,262$; $p \leq 0,01$), а вторая – обратный ($r=-0,212$; $p \leq 0,05$). Это значит, что с повышением уровня адаптационного конфликта и снижением уровня самооценки у студентов возрастает способность быстро улавливать истинное назначение медиасообщений, целевую аудиторию,сообразность потребления медиаинформации. Иными словами, более компетентными в области медиапотребления оказались те студенты, у которых не складываются отношения с окружающими и которые мало ценят себя.

Низкая оценка собственной активности как признак ролевого конфликта оказался связан с уровнем компенсаторной мотивации студентов ($r=-0,243$; $p \leq 0,01$). Обнаруженная закономерность указывает на тот факт, что студенты, которые пытаются с помощью информационных технологий компенсировать собственные реальные или мнимые недостатки как правило малоактивны в общении с окружающими.

Наибольшее количество взаимосвязей было обнаружено между уровнем ролевого конфликта, связанного с оценкой своих волевых качеств, и особенностями медиапотребления студентов. Этот внутриличностный конфликт, который определяется расхождением представлений о себе с социально-принимаемым образом, оказался связан с частотой чтения книг ($r=-0,282$; $p \leq 0,01$); уровнем компенсаторной ($r=-0,246$; $p \leq 0,01$), релаксационной ($r=-0,186$; $p \leq 0,05$) и реактивирующей ($r=-0,191$; $p \leq 0,05$) мотивации медиапотребления; уровнем эффективности поиска информации ($r=0,186$; $p \leq 0,05$).

Результаты исследования указывают на то, что собственные волевые качества оцениваются как недостаточные теми студентами, которые не любят читать книги, обладают недостаточно высоким уровнем медиакомпетентности, рассматривают медиапространство, как средство решения собственных личностных проблем, склонны использовать медиа-средства для управления собственным функциональным состоянием

Таким образом, анализ структуры взаимосвязей внутриличностного конфликта и стиля медиапотребления студентов позволяют сделать вывод о том, что формирование медиакомпетентности и медиакультуры являются важными условиями личностного развития современного студента, что необходимо учесть в системе формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза. Это подтверждается взаимосвязями, существующими между исследуемыми параметрами.

Выводы

Для студентов типичным является внутриличностный конфликт неадекватной самооценки, выражающийся в склонности преуменьшать оценки самого себя, своих достоинств и поступков. Они испытывают ролевые конфликты, в основе которых лежит отвержение собственных волевых качеств.

Наиболее часто студенты пользуются глобальной сетью Интернет и читают книги. На третьем среди медиа-средств у них находится телевидение. Медиапотребление у студентов носит целенаправленный характер, отличается критичностью восприятия информации. Молодые люди владеют способами поиска и обработки информации, что позволяет им продуктивно расходовать свое время на данный вид деятельности. Они обладают достаточным уровнем знаний, умений, навыков, способствующих хорошей ориентации в окружающем медиапространстве и используют его для получения новой информации, а также для регуляции своих функциональных состояний.

Формирование стиля медиапотребления является важным условием личностного развития современного студента и формирования у него социально-правовой компетенции. Это подтверждается взаимосвязями, существующими между отдельными его компонентами и особенностями внутриличностного конфликта студентов.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть использованы для организации учебной деятельности студентов в системе формирования социально-правовой компетенции, разработки психологических программ профилактики формирования внутриличностных конфликтов у студентов, а также в рамках консультирования и психотерапии.

Список литературы

1. Моисеева Е.В., Столбова Е.А. Внутриличностный конфликт и особенности медиапотребления студентов в системе формирования социально-правовой компетенции // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 134-140.
2. Моисеева Е.В., Рафикова Д. Межполювые различия внутриличностного конфликта нереализованности желания в юношеском возрасте // Мужское и женское: сотрудничество и конфронтация: Сборник научных трудов Международной научной конференции. Под редакцией В.Е. Быданова, Н.А. Вахнина, О.А. Штайн. 2016. С. 275-280.
3. Назаров М.М., Ковалев П.А. Российская информационная среда: тренды использования ТВ и интернет в контексте зарубежных сравнений // Информационное общество. 2014. № 1. С. 38-48.
4. Никуленкова О.Е. Внутриличностные конфликты у студентов с различными типами гендерной идентичности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №9. С. 134-137
5. Никуленкова О.Е. Гендерные особенности внутриличностных конфликтов в студенческом возрасте и их предупреждение. Автореферат дис. канд. психол. наук. Пятигорск, 2009. 23с.
6. Сиврикова Н.В. Социально-психологические особенности представителей поколений 70-90-х гг.: дис.

канд. психол. наук: 19.00.05 / Южный федеративный университет. Ростов-на-Дону. 2015. – 185 с.

7. Сиврикова Н.В. Семейные ценности и установки поколения Y // В сборнике: the person in conditions of the interpersonal relationships intensification / technologies of globalization of the xxi century: evolution or setback? Materials digest of the XLVII International Research and Practice Conference. Chief editor - Pavlov V. V.. London, 2013. С. 106-108.

8. Сиврикова Н.В., Бережная Д.Ю., Рафикова Д.Р. Особенности медиапотребления и смысложизненные ориентации студентов / [Электронный ресурс] URL: <http://gisap.eu/ru/node/89851>

9. Смирнов В.М., Копова А.С. Психология медиабезопасности: учебное пособие. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2012 – 93 с.

10. Столбова Е.А., Моисеева Е.В. Особенности медиапотребления студентов разного пола// Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 2 (6). С. 114-118.

УДК 378 Морозова И.С., Воронова Е.В.

Кемеровский государственный университет,
Кемерово

ishmorozova@yandex.ru, elenavoronova27.06@mail.ru

**Взаимосвязь содержательных характеристик
личностного компонента психологической готовности
студентов-психологов к профессиональной
деятельности на начальном этапе обучения вузе**

В статье рассматривается проблема изучения личностного компонента в структуре психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Представлены результаты исследования взаимосвязи содержательных характеристик личностного компонента психологической готовности студентов к профессиональной деятельности на начальном этапе обучения в вузе. Результаты проведенного исследования показали, что личностный компонент психологической готовности студентов-первокурсников к профессиональной деятельности представлен низким уровнем осознанности собственных личностных свойств и качеств, малоэффективными способами социального взаимодействия, отсутствием достаточной информированности о будущей профессиональной деятельности. На начальном этапе обучения в вузе только начинает формироваться психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностный компонент психологической готовности, студент, обучение, вуз.

Изучению психологической готовности студентов к профессиональной деятельности посвящено достаточно большое количество научных исследований. Психологическая готовность к профессиональной деятельности в отечественной науке исследовалась учеными с точки зрения различных подходов: личностного, функционального и личностно — деятельностного. Таким образом, научный подход определяет содержание и структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности.

Е.В. Шипилова [7], изучая формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности, подчеркивает сложность и многокомпонентность данного фено-

мена. В исследовании Е.В. Шипиловой [7] структура психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности представлена следующими компонентами: ценностно-мотивационный, когнитивно-гностический, эмоционально-волевой, функционально-деятельностный, креативный.

Нам импонирует точка зрения И.А. Калининой [1], которая в своем исследовании рассматривает следующие компоненты готовности: учебно-компетентностный, предметно функциональный, синергетический, ценностно-мотивационный и личностный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности студентов в период обучения в вузе.

По мнению И.А. Калининой [1], личностная составляющая психологической готовности к профессиональной деятельности находит отражение в понимании отношения к самому себе, окружающим, самопонимании качеств собственной личности, влияющих на отношение к окружающим людям и к своей работе.

Занимаясь исследованием готовности психолога образования к профессиональной деятельности Л.В. Лежнина [3], включает в структуру психологической готовности личностный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые свойства личности специалиста из числа характерологических, эмоционально-волевых, морально-нравственных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность личности.

В нашем исследовании структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности мы опираемся на точку зрения И.А. Калининой. Мы позволили укрупнить компоненты, представленные И.А. Калининой, и предлагаем рассматривать в качестве компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности следующие компоненты: ценностно-мотивационный (целенаправленность, мотивация достижения), синергетический (ответственное отношение к профессиональным обязанностям, умение принимать решения), личностный (индивидуально-психологические характеристики личности), предметно-функциональный (сформированные профессиональные компетенции), учебно-компетентностный (сформированные общекультурные компетенции) [4].

Мы полагаем, что личностный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности составляют профессионально-важные качества личности, индивидуально-личностные характеристики, необходимые для успешной адаптации к условиям труда и эффективного выполнения профессиональных задач.

Личностная составляющая психологической готовности к профессиональной деятельности включает следующие характеристики: автономность, эмоциональное отношение к учебной и профессиональной деятельности, эффективное социальное взаимодействие, самопонимание качеств собственной личности, стремление к самообразованию и

самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Цель нашего исследования – изучить взаимосвязь содержательных характеристик личностного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе.

В исследовании содержательных характеристик личностного компонента психологической готовности использовался комплекс диагностических методов и методик, в том числе:

1. Методика Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» [2]. Для измерения параметров данного компонента использовались следующие шкалы: «авторитарный», «эгоистичный», «агрессивный», «подозрительный», «подчиняемый», «зависимый», «дружелюбный», «альтруистичный» типы межличностного взаимодействия.

2. Методика А.П. Чернявской «Профессиональная готовность» [6]. Личностный компонент психологической готовности составили следующие шкалы: «автономность», «информированность», «эмоциональное отношение».

3. Методика «Диагностики уровня эмпатии» И.М. Юсупова [2]. В личностный компонент вошла шкала «эмпатия».

С целью обеспечения достоверности полученных результатов нами был использован корреляционный анализ. Корреляционный анализ позволяет выявить наличие взаимосвязей между двумя и более изучаемыми переменными [5]. Расчет данного критерия проводился с помощью компьютерной программы обработки статистических данных Statistica 6.0.

Выборку исследования составили студенты социально-психологического института Кемеровского государственного университета по направлению «Психология» в составе 40 человек.

Изложение и обсуждений результатов исследования.

Рассмотрим выявленные значимые взаимосвязи содержательных характеристик личностного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности студентов.

На 1 курсе (рис. 1) выявлены следующие значимые взаимосвязи изучаемых нами параметров: показатель «авторитарный» положительно коррелирует со следующими показателями: «эгоистичный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,67$), «агрессивный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,56$), «зависимый» ($p \leq 0,05$, $r = 0,69$). Показатель «эгоистичный» взаимосвязан с показателями «агрессивный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,72$), «зависимый» ($p \leq 0,05$, $r = 0,51$). Показатель «агрессивный» взаимосвязан со следующими показателями: «подозрительный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,72$), «зависимый» ($p \leq 0,05$, $r = 0,47$). Показатель «подчиняемый» положительно коррелирует с показателем «зависимый» ($p \leq 0,05$, $r = 0,51$). Показатель «зависимый» взаимосвязан с показателем «дружелюбный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,47$), «альтруистичный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,61$). Показатель «дружелюбный» положительно коррелирует с показателем «альтруистичный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,58$).

Показатель «автономность» взаимосвязан с показателем «альтруистичный» ($p \leq 0,05$, $r = 0,44$).

Больше всего положительных корреляционных связей выявлено между показателем «зависимый» и такими показателями как: «авторитарный» ($r = 0,69$), «эгоистичный» ($r = 0,51$), «агрессивный» ($r = 0,47$), «подчиняемый» ($r = 0,51$), «дружелюбный» ($r = 0,47$) и «альтруистичный» ($r = 0,61$), что может свидетельствовать о том, что у студентов на 1 курсе обучения в вузе преобладает зависимый тип отношения к людям. Мы предполагаем, что студенты-психологи на 1 курсе обучения характеризуются тревожностью, конформны, нуждаются в поддержке. В межличностных отношениях доверчивы, склонны к уступчивости, неконфликтны.

Показатель «автономность» взаимосвязан с показателем «альтруистичный» ($r = 0,44$), что может свидетельствовать о независимости, самостоятельности студентов первокурсников в отношении к процессу обучения, принятию решений в отношении собственного личностного и профессионального развития. Студенты-психологи характеризуются ответственностью и доброжелательностью по отношению к другим людям.

В структуре готовности к профессиональной деятельности первокурсников мы констатируем отсутствие корреляционных взаимосвязей с показателем «эмпатия», что может характеризовать студентов-психологов, как людей не склонных к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, низкой эмоциональной чувствительности студентов к нуждам и проблемам окружающих людей. Мы предполагаем, что студенты-психологи испытывают сложности в понимании эмоционального состояния собеседника.

Также на 1 курсе не выявлено корреляционных взаимосвязей с показателем «информированность», что может быть обусловлено низким уровнем осведомленности студентов о будущей профессиональной деятельности, информированности о возможных путях профессионального развития.

На данном этапе обучения у студентов-психологов не выявлено корреляционных взаимосвязей с показателем «эмоциональное отношение», что может свидетельствовать о негативном эмоциональном настрое по отношению к процессу обучения, к планированию своего профессионального самоопределения, об отрицательном эмоциональном настрое, отсутствия жизненного оптимизма, о неготовности проявлять активность в отношении дальнейшего профессионального пути и профессиональной самореализации. На наш взгляд, негативное эмоциональное отношение студентов к необходимости принимать решения, касающиеся будущего, может продлить этот процесс и привести к ошибочным решениям.

Таким образом, личностный компонент психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности на 1 курсе обучения представлен:

- вариативными и зачастую неэффективными способами социального взаимодействия, используя которые студенты не способны выстраи-

вать конструктивного взаимодействия со студентами и преподавателями;

- низким уровнем осознания качеств собственной личности, необходимым для успешной социальной адаптации;

- отсутствием достаточной информированности о будущей профессиональной деятельности, о способах профессионального развития.

В заключение важно отметить, что у студентов на начальном этапе обучения в вузе только начинается процесс формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Мы считаем, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности не заканчивается по окончании учебного заведения, а продолжается в реальных условиях трудовой деятельности.

Список литературы

1. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2007. – 232 с.

2. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

3. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: дисс. ... доктора психол. наук. – М., 2010. – 473 с.

4. Морозова И.С., Воронова Е.В. Динамика содержательных характеристик компонентов психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе / И.С. Морозова, Е.В. Воронова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №18. – С. 340-344.

5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2007. – 350 с.

6. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: ВЛЮДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.

7. Шипилова, Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2007. – 218 с.

УДК 159.942.2 Морозова И.С., Морозов Е.В.
Кемеровский государственный университет,
МБОУ «СОШ №99», Кемерово
ishmorozova@yandex.ru

К проблеме изучения особенностей эмоционального выгорания педагогов, занимающих руководящие должности

В статье рассматривается проблема изучения особенностей эмоционального выгорания педагогов. Представлены результаты исследования взаимосвязи проявлений эмоционального выгорания и личностных характеристик педагогов, занимающих руководящие должности. Результаты проведенного исследования показали, что личностными факторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов, занимающих административные должности, являются следующие факторы: квалификационная категория, осмысленность жизни, цели в жизни, процесс

жизни, результативность жизни, общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений.

Ключевые слова: педагог – администратор, эмоциональное выгорание, факторы выгорания.

Эмоциональное выгорание инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера [2]. Проведя обзор факторов, влияющих на развитие выгорания, мы пришли к выводу, что многочисленные исследования данных факторов не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления [3]. Социально-психологические исследования коллективов учителей свидетельствуют, что духовная составляющая, связанная с потребностью нести «разумное, доброе, вечное» лежит в основе сплоченных, дружных, продуктивных учительских сообществ [1].

Практически отсутствуют исследования, посвященные проблеме эмоционального выгорания педагогов, реализующих в своей деятельности, помимо преподавательских, еще и управленческие функции.

Мы согласны с мнением И.П.Чередниченко [4], согласно которому, предметом психологии управления являются психолого-педагогические основания деятельности руководителя, к числу которых автор относит психофизиологические особенности трудовой деятельности, психологические особенности переработки информации, механизмы восприятия человека человеком и механизмы влияния людей друг на друга, психологические особенности формирования трудового коллектива и межличностных отношений в нем, психологические особенности принятия управленческих решений и психологические факторы управленческой деятельности в целом. Анализ литературы по данной тематике позволяет нам сформулировать теоретическую позицию, согласно которой эмоциональное выгорание развивается в процессе профессиональной деятельности педагога в форме стереотипа эмоционального поведения, проявляющегося в особенностях профессионального общения.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо все три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение.

Проведенное нами исследование посвящено изучению особенностей эмоционального выгорания педагогов, реализующих руководящие функции. По результатам проведенного теоретического анализа мы констатируем обусловленность особенностей эмоционального выгорания действием различных факторов, как организационных, так и личностных. В результате действия совокупности факторов происходят нарушения и деформации профессиональной деятельности, снижается результативность труда в целом. В связи с этим организации и осуществлению психологической помощи педагогиче-

ским работникам необходимо уделять особое внимание.

Цель нашего исследования — изучить взаимосвязь проявлений эмоционального выгорания и личностных характеристик педагогов, занимающих руководящие должности.

Нами было проведено исследование на базе 11 школ города Кемерово.

В исследовании приняли участие 38 педагогических работников в возрасте от 27 до 60 лет, занимающие административные должности (11 - директора школы, 18 работают в должности заместители директора по учебно-воспитательной работе, и 9 – заместители директора по воспитательной работе). Все испытуемые имеют высшее образование. 24 человека имеют высшую квалификационную категорию, 14 человек имеют первую квалификационную категорию.

В исследовании использовались следующие методы и методики:

1. Анкетирование – с его помощью была получена социально-демографическая информация об испытуемых.

2. Методика «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко [3], с помощью которой диагностировались симптомы эмоционального выгорания, уровень сформированности и фазы развития эмоционального выгорания.

3. Методика диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд) [4], с помощью которой диагностировалась такая личностная характеристика, как локус-контроль.

4. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [4], с помощью которой диагностировался уровень развития эмпатии.

5. Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева [4].

Математическая обработка эмпирического материала проводилась с использованием программы анализа данных STATISTICA (v 5.5 A) с помощью расчета коэффициента линейной корреляции по Пирсону. Оценка значимости статистической связи проводилась посредством сравнения полученных результатов с уровнем значимости 0,95 и 0,99.

Изложение и обсуждений результатов исследования

Выявлена прямая взаимосвязь между общим уровнем эмоционального выгорания и целями в жизни, которая проявляется в 42,1% случаев, то есть, чем больше человек придает жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, чем более у него выражено эмоциональное выгорание (рис. 1). Определена обратно пропорциональная связь между симптомом переживания психотравмирующих обстоятельств и квалификационной категорией, которая проявляется в 47,1% случаев, то есть, чем выше уровень квалификации, тем в меньшей степени сформировано осознание обязательности существования психотравмирующих факторов.

Существует прямая взаимосвязь между сформированностью симптома неудовлетворенностью со-

бой и квалификационной категорией, которая проявляется в 43,1% случаев, то есть, чем выше квалификация профессионала, чем чаще он испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями.

Выявлена прямая взаимосвязь между уровнем интернальности в межличностных отношениях и выраженностью симптома тревоги и депрессии, которая проявляется в 50,5% случаев, то есть, чем более выражено у человека мнение о себе как способном контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем более выражено чувство неудовлетворенности работой, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или учебном заведении.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью фазы напряжения и процессом жизни, которая проявляется в 42,9% случаев, то есть, чем больше уверенность человека, в том, что процесс его жизни интересен, эмоционально насыщен и наполнен смыслом, тем менее сформирована фаза напряжения.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома неадекватного избирательного эмоционального реагирования и осмысленностью жизни, которая проявляется в 47,3% случаев, то есть, чем больше осмысленности, направленности и временной перспективы человек придает собственной жизни, чем менее выражены у профессионала неадекватная «экономия» на эмоциях, ограничение эмоциональной отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Выявлена прямая взаимосвязь между уровнем сформированности симптома эмоционально-нравственной дезорганизации и квалификационной категорией, которая проявляется в 50,3% случаев, то есть чем выше уровень квалификации профессионала, чем чаще человек в профессиональной деятельности не проявляет должного эмоционального отношения к субъекту, защищает свою стратегию, у него возникает потребность в самооправдании.

Существует обратная связь между сформированностью симптома редукции профессиональных обязанностей и квалификационной категорией, которая проявляется в 48,9% случаев то есть, чем выше уровень квалификации, чем меньше попыток облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, предпринимает профессионал.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью фазы резистентности и квалификационной категорией, которая проявляется в 49,7% случаев, то есть, чем выше квалификационная категория, тем менее сформирована фаза резистентности.

Выявлена прямая взаимосвязь между уровнем сформированности симптома эмоционального дефицита и интернальностью в области межличностных отношений, которая проявляется в 43,2% случаев, то есть, чем более выражено у человека мнение о себе как способном контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызы-

вать к себе уважение и симпатию, чем чаще к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционального дефицита и наличием детей у человека, то есть, если профессионал имеет детей, то к нему реже приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу. Данная взаимосвязь проявляется в 49,5% случаев.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома эмоционального дефицита и квалификационной категорией, которая проявляется в 47,5% случаев, то есть чем выше уровень квалификации профессионала, тем реже к нему приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу.

Выявлена прямая взаимосвязь между сформированностью симптома эмоциональной отстраненности и целями в жизни, то есть, чем больше человек придает собственной жизни осмысленности, направленности и временной перспективы, тем больше человек исключает эмоции из сферы собственной профессиональной деятельности. Данная взаимосвязь проявляется в 48,4% случаев.

Существует обратная связь между сформированностью симптома личностной отстраненности и общей интернальностью, которая проявляется в 43% случаев, то есть, чем больше у человека убежденности в том, что большинство важных событий в его жизни было результатом собственных действий, тем менее сформировано у профессионала мнение, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Существует обратно пропорциональная связь между сформированностью симптома личностной отстраненности и результативностью жизни, которая проявляется в 45,6% случаев, то есть, чем выше у человека удовлетворенность прожитой частью жизни, собственной самореализацией, тем менее сформировано у профессионала мнение, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Выявлена обратная взаимосвязь между сформированностью фазы истощения и целями в жизни, которая проявляется в 50,9% случаев, то есть чем больше осмысленности, направленности и времен-

ной перспективы придает человек собственной жизни, тем меньше у него сформирована фаза истощения.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что личностными факторами, оказывающими влияние на сформированность симптомов и фаз эмоционального выгорания у педагогов, занимающих административные должности, являются следующие факторы: квалификационная категория, осмысленность жизни, цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, общая интернальность, интернальность в области межличностных отношений.

По результатам исследования взаимосвязи личностных особенностей педагогов и сформированности симптомов и фаз эмоционального выгорания можно констатировать, что занимаемая должность, как организационный фактор, взаимосвязана со степенью сформированности симптомов и фаз эмоционального выгорания.

С возрастом происходят не только количественные, но и качественные изменения во взаимосвязях между личностными особенностями и степенью сформированности симптомов и фаз эмоционального выгорания. Такие личностные особенности как способность к эмпатии и экстернальность в отношении неудач, являются факторами, препятствующими эмоциональному выгоранию на протяжении всего времени работы педагога, поэтому, на формирование данных особенностей стоит уделять внимание при разработке профилактических и коррекционных программ.

Список литературы

1. Беликов В.А. Взаимосвязь педагогической теории и рефлексивной практики управления образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 1. С. 144-146.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер. 1999. С.99-105.
3. Будич Н.Ю., Морозова И.С. Личностное самоопределение в период взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. №2 (22). С.130-134.
4. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 2001. Т. 1. 312 с.
5. Чередниченко, И. П. Психология управления. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 608 с.

УДК 159.922.736.4

Мурашева С.В.

Орловский государственный университет
им. И.С. Тургенева, Орел
murashova.svet@yandex.ru

Психолого-педагогические аспекты адаптации и интеграции подростков-мигрантов

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты адаптации и интеграции подростков-мигрантов. Подростку-мигранту в условиях принимающего общества требуется новый опыт социального взаимодействия с окружающими с позиций установления межкультурного диалога на различных уровнях адаптивного взаимодействия с людьми – личностном, межличностном и межгрупповом. Межкультурный диалог создает соответ-

ствующие условия для динамики персональных адаптивных возможностей для того, чтобы, благодаря выбору конструктивной модели аккультурации, удовлетворять свои потребности в системе межличностного и межгруппового взаимодействия в новом социуме.

Ключевые слова: миграция, интеграция и адаптация подростков-мигрантов, межкультурный диалог, общественно-адаптивное поведение.

Миграция представляет собой сложное общественное явление, которое отличается значительными масштабами и разнообразием. Она является одной из важных проблем народонаселения и рассматривается не только как простое механическое передвижение людей, а как сложный общественный процесс, затрагивающий многие стороны социально-экономической жизни. Весь путь, пройденный человечеством с древнейших времен и до наших дней, сопровождался территориальными перемещениями, переселениями людских масс в поисках лучших условий для существования.

К числу проблем, с которыми сталкиваются мигранты на новом месте жительства, относятся не только традиционные социальные и юридические аспекты нормативно-правового регулирования статуса, проблемы трудоустройства, жилищного и социально-бытового обустройства мигрантов, но и сложнейшие социально-психологические проблемы адаптации и интеграции мигрантов в принимающее общество. Они представляют собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации [5].

В миграционном потоке в Российскую Федерацию подростки составляют около четверти всех прибывающих переселенцев. Миграционные процессы приводят к возникновению у них целого комплекса «детских» проблем, которые характеризуются определенной спецификой и требуют своего детального и безотлагательного решения. Важнейшими среди них являются:

психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства (подростки, в силу своей зависимости от взрослых, всегда являются вынужденными мигрантами) и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

кризис идентичности, рассогласование в системе ценностей и социальных норм;

общая неудовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности и самим собой;

адаптация прибывающих детей и подростков к требованиям российской системы образования, отсутствие необходимых условий и качества образования;

трудности интеграции в новую для подростка среду общения, и как следствие, нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др. [1]

Основными психологическими новообразованиями подросткового возраста являются личностное

самоопределение, включающее самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию; сознательная регуляция своих поступков; умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении, проявление «чувства взрослости» [8].

Подростковый период очень важен в развитии «Я-концепции», в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности. Необходимо постоянно учитывать самоценность подросткового возраста и, в то же время, постепенно и безболезненно помочь социализироваться подростку-мигранту, достичь уровня зрелой, социально компетентной личности в новых социокультурных условиях [2].

Социально-психологические особенности подростков как вынужденных мигрантов проявляются в том, что личность подростка, балансируя между двумя культурами, не овладевает в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. Он часто испытывает внутриличностные конфликты, симптомами которых являются дезорганизованность, неудачливость, отчужденность, недоверчивость, подозрительность, озлобленность, отчаяние, агрессивность. Подросткам-мигрантам присуще чувство одиночества [3].

Любая перемена места жительства неизбежно влечет за собой необходимость приспособления к новым природным, экономическим, социальным, а иногда и этнокультурным условиям - как биологического (акклиматизация), так и социально-психологического плана. По мнению психологов, подростки-мигранты испытывают чувство неуверенности, тревожности, изоляции, беспомощности, страха преследования, беспокойства и неопределенности относительно своего будущего.

Построение отношений со сверстниками в школе является важнейшим элементом адаптации и интеграции подростков-мигрантов в новое общество. При этом принадлежность ребенка к этническому большинству или меньшинству играет существенную роль. Дети из семей этнического большинства дружат как между собой, так и с иноэтничными школьниками. Число иноэтничных друзей у подростков зависит от того, сколько иноэтничных детей учится в школе. Иноэтничные школьники стремятся дружить с другими мигрантами. При этом, как правило, не образуются моноэтнические коалиции. Школьники выбирают себе друзей с похожим жизненным опытом, в который включается недавний переезд, трудности с изучением языка [7].

В дружеских отношениях в школе формируются представления о самом себе, о своей принадлежности к определенной группе. Но поскольку в школе редко можно встретить достаточное число детей одной национальности, то дети дружат с теми, кто их окружает. Дети формируют представления о группе своих друзей в зависимости от того, кто туда попал. Таджики и азербайджанцы, учащиеся в

одной школе, будут объединяться, потому что они мусульмане [6].

В процессе интеграции подростки-мигранты сталкиваются с трудной социальной ситуацией: взрослеющие одноклассники все чаще отвергают их, подчеркивая их «инаковость». Это вызывает чувство стыда, ущербности и приниженности, что приводит к ответной агрессии со стороны мигрантов. К психолого-педагогическим проблемам адаптации к образовательной среде следует также отнести сложности отношений детей-мигрантов с учителями: устойчивая ориентация мальчиков-мигрантов на гендерное превосходство, потеря традиционных норм поведения и замена их девиантным, ксенофобия среди учителей.

Культурно обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей. Все эти проблемы формируют у ребенка представление об окружающем социуме как о враждебном, отвергающем, унижающем и дискриминирующем мире, что, несомненно, стимулирует возникновение межгрупповой враждебности [6].

Часто случается так, что ценности семейного воспитания вступают в противоречие с уже существующими в стране пребывания, если это противоречие не будет разрешено немедленно, то личность ребенка может деформироваться или сформироваться асоциальная личность. Поэтому необходимо подобрать наиболее подходящий способ адаптации для профилактики возможных проблем и нарушений. Способ адаптации зависит от индивидуальных особенностей, способностей, воспитания и возможностей человека.

Подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом для формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам, поэтому предупреждение конфликтов и формирование этнической толерантности в подростковой среде служит основой для осуществления выбора будущими поколениями в пользу мирного сосуществования народов [1].

Процесс адаптации и интеграции подростков-мигрантов должен происходить на трех уровнях:

на уровне обучения – повышение уровня овладения русским языком (как устным, так и письменным), преодоление отставания в изучении традиционных предметов школьного цикла. При этом должны формироваться дифференцированные группы для внеурочных занятий по русскому языку или организовываться индивидуальные занятия.

на уровне общения – налаживание процесса межличностного взаимодействия с одноклассниками. Организация работы по адаптации детей-мигрантов должна реализовываться в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности. Важную роль в адаптации детей-мигрантов играют психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива класса, куда определен подро-

сток, которые работают на предупреждение возникновения конфликтных ситуаций.

на уровне культурного обогащения – развитие творческих способностей подростков-мигрантов, осознание ими истории и особенностей современной жизни принимающего общества, создание условий для положительного отношения к ним со стороны одноклассников, формирование готовности следовать предписываемым подросткам культурным образцам, включение детей-мигрантов в местную подростковую культуру. Культурное обогащение предполагает организацию целенаправленного досуга, знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл межкультурных мероприятий, участие детей-мигрантов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы в соответствии с годовым планом работы. Акцент при этом делается на создание ситуации успешности для детей-мигрантов через моделирование общешкольных традиционных сценариев [8].

При работе с подростками-мигрантами требуются:

мониторинг по изучению и пониманию социально-психологических особенностей подростков-мигрантов;

разработка и овладение технологией изучения и учета особенностей менталитета обучаемых;

формирование у учащихся способности к диалогическому общению;

проектирование и внедрение в учебный процесс подростков-мигрантов кросс-культурных интегрированных курсов;

выявление и обоснование образовательных и научно-педагогических проблем, решение которых будет способствовать более успешной социокультурной адаптации подростков-мигрантов [4].

Таким образом, подростку-мигранту в условиях принимающего общества требуется новый опыт социального взаимодействия с окружающими с позиций установления межкультурного диалога на различных уровнях адаптивного взаимодействия с людьми – личностном, межличностном и межгрупповом. Межкультурный диалог создает соответствующие условия для динамики их персональных адаптивных возможностей для того, чтобы, благодаря выбору конструктивной модели аккультурации, удовлетворять свои потребности в системе межличностного и межгруппового взаимодействия в новом социуме. Одновременно с этим социально-педагогическая поддержка и помощь личности мигранта должна строиться с позиций учета этнокультурной специфики групп мигрантов, их самосознания, традиций взаимодействия, принятых в культуре, ценностных норм и форм общественно-адаптивного поведения в социуме.

Список литературы

1. Бауэр Е.А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07. М., 2012. С. 50.

2. Бурковская Т.В. Социокультурная адаптация подростков из семей мигрантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Брянск, 2003. 27 с.

3. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2000. С. 3.

4. Егизарьянц А.А. Психолого-педагогические условия формирования этнонациональной толерантности подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Армавир, 2005. С. 15.

5. Мурашева С.В. Система формирования этнической толерантности как основы интеграции подростков-мигрантов в принимающее общество и предупреждения конфликтов с местным населением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 796–800. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85160.htm>.

6. Положение детей-мигрантов в Санкт-Петербурге. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011. С. 16.

7. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. С. 138.

8. Силантьева Т.А. Социокультурная адаптация детей-мигрантов // Вестник Астраханского государственного технического университета. №1. 2007. С. 219–222.

УДК 371.314 Наседкина З.А., Спылаев Д.О.
Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
zanvvm@yandex.ru, zanvvm@yandex.ru

Экспериментальное исследование решения оперативных задач в условиях неопределенности

Дальнейшее исследование процесса решения оперативных задач, проходило в условиях разной степени неопределенности для решателей. С этой целью были поставлены три серии экспериментов. Эти эксперименты выявили ряд существенных особенностей процесса решения с привлечением компьютерной программы.

Ключевые слова: оперативная задача, оперативное мышление, задача «японская переправа», перестройки интеллектуальных решений, компьютерная программа, неопределенность разной степени.

Дальнейшее исследование процесса решения оперативных задач, описанного в [1], проходило в условиях разной степени неопределенности для решателей. Эта разная степень поддерживалась применением компьютерной программы, позволяющей оценивать каждый шаг испытуемого, решающего задачу, и усложнением начальных условий.

Диалог человека с компьютером, начиная с 80-х годов прошлого столетия, постепенно становится объектом внимания психологов. В первую очередь в качестве предмета изучения ими были выделены такие новые по сравнению с традиционными проблемами психологии мышления аспекты как влияние языков программирования на решение задач, потребности пользователей, эффекты персонификации, факторы понимания сообщений, формы представления информации и др.

С 90-х годов прошлого столетия диалог человека с компьютером стал рассматриваться психологами [2] прежде всего в аспекте принятия интел-

лектуальных решений. Развивая теоретическое наследие Л. С. Выготского и, прежде всего, его культурно-историческую концепцию, эти авторы подчеркивают два момента внешних показателей специфичности использования искусственных средств, в качестве которых применяется компьютер с соответствующими программами: 1) представленность в компьютерных данных не только «чужих» знаний, но и таких свойств ситуации, которые самостоятельно не могут быть раскрыты пользователем. Следовательно, данные, представляемые компьютером, можно рассматривать в качестве посредников между индивидуальными и общественно выработанными и закрепленными программно знаниями других людей; 2) приближенность условий к ситуациям «практического мышления», когда нахождение решения поставлено в определенные временные рамки и оперативное претворение намеченных решений в практических преобразованиях ситуации предъявляет повышенные требования к саморегуляции действий.

С целью изучения процессов внутренней перестройки интеллектуальных решений, опосредствованных получением от компьютера оценки ситуации после выбора соответствующего оператора, мы использовали следующую экспериментальную процедуру. Выбор оператора всегда осуществляется человеком, компьютер же в соответствии с заложенными в его память ограничительными условиями и оптимальной последовательностью операторов дает оценку каждому выбранному решателем оператору.

1-я серия опытов (неопределенность первого уровня).

В этой серии опытов группа испытуемых, ранее незнакомых с условиями задачи, решала ее, когда условие 5 «Управлять плотом могут только полицейский и родители, (т. е. дети не могут управлять плотом)» не было дано. Ниже представлена выдержка из протокола испытуемого К.

«Сначала я постарался представить, какие возможны ходы дальше, какие ситуации могут быть по ходу задачи в целом. Понял, что можно сразу переправить сыновей или дочерей, так и поступил, переправил сыновей на другой берег. Затем одного вернул и уже вместе с отцом отправил повторно. Далее вернул отца на исходный берег и переправил его с матерью. Затем вернул мать обратно, вспомнил насчет полицейского и заключенного и решил переправить их в этот раз. Обратно переправил отца, чтобы он забрал мать. Сначала думал, что получится перевезти на плоту сразу двух дочерей последним ходом, уже когда плот снова вернется, но понял, что при этом нарушится условие. Ведь когда я отправил отца с матерью на другой берег, плот должен был кто-то вернуть на исходный берег, поэтому пришлось отправить мать за дочерью. Подумал еще, что можно переправить обратно полицейского и заключенного, но тогда пришлось бы делать больше ходов, и это не привело бы к быстрому решению задачи, а только заняло бы дополнительные ходы. Поэтому переправил одну дочь вместе с матерью и вернул дочь за второй. И вот те-

перь обе дочери переправились вместе на другой берег и задача была решена.

Я затратил на решение 13 ходов. Однако затем мне сказали, что задача решается в 17 ходов, благодаря наличию еще одного условия. Вспомнил, что можно было переправить полицейского и заключенного и получить более длинное решение. Но тогда все еще непонятно, какое условие было новым. Полицейский и заключенный должны были вернуться один раз обратно? Нет, не похоже, что это то условие. Сидел дальше над задачей, старался понять, но не особо получалось. Тогда мне предложили решить эту задачу с помощью компьютера, который знал четвертое условие. Начал решать. Но как только компьютер запретил мне первый же мой ход из решения, которым пользовался раньше, понял неизвестное условие. На бумаге я просто рисовал схемы решения и оба берега для меня были только лишь линиями на небольшом расстоянии друг от друга. А на картинке с компьютера река была достаточно большой. И дети, видимо, не могли сами управлять на ней плотом без помощи взрослых. Потратил некоторое время, чтобы представить, какие можно совершить ходы в этом случае. Вспомнил вариант, в котором оставлял заключенного одного на одном из берегов, ведь это не нарушало условия задачи. Попробовал так сделать, все получилось. Ну а дальше, как по накатанной, переправлял сыновей с отцом и решил за те самые 17 ходов. Пришлось, правда, еще подумать над одной ситуацией, где нужно переправить полицейского и заключенного второй раз на тот берег, но с помощью компьютера и этот момент понял и решил. Другие ходы были неоптимальными».

2-я серия опытов (неопределенность второго уровня).

В этой серии опытов группа испытуемых, ранее не знакомых с условиями задачи, решала ее, когда условие 2 «Отцу не разрешается находиться с дочерьми

без присутствия матери» не было дано.

Ниже представлена выдержка из протокола испытуемого Д.

«Когда прочитал условие, что мать не может оставаться с сыновьями без присутствия отца, поразмыслил, что это даст. Отправил сначала мать и дочь, раз они с большими трудностями в условиях прописаны. Потом мать вернул обратно на первый берег и отправил ее со второй дочерью. Когда отец с сыновьями остался один, отправил на тот берег полицейского и заключенного, чтобы потом ребенку не пришлось плотом управлять. Вернул мать еще раз, отправил отца и мать, раз тут уже трудности возникали с сыновьями и матерью. Потом переправлял сыновей с отцом по очереди. На последних ходах вернул полицейского и заключенного, чтобы полицейский помог перебраться второму сыну, а заключенный остался на берегу один. Ну а затем полицейский вернулся за заключенным и забрал его, так задача и решилась».

Затем мне сообщили, что в этой задаче есть еще одно скрытое условие, предложили найти. Не понимал, что еще здесь можно изменить. Затем пред-

ложили пройти на компьютере эту же задачу, чтобы компьютер направлял по ходу решения. И там уже стало понятно, что мать и отец к детям противоположного пола одинаково относятся и остаются друг с другом не могут отдельно, если не в паре с супругами. Насчет этого подумал, когда компьютер посчитал неоптимальным с самого начала отца с сыном отправлять, равно как и мать с дочерью. А потом нужно было возвращать или мать, или отца на первый берег за сыновьями. Мать нельзя было вернуть, а отца вернуть удалось – компьютер не запретил. И тут я понял, что это было за условие неизвестное. Тогда вот решение пошло, все получилось».

3-я серия опытов (неопределенность третьего уровня).

В этой серии опытов группа испытуемых, ранее не знакомых с условиями задачи, решала ее, когда условия «2. Отцу не разрешается находиться с дочерьми без присутствия матери и 3. Матери не разрешается находиться с сыновьями без присутствия отца» не были даны.

Ниже представлена выдержка из протокола испытуемого М.

«Сначала подумал, что все решается просто. Отправил отца с сыном, вернул отца, переправил отца со вторым сыном, вернул отца. Затем переправил мать с дочерью, вернул мать, еще одну дочь с ней переправил. Остались отец и полицейский с заключенным, к которым отправил обратно мать. А тут уже переправил их вместе, потом отца вернул, затем полицейского с заключенным переправил. Мать на плоту вернулась и отца забрала. Такое вот решение и получилось за 13 ходов».

Но мне сказали, что в задаче есть еще два условия, и в этом случае задача решается за 17 ходов. Не получалось сначала догадаться, что это за условия такие сложные, предложили с помощью компьютера задачу решить. Компьютер показывал верные или неверные ходы делаю, поэтому сначала просто наугад пробовал. И до конца почти не было понятно, что это за условия такие. Уже после решения понял, что родителей одних не оставлял с детьми ни разу. Причем именно отца с дочерьми без матери и наоборот мать с сыновьями. А до этого просто решал с компьютером и нашел верное решение».

Обсуждение результатов проведенных экспериментов (1-я, 2-я, 3-я серии).

Эксперименты, направленные на исследование процесса решения оперативных задач в условиях разной степени неопределенности для решателей, выявили ряд существенных особенностей.

Во-первых, при отсутствии одного или двух условий испытуемые проще справляются с решением задачи. Это объясняется большей свободой выбора оператора, так как легче предвидеть, как соотносится выбираемый оператор с последующим и условиями задачи.

Во-вторых, испытуемые не в состоянии найти отсутствующее условие без помощи компьютерной программы. Для объяснения этого можно привлечь метод анализа средств и целей. Действительно, для

реализации поставленной цели – нахождения отсутствующего условия – у решателя не хватает средств, которые бы позволили ему выбрать оператор, ведущий к цели.

В-третьих, привлечение компьютерной программы позволяет получить эффективное средство для достижения цели. Как показывают протоколы, испытуемые по-разному ведут себя при различных уровнях неопределенности. Так, испытуемый К., (неопределенность первого уровня) уже при первом неуспехе выбора оператора выдвинул правильное предположение относительно отсутствующего условия. Причем сделал это, опираясь на свой житейский опыт: так как на картинке с компьютера река была достаточно большой, дети не должны управлять на ней плотом без помощи взрослых. Испытуемый Д. (неопределенность второго уровня) действовал так, как предписывает метод анализа средств и целей.

Испытуемый М., решая задачу с потерей двух условий сразу (неопределенность третьего уровня), применил весьма оригинальную и, на наш взгляд, оптимальную стратегию поиска недостающих условий. Используя компьютерную программу, он на каждом ходе выбирает оператор, разрешенный ею, и таким образом перевозит всех персонажей с одного берега на другой берег за 17 ходов.

После этого испытуемый М. производит анализ возникающих состояний после каждого хода, и находит недостающие условия.

Список литературы

1. Воронин В.М., Ицкович М.М., Наседкина З.А., Свердлов С.А. Экспериментальное исследование решения // Личность в норме и патологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. М.В. Овчинникова. – Челябинск, 2017. – С. 35-38

2. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ, 1990.- 192с.

УДК 378

Небыкова С.В.

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова, Абакан
nebykovas@gmail.com

Особенности мотивации студентов – бывших воспитанников детских домов

Государственная политика в сфере поддержки детей-сирот обеспечивает им льготы при поступлении в разные типы учебных заведений, тем самым предоставляя равные стартовые возможности с более благополучными сверстниками. Однако опыт обучения студентов-сирот показывает, что значительная их часть не заканчивает обучение из-за академических задолженностей. Представляется, что большее количество отчислений студентов из данной категории, по сравнению с теми, кто воспитывался в семье, обусловлено мотивационными факторами.

Цель - выявить специфику мотивации студентов в зависимости от условий их детского воспитания. Были выявлены статистически достоверные различия мотивации юношей, оставшихся без попечения родителей и воспитывавшихся в полных семьях. У бывших воспитан-

ников детского дома, по сравнению с юношами из полных семей чаще встречаются высокие показатели стремления иметь высокий социальный статус; средние показатели общественной полезности, мотивации общения; экстернальный локус контроля, проявляющийся в области достижений, неудач, межличностных отношений, а также в сфере здоровья.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, социальные сироты, студенты

Государственная политика в сфере поддержки детей-сирот обеспечивает им льготы при поступлении в разные типы учебных заведений, тем самым предоставляя равные стартовые возможности с более благополучными сверстниками. Однако, опыт обучения студентов-сирот показывает, что значительная их часть не заканчивает обучение из-за академических задолженностей. По мнению преподавателей, такие студенты неинициативны, придерживаются иждивенческих позиций, не понимают, что результаты сессии складываются из их повседневных усилий в течение семестра. Представляется, что большее количество отчислений студентов из данной категории, по сравнению с теми, кто воспитывался в семье, обусловлено мотивационными факторами.

Исследования мотивационной сферы личности многочисленны и разноплановы (Дж. Атkinson, В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, К. Мадсен, А. Маслоу, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, Г. Холл, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и др.). Вместе с тем, эмпирических работ по изучению мотивации сирот сравнительно немного (Кулагина И. Ю., Прихожан А.М., Сенкевич Л. В., Сенкевич Л. Ф., Столярова Г. И., Толстых Н.Н. и др.).

По данным Белановской О.В., для студентов-сирот характерны, в большей мере по сравнению с другими студентами, мотивы комфорта, у них менее выражено стремление к высокому социального статуса, чаще встречаются мотивы самореализации и материального благополучия. Отдельные виды мотивации (коммуникативная, оптимистическая, познавательная, альтруистическая, трудовая) у сирот развиты слабее, чем у их однокурсников из полных семей [1].

В исследовании Сенкевич Л.В. выявлена деформация мотивационной сферы социальных сирот подросткового возраста, доминирование в ее структуре примитивных потребностей, подчиненных принципу удовольствия [5].

С точки зрения Сенкевич Л.Ф., негативное влияние утраты семьи и воспитание в учреждении интернатного типа на подростков, оставшихся без попечения родителей, проявляется на трех уровнях: уровне мотивационно-потребностной сферы как ядре личности, уровне устойчивых личностных свойств и уровне поведенческих паттернов.

По ее данным, мотивационно-потребностная сфера социальных сирот с переходом от младшего к старшему подростковому возрасту характеризуется усилением мотивации, отвечающей принципу удовольствия, в ущерб мотивации, подчиненной принципам реальности и ценности. Социальные

сироты отличаются от своих сверстников, воспитывающихся в семье, более высоким уровнем витальной мотивации, а также самоактуализации (выражающейся в примитивном самоутверждении) и альтруизма (исключительно по отношению к членам своей группы).

Такой мотивационный сдвиг приводит к нарушению личностного развития, задержке и искажению социализации, индивидуализации подростков, сопровождается снижением самооценки, преобладанием примитивных защитных механизмов, увеличением агрессивных реакций [6].

Анализируя результаты исследований интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер детей из детского дома, Прихожан А.М., Толстых Н.Н. приходят к выводу, что обнаруженная ими специфика может быть объяснена несформированностью внутреннего, идеального плана, связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций с внешней ситуацией [4]. «Недоразвитие внутренних механизмов опосредования у воспитанников школы-интерната компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольного поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекалыванию ответственности на других» [4, С.248].

Булатовой Е.А. было обнаружено, что подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома и социального приюта, обладают сниженным уровнем мотивации достижения успеха, преимущественно экстернальным субъективным контролем.

Разработанная и реализованная автором модель формирования мотивации достижения успеха у подростков, воспитывающихся вне семьи, организуется как процесс совместной деятельности воспитанников и педагогов по написанию и реализации социально значимого проекта. В ходе командной работы происходит постепенная передача полномочий и ответственности подросткам. Результаты работы, осознанные подростками как реальный успех, которого они достигли собственными усилиями, приводят к накоплению опыта успешного поведения и экстраполяции его в самостоятельную жизнь [2].

По данным Кулагиной И.Ю., наиболее выраженной у воспитанников детских домов подросткового возраста является гедонистическая мотивация – направленность на развлечения и получение удовольствия, причем «здесь и сейчас». В несколько меньшей степени, чем гедонистическая, представлена эгоцентрическая мотивация, в основном отражающая ориентацию подростков не на достижение, а на потребление. Духовно-нравственная мотивация развита слабо. Развитие примитивных потребностей и мотивов, подчиненных принципу удовольствия, происходит в ущерб становлению интересов и привязанностей, что обуславливает дисгармоничность мотивационного профиля подростков, оставшихся без попечения родителей [3].

С целью выявления специфики мотивации студентов в зависимости от условий их детского воспитания было проведено данное исследование, в котором были использованы следующие методики: «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд); «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман); «Экспресс-диагностика мотивационной сферы личности» (А.Г. Шмелев, В.С. Бабкина); «Направленность личности» (В. Смекал, М. Кучер); «Мотивация аффилиации» (А. Мехрабиан), угловое преобразование Фишера.

Выборку составили 60 студентов колледжа. В экспериментальную группу вошли 30 юношей, бывших воспитанников детского дома, из них 15 человек находились в детском доме более десяти лет, средний возраст испытуемых – 18,3 года. В контрольную группу были включены 30 юношей, воспитывающихся в полных семьях, средний возраст – 18,1 год.

Были выявлены статистически достоверные различия мотивации юношей, оставшихся без попечения родителей и воспитывавшихся в полных семьях. В экспериментальной группе чаще встречается низкий уровень общей интернальности (56,7%) в отличие от студентов, воспитывавшихся в полных семьях (20%) ($\varphi^* = 3,02$; $p \leq 0,001$). В контрольной группе чаще представлен высокий уровень общей интернальности (66,7%), чем в экспериментальной (30%) ($\varphi^* = 2,91$; $p \leq 0,001$). Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство бывших воспитанников детского дома отличаются экстернальным локусом контроля, не считая себя ответственными за происходящее в их жизни и способными контролировать ее развитие.

При этом, у оставшихся без попечения родителей реже встречается высокий уровень интернальности в области достижений (60% и 90% соответственно) ($\varphi^* = 2,81$; $p \leq 0,01$), но чаще представлен низкий уровень (30% и 6,7% соответственно) ($\varphi^* = 2,46$; $p \leq 0,01$). У бывших воспитанников детского дома чаще встречается низкий уровень интернальности в сфере неудач (66,7%) в отличие от молодежи, воспитываемой в полных семьях (33,3%) ($\varphi^* = 2,64$; $p \leq 0,01$), то есть, они более склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать свой неуспех результатом невезения.

У оставшихся без попечения родителей реже представлен высокий уровень интернальности в сфере межличностных отношений (36,7% и 76,7% соответственно) ($\varphi^* = 3,22$; $p \leq 0,001$), но чаще низкий уровень (26,6% и 3,3% соответственно) ($\varphi^* = 2,78$; $p \leq 0,01$), то есть испытуемые из контрольной группы менее склонны считать себя ответственными за построение отношений с окружающими.

У юношей из экспериментальной группы чаще встречается низкий уровень интернальности в сфере здоровья (70% и 43,3% соответственно) ($\varphi^* = 2,11$; $p \leq 0,05$), но реже высокий уровень (23,3% и 46,7% соответственно) ($\varphi^* = 1,93$; $p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что бывшие воспитанники детского дома ме-

нее склонны считать себя ответственными за состояние своего здоровья, чем юноши из полных семей.

В экспериментальной группе чаще представлены высокие показатели стремления иметь высокий социальный статус (63,3%) в отличие от юношей, воспитывавшихся в полных семьях (16,6%) ($\varphi^* = 3,87$; $p \leq 0,001$).

У студентов – социальных сирот реже встречаются высокие показатели стремления к обеспечению комфорта (60% и 86,7% соответственно) ($\varphi^* = 2,41$; $p \leq 0,01$), мотивации общения (33,3% и 63,3% соответственно) ($\varphi^* = 2,36$; $p \leq 0,01$).

У юношей из экспериментальной группы чаще встречаются средние показатели стремления к общественной полезности (76,7%) в отличие от молодежи, воспитывавшейся в полных семьях (20%) ($\varphi^* = 4,67$; $p \leq 0,001$), у которой чаще представлены высокие показатели (66,7% и 13,3% соответственно) ($\varphi^* = 4,50$; $p \leq 0,001$).

Между группами существуют различия в неосознаваемых потребностях, вызывающих сильные эмоциональные переживания. Если для социальных сирот такой потребностью является семья ($\varphi^* = 4,05$; $p \leq 0,001$), то для их сверстников из полных семей – карьера ($\varphi^* = 4,57$; $p \leq 0,001$).

Таким образом, у бывших воспитанников детского дома, по сравнению с юношами из полных семей чаще встречаются высокие показатели стремления иметь высокий социальный статус; средние показатели общественной полезности, мотивации общения; экстернальный локус контроля, проявляющийся в области достижений, неудач, межличностных отношений, а также в сфере здоровья.

Полученные нами результаты согласуются с данными Булатовой Е.А., но частично противоречат результатам исследования Белановской О.В. (шкалы «комфорт», «социальный статус»), возможно из-за культурных различий (Россия и Белоруссия), разного типа и статуса учебного заведения, в котором обучались студенты (провинциальный колледж и столичный престижный вуз).

Анализ полученных данных, показывает, что бывшие воспитанники детского дома имеют более противоречивые мотивационные устремления, чем юноши, воспитывавшиеся в полных семьях. С одной стороны, они испытывают неосознаваемую потребность в семье, с другой стороны, они склонны приписывать ответственность за качество межличностных отношений другим людям. Им характерно стремление к обретению высокого социального статуса, но при этом они более склонны к мотивации избегания неудач, чем к мотивации достижения, менее ориентированы на общественную полезность.

Присущий большинству из них экстернальный локус контроля, проявляющийся в неспособности видеть связь между своими действиями и их последствиями в собственной жизни, служит преградой для достижения жизненных целей. Не считая себя способными контролировать свою жизнь, бывшие воспитанники детского дома полагают, что большинство событий их жизни является результа-

том случая или действия других людей, тем самым перекаладывая ответственность за проживание собственной жизни на других.

Студенты, бывшие воспитанники детского дома, нуждаются в психологической помощи в области принятия ответственности за собственную жизнь, коррекции экстернального субъективного контроля, формирования более гармоничной структуры их мотивационной сферы. Представляется целесообразным использование в этих целях индивидуальной работы в рамках когнитивно-поведенческой терапии, в связи с тем, что она краткосрочна, ориентирована на самообучение, включает в себя большой арсенал техник, позволяющих не только осознать и проработать неконструктивные глубинные убеждения, но и научиться решать жизненные, повседневные проблемы и достигать своих целей.

Список литературы

1. Белановская О.В. Структурно-содержательные характеристики мотивационной сферы студентов-сирот // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. в 2 ч. Ч.2. Вып. 15. Минск: РИВШ, 2015. С.45–54.
2. Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Нижний Новгород, 2008. 24 с.
3. Кулагина И.Ю. Изучение доминирующей мотивации подростков (методика В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной) //Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. С.6-11.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
5. Сенкевич Л.В. Системно-психологическая характеристика психической работоспособности у социальных сирот //Системная психология и социология. 2010. №2. С.53-57
6. Сенкевич Л. Ф. Динамика личностного развития социальных сирот в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 2006. 22 с.

УДК 159.99 Никитченко М.А., Павлоцкая Я.И.

Волгоградский институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы, Волгоград
mar.nikit4enko2010@yandex.ru,
Yana.pavlozkaya@yandex.ru

Социально-психологические факторы социальной активности личности в реальном взаимодействии и в сети «Интернет»

Исследование посвящено проблеме изучения социальной активности как фактору развития личности. Описаны результаты, характеризующие социально-психологические закономерности реализации социальной активности в реальном взаимодействии и в сети Интернет.

Ключевые слова: активность, социальная активность, направленность личности, социальное взаимодействие.

Каждый из нас находится в системе отношений с окружающим миром, другими людьми, проявляя

при этом конкретную активность по отношению к какому-либо явлению. В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского дается следующее определение: «Активность – всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно важных связей с окружающим миром» [5]. Для нее характерны обусловленность производимых действий спецификой внутреннего состояния субъекта; произвольность; надситуативность; значительная устойчивость деятельности в отношении принятия цели.

Каждый человек рожден со многими биологическими задатками, но его личностные свойства формируются в условиях социальных взаимодействий и закономерностей. Поэтому целесообразно употребить термин «социальная активность». В научной литературе на данный момент не существует единого определения и содержательного понятия социальной активности, но в целом можно сказать, что под социальной активностью мы понимаем не только осмысление и принятие интересов общества и определенных общностей, но и готовность, умение реализовать эти интересы, активную деятельность самостоятельного субъекта в соответствии со своими принципами, идеалами, ценностями и мировоззрением.

Изучением социальной активности в зарубежной психологии занимались З. Фрейд, А. Маслоу [3], в отечественной – А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, Л.С. Выготский, Р.М. Шамионов [6, 7], Е.Е. Бочарова [1, 2] и др.

Основоположники гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) считали, что главным механизмом активности личности служат высшие потребности, а именно потребность в самоактуализации. Согласно А. Маслоу, тенденция к самоактуализации является составляющей ядра личности. Эта потребность побуждает человека реализовывать себя, свои силы и способности. Но это возможно только в деятельности. Выполняя какую-либо деятельность человек самореализуется, развивается. Таким образом, можно сказать, что потребность в самореализации – это содержание потребности в деятельности. Обе эти потребности едины для личности [3]. Потребность – одна из составляющих структуры мотивов социальной активности.

Изучение механизма становления социальной активности личности в современных условиях в первую очередь требует анализа влияния новаций общественной жизни, формирование новых экономических, социальных и политических структур, новых моментов духовного развития, характерных для нашего общества в настоящее время. При этом следует уделить большое внимание проблеме реализации реальной социальной активности личности, поскольку, как показало наше исследование, существует значительное расхождение между содержательным наполнением этого понятия и его восприятием различными людьми.

Р.М. Шамионов освещает проблему стимуляции социальной активности, подчеркивая, что ее интенсивная внешняя стимуляция и возведение в ранг

социальной нормы при недостаточности условий для реализации, усиливает фрустрацию личности. По этой причине может возникнуть обратный эффект, а именно отказ от активности. Кроме того, развитие СМИ и полученная от них информация «часто предполагает только обозначение цели и результатов, что провоцирует иллюзию возможностей использования различных средств, включая и асоциальные». Он выделяет основные факторы, определяющие риск-потенциал социальной активности:

1. Непредсказуемость результатов деятельности, а также отсутствие постоянного их достижения .

2. Внешнее стимулирование социальной активности может приводить к ее спонтанному проявлению, не учитывая обстоятельства и возможные последствия.

3. В условиях неопределенности всегда имеется риск временного или постоянного изменения ситуации, которое имеет свои последствия (ближние или отдаленные).

4. Реализация социальной активности не всегда соответствует условиям, потребностям или интересам других людей или самой личности [6, 7].

В нашем исследовании, целью которого стало выявление социально-психологических закономерностей реализации социальной активности в социальных сетях и факторов, снижающих реальную социальную активность личности, приняли участие 79 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Были применены методики:

1. Опросник «Невротические черты личности» (НЧЛ) Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева, О.Ю. Щелковой, К.Р. Червинской.

2. Для определения того, как студенты понимают понятия «социальная активность» и «социально-активная личность», а также их отношение к времяпровождению в социальных сетях, возможности реализации своей активности в виртуальном пространстве, была проведена авторская анкета.

3. Методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса.

4. «Нарциссический опросник личности» (NPI-40) Р. Раскина и Г. Терри.

5. Для того чтобы оценить ценностную сферу личности, диагностировать ее эмоциональную направленность, выборке была предложена проективная методика «Мои праздники».

По уровню реальной социальной активности респонденты разделились следующим образом: группа 1 с высоким уровнем реальной социальной активности (5%); группа 2 со средне выраженной реальной социальной активностью (39%); группа 3 с низким уровнем реальной социальной активности (56%).

По уровню социальной активности в социальных сетях («виртуальная» социальная активность) респонденты разделились на группы: группа 1 с высоким уровне виртуальной активности (40,5%); группа 2 со средне выраженной виртуальной социальной активностью (26,5%); группа 3 с низкой виртуальной активностью (33%). «Виртуальную» активность мы определяли по: количеству социаль-

ных сетей и часов, затрачиваемых на нахождение в них в сутки; по участию респондентов в группах в социальных сетях и в обсуждениях по различным темам; по наличию или отсутствию какой-либо деятельности в социальных сетях (продажи, реклама, администрирование групп и т.д.).

По результатам проведенного статистического и корреляционного анализа мы увидели взаимосвязь социальной активности и социально-психологических характеристик личности. Можно выделить следующие моменты:

1. Чем ниже уровень реальной социальной активности у человека, тем выше его незаинтересованность в установлении и поддержании контактов, проявлении инициативы, дистанцированность от окружающих, вследствие чего его не привлекает соперничество, отсутствует потребность в достижении личного успеха, он избегает совместной деятельности ($r=-0,245$ при $p<0,05$; $r=-0,275$ при $p<0,05$).

2. Низкий уровень реальной социальной активности сопровождается снижением комфорта, гармонии в жизни, психологического благополучия. Повышенные трудности в создании социальных контактов, общении приводит к тому, что человек стремится в большей степени реализовать себя в самостоятельной деятельности, стремиться к тому, чтобы ее результат был успешным ($r=-0,242$ при $p<0,05$; $r=0,249$ при $p<0,05$).

3. Чем ниже социальная активность, тем меньше человек будет проявлять себя в социально-значимой деятельности ($r=-0,224$ при $p<0,05$). При выраженной социальной пассивности человек выбирает более подходящий вид деятельности, в которой он сможет реализовывать себя (учеба, хобби, социальная деятельность и т.д.), при этом он будет уверен в том, что действительно является социально-активной личностью ($r=0,370$ при $p<0,01$) и выглядит в глазах окружающих как социально-активный ($r=0,342$ при $p<0,05$). Такое противоречие в связи между низкой «реальной социальной активностью» и мнением респондентов о себе как о социально активных мы можем объяснить конфликтом «Я-реального» и «Я-идеального» [4]. Многие респонденты считают себя социально активными, хотя в реальности её не проявляют - значение самого термина «социальная активность» понимается многими из них по-разному. Один определяет для себя социальную активность только как участие в различных мероприятиях, второй как помощь нуждающимся, третий как учебную деятельность, но в действительности это не совпадает с их реальным поведением.

Результаты проведенного нами факторного анализа позволили обозначить основные факторы, определяющие уровни реализации социальной активности. Мы выделили следующие важные моменты:

1. Низкая «реальная» социальная активность обусловлена во-первых, стремлением влиять на других людей, использовать их для достижения каких-либо целей, не проявляя при этом личной инициативы, во-вторых, трудностями в социальных

контактах, неумением устанавливать и поддерживать общение с окружающими, чрезмерное контролирование своих эмоций и действий, в-третьих, потребностью в личном удовольствии и стабильности, саморазвитии, которое не требует выхода из зоны комфорта, в-четвертых, ограниченностью социальных контактов, избиранием собеседников, разделяющих интересы, в-пятых, направленностью своей активности больше на деловое, формальное взаимодействие.

2. Высокая «виртуальная» активность обусловлена следующим. Во-первых, пассивностью и дистанцированностью в реальных социальных контактах, трудностями в общении. Во-вторых, стремлением к превосходству в деловых контактах. Такие люди считают, что социальные сети дают некоторое преимущество при ведении деловых и обычных бесед, помогают более уверенно отстоять свою точку зрения. В-третьих, стремлением привлечь внимание окружающих к себе. В-четвертых, потребностью заботиться и помогать другим людям, как способом находиться в центре внимания, похвалить себя, поднять собственную самооценку. И в-пятых, желанием делиться подробностями своей жизни с окружающими.

3. Низкая «виртуальная» социальная активность обусловлена заботой о себе, личном комфорте, не желанием брать на себя ответственность за свои слова и поступки, перекладывая ее на других. Такие люди отрицают возможность отстоять свою точку зрения в социальных сетях. Также низкая «виртуальная» активность обуславливается желанием респондентов выражать свои эмоции в реальной жизни, при живом взаимодействии, желанием привлекать к себе таким образом внимание окружающих. При этом отношения с другими имеют больше деловой характер, при котором такие люди стремятся показать свой авторитет, проявить лидерские качества, способности к управлению группой.

Сравнение двух несвязанных выборок по критерию Манна-Уитни позволило нам определить, что социальные сети создают пространство для реализации таких потребностей, как:

Потребность получать внимание со стороны окружающих

Потребность в обнаружении фактов из своей жизни

Потребность в популярности среди других пользователей

Потребность в повышении собственной самооценки [8]

Регрессионный анализ позволил нам выделить основные предикторы «виртуальной» социальной активности:

1. Направленность на взаимодействие. Это означает, что социальные сети чаще всего используются респондентами для решения деловых вопросов, которые не были затронуты при реальном взаимодействии, для участия в обсуждениях по различным темам, которое позволяет им отстаивать собственное мнение, а также для обычного общения с участниками групп и организации встреч, т.к.

это намного удобнее делать в сети и требует меньших затрат времени и средств.

2. Эстетическая направленность. Данный предиктор показывает, что желание человека быть уверенным в собственном будущем, жизненной определенности, стабильности является обязательным условием для реализации социальной активности в виртуальном пространстве.

3. Неуверенность в себе. Чем больше человек будет испытывать чувство неуверенности, сомнения, неудовлетворенности собой, своими поступками, чем больше трудностей у него будет возникать в социальных отношениях – робость, зависимость от окружающих, неумение устанавливать контакт с людьми, ощущение неприятия со стороны других, ожидание неудач, – тем менее он будет проявлять активность в реальной жизни и в большей степени станет направлять ее в социальные сети (участие в обсуждениях, создание групп различных направленностей и т.д.)

Таким образом, можно сказать, что с одной стороны у респондентов существует потребность в реализации реальной социальной активности, но с другой стороны у них нет необходимых ресурсов для ее реализации. Они не способны полноценно коммуницировать с окружающими, поддерживать с ними отношения. Поэтому социальные сети создают пространство для реализации социальной активности личности. Человек с помощью странички в Интернете создает для себя новый образ Я, с которым чувствует себя более уверенно, защищено. Он может «примерять» на себя различные идентичности, что позволяет ему быть более свободным в проявлении своих действий, мыслей, чувств, в общении с окружающими людьми. Реализация социальной активности в социальной сети предстает перед нами как некий способ ухода человека от реальности, от проблем современной жизни и ее нестабильности, дисгармонии. Поэтому целесообразно создавать программы психологической помощи, ориентированные на развитие способности осуществлять реальную социальную активность и быть готовым вступать в реальное социальное взаимодействие.

Список литературы

1. Бочарова, Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. – 2012. – №4.
2. Бочарова, Е.Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – №3.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. – 316с.
4. Мидор Б., Роджерс К. Личностно-центрированная терапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4.
5. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности: учеб. пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 186 с.

7. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и риски // Психология социального развития. – 2012.

8. William James. The Principles of Psychology, Vol. 1 Paperback – June 1, 1950

УДК 37.011.31

Носова Т.А.
МБОУ «Прогимназия № 133 г. Челябинска»
otorten87@mail.ru

Мотивация профессионального роста педагогов прогимназии в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: взаимодействие на основе сотворчества

В статье обосновывается актуальность проблемы развития мотивации профессионального роста педагогов, побуждения их к методической активности и продуктивной деятельности. Рассматривается такой аспект как роль организационно-стимулирующего взаимодействия на основе сотворчества. Доказывается, что решение такой задачи можно только в специально созданной и поддерживаемой потенциально интерактивной образовательной среде, которая определяется как организационно-стимулирующая. Подчеркивается, что данная среда интерактивна и функционирует за счёт активности связей между участниками образовательных отношений и развивает эту активность. Показывается, что построение взаимодействия на основе сотворчества – это организация совместной целенаправленной деятельности участников образовательных отношений, которая способствует их общему творческому росту.

Ключевые слова: начальное общее образование, педагог, профессиональный рост, мотивация, организационно-стимулирующая среда, методическая продуктивность, сотворчество.

В связи с происходящей в настоящее время модернизацией системы образования, любая образовательная организация сегодня заинтересована в педагогах – профессионалах высокого уровня, способных работать по-новому. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос о развитии мотивации профессионального роста педагогов, побуждении их к методической активности и продуктивной деятельности [1].

Конечно, система действий по мотивации педагогов, должна быть выстроена комплексно, но в рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением её только в одном из возможных аспектов, а именно – с точки зрения организационно-стимулирующей роли взаимодействия на основе сотворчества.

Изменения, происходящие в современной общественной жизни, требуют способов образования и педагогических технологий, ориентированных на формирование у детей способности не только самостоятельно мыслить, добывать и преобразовывать информацию, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, но и эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

В связи с этим Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предлагает формировать коммуникативные универсальные учебные действия для адаптации ребенка в социуме [4; 7]. Коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Задача формирования таких умений – комплексна, её решение подразумевает наличие у ребёнка не только знаний о том, как эффективно взаимодействовать с другими, но и опыта такого взаимодействия и культуры такого взаимодействия.

Более чем за двадцать лет существования прогимназии мы убедились, что решить эту задачу можно только в специально созданной и поддерживаемой потенциально интерактивной образовательной среде, которую мы назвали организационно-стимулирующей [5]. Как видно из её определения, она интерактивна не в техническом смысле этого слова, а потому, что функционирует за счёт активности связей между участниками образовательных отношений и развивает эту активность.

И чтобы педагог создал требуемую среду для ребёнка, он должен создать её для себя, как показывает модель нашей среды. Если же быть честными перед самими собой, то надо признать, что далеко не каждый взрослый владеет искусством конструктивного взаимодействия с окружающими, и педагоги не являются исключением из общего правила. Поскольку мы больше 20 лет реализуем программу развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, у нас есть некоторые преимущества в этом вопросе. Специфика нашей программы, ещё с 1960 годов нацеливающей учителя на учебное сотрудничество с учеником и коллегами, её психолого-педагогический и методический арсенал, наложили очень полезный отпечаток на мировоззрение членов нашего педагогического коллектива и подготовили нас к решению задачи формирования коммуникативной компетентности детей.

В педагогической науке понятие взаимодействия характеризует наличие особой формы связи между участниками образования, в ходе и результате которой происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер их личностей [2].

Сотворчество (совместное творчество) способствует развитию всевозможных атрибутов творческой сферы личности участников образования [3].

Таким образом, построение взаимодействия на основе сотворчества будем трактовать, как организацию совместной целенаправленной деятельности участников образовательных отношений, которая способствует их общему творческому росту [5].

Многолетняя практика закрепила в школьном укладе прогимназии традицию взаимодействия на основе сотворчества. Мы трактуем его как организацию совместной целенаправленной деятельности

участников образовательных отношений, способствующую их общему творческому росту. Это значит на практике, что мы объединяем усилия с администрацией, с коллегами, с родителями и с учениками в тех сферах, которые в первую очередь интересны нам самим, не постеснявшись взять на вооружение принцип, гласящий: «Если тебе интересно и комфортно, то и другим с тобой интересно и комфортно!». Как показала многолетняя практика, введение этого условия повышает личную значимость, побудительный смысл и нравственную ценность всех ситуаций учебного сотрудничества для наших учеников и расширяет спектр реально действующих мотивов учения.

Всё вышеперечисленное и позволило нам выдвинуть в качестве гипотезы исследования следующее предположение: условием повышения методической продуктивности педагогов является систематическая организация их взаимодействия на основе сотворчества [6].

Как на деле осуществлялось наше активное взаимодействие? В-основном, в виде реализации совместных проектов и решения проектных задач. Благодаря ему, мы – педагоги прогимназии – имели возможность формировать единое смысловое поле, координировать цели и усилия, обмениваться опытом и средствами, мотивировать и корректировать друг друга. Это происходило как на педсоветах, семинарах, мастер-классах, так и путем неформальных внутришкольных форм взаимодействия.

Благодаря такому взаимодействию целый ряд проблем был решен качественно и своевременно. Возникла необходимость в квалитетном мониторинге (мониторинге качества образования) – коллектив не ждет, пока подходящие для наших условий оценочные (контрольно-измерительные) материалы будут, наконец, изданы централизованно. Разбиваемся на группы, координируем усилия и разрабатываем вполне пригодные для наших целей материалы.

Есть общее проблемное поле у учителей английского языка – они выделяют первоочередные задачи и в соответствии со своими наклонностями работают каждый в выбранной сфере этого поля (современные методы введения лексики, моделирование грамматических правил, технология творческой групповой работы, разработка оценочных материалов) к взаимной пользе и на общее благо.

Есть желание объединить творческие усилия в конструировании новых форм уроков – и такая возможность взаимодействия педагогам доступна. Так была сконструирована серия метауроков, как последовательность проектных задач, интегрирующих материал русского и английского языков, русского языка и математики, русского языка и окружающего мира и т.п. для создания философской развернутой картины связей всего сущего.

Организованное таким образом взаимодействие на основе сотворчества практиковалось в школьном укладе прогимназии с 2011 г по настоящее время. Активность педагогов, в свою очередь неизменно отражается на высоком качестве метапредметной и предметной подготовки выпускников прогимназии,

большинство которых поступает в лицеи и гимназии города Челябинска.

Список литературы

1. Кирдянкина, С.В., Концепция «Мотивация профессионального роста педагогов» // Управление современной школой. – 2010. – № 6.
2. Воробьева, И.В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: дис. ... канд. психолог. наук. – Екатеринбург, 2006. – 170 с.
3. Уварина, Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2007. – 420 с.
4. Нечепуренко В., Мажитова Р.Р. К вопросу о модернизации образовательной деятельности в начальном общем образовании // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. Пенза, 20 марта 2017 г. С. 160–162.
5. Носова Т.А. Организационно-стимулирующая среда как фактор повышения качества образования младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2013. – 226 с.
6. Скрипова Н.Е. Нормативные основания современных подходов к оценке качества образования // Начальное образование (научно-методический журнал). – 2014. – № 4 (63). – С. 24–29.
7. Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях ФГОС // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6). – С. 107–112.

УДК 159.922.736.4

Ожерельева О.В.

Детская школа искусств № 4 им. Е.Г. Попова,
Рязань

ol-zahar.ru@yandex.ru

Развитие навыков самостоятельной работы учащихся подросткового возраста в музыкальном воспитании

Наиболее важной психологической характеристикой подростка является повышенная познавательная и творческая активность, которые находят реализацию в процессе обучения музыке. Дефицит времени, отпущенный на музыкальное обучение, стимулирует подростков к самообразованию. На занятиях в классе активность учащегося сводится к минимуму, учащиеся слепо подражают своему педагогу, механически следуя его указаниям. Поэтому в самостоятельной работе учащиеся могут обнаруживать беспомощность. Задача педагога — поддерживать имеющееся в ребенке стремление к самосовершенствованию. Например, разучивание нового произведения в классе, а домашним заданием ученикам дается самостоятельный разбор текста и расстановки динамических оттенков в разучиваемой пьесе. При этом акцентируется внимание детей на том, что музыка с правильно расставленной динамикой будет ярче, выразительнее.

Ключевые слова: учащийся, самостоятельная работа, активность, творчество, психология, педагогика.

Важнейшей и неотъемлемой стороной воспитания является выполнение учащимися школы искусств самостоятельной работы, способствующей с учетом индивидуального и развивающегося характера обучения, ориентации на развитие эффективного взаимодействия формированию культуры

личности и ее активности. Обучаться игре на гитаре приходят школьники в младшем подростковом возрасте, когда начинают чувствовать себя взрослым и стремятся к общению со сверстниками, самостоятельности и независимости. Ориентация подростков в области музыки формируется под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Это приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного художественного качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу легкости восприятия. Задачей учителя является приближение обучения игре на музыкальном инструменте к запросам учащихся-подростков, поэтому важную роль играет репертуарная политика.

Однако классический репертуар является основой воспитания музыкально-эстетической культуры подростка. Но в процессе обучения игре на гитаре особая роль отводится разным жанрам. Школьники с удовольствием разучивают произведения классиков Ф. Сора, М. Каркасси, Д. Агуадо, М. Джулиани, современных композиторов А. Виницкого, Н. Кошкина, В. Козлова и др. Наиболее важной психологической характеристикой подростка является повышенная познавательная и творческая активность, которые находят реализацию в процессе обучения музыке. Дефицит времени, отпущенный на музыкальное обучение, стимулирует подростков к самообразованию. На занятиях в классе активность учащегося сводится к минимуму, учащиеся слепо подражают своему педагогу, механически следуя его указаниям. Поэтому в самостоятельной работе учащиеся могут обнаруживать беспомощность. Задача педагога — поддерживать имеющееся в ребенке стремление к самосовершенствованию. Например, разучивание нового произведения в классе, а домашним заданием ученикам дается самостоятельный разбор текста и расстановки динамических оттенков в разучиваемой пьесе. При этом акцентируется внимание детей на том, что музыка с правильно расставленной динамикой будет ярче, выразительнее.

Ключевые слова: учащийся, самостоятельная работа, активность, творчество, психология, педагогика.

Одной из психолого-педагогической характеристики личности является активность учащегося музыкального отделения детской школы искусств. Важнейшей и неотъемлемой стороной воспитания является самовоспитание, то есть систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности [2].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» провозглашает создание приемлемых условий для развития каждого обучающегося в соответствии с его индивидуально-психологическими возможностями, осуществления гуманизации учебно-воспитательного процесса посредством предоставления учащимся выбора содержания, уровня и темпа обучения [9]. Все эти требования реализованы на народном отделе ДШИ №4 г. Рязани.

Обучаться игре на гитаре приходят школьники в младшем подростковом возрасте, когда начинают чувствовать себя взрослым и стремятся к общению со сверстниками, самостоятельности и независимости [3]. По мнению психолога Курта Левина, главная потребность подростка - найти своё место в обществе и реализоваться в обществе сверстников [2]. Подростковый возраст наиболее благоприятен для развития творческой деятельности в силу стремления к личностному самосовершенствованию, которое происходит через самовыражение, самоутверждение. Одним из важных направлений художественного развития личности подростка является приобщение к музыке, музыкальному творчеству [3].

Ориентация подростков в области музыки формируется под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Это приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного художественного качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу легкости восприятия. Задачей учителя является приближение обучения игре на музыкальном инструменте к запросам учащихся-подростков. Учебный процесс строится так, чтобы овладение предметом нашло практическое применение в жизни учащегося, как во время обучения, так и после окончания школы. Здесь важную роль играет репертуарная политика. В то же время необходимо выявлять одаренность у ребенка в процессе обучения и целенаправленно развивать его профессиональные и личностные качества, необходимые для продолжения профессионального обучения.

Другой важной особенностью подросткового возраста является дифференцированное отношение к занятиям [6]. Многолетняя практика показывает, что если учащийся в качестве любимого и нужного ему занятия выбирает музыку, то отношение к ней характеризуется осознанностью, повышенным интересом. Появляется устойчивая мотивация, связанная с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься самостоятельной творческой работой. То есть наблюдается приобщение к любительскому музицированию («игре для себя»), что не противоречит задачам профессионального музыкального воспитания. Однако личный опыт свидетельствует и об отказе выполнения заданий, непосещение занятий подростками в силу особенностей незрелого характера. И. Лесман писал: «Музыканта нельзя принуждать – его можно увлекать творческим горением...» [10].

Безусловно, классический репертуар является основой воспитания музыкально-эстетической культуры подростка. Но учащийся, воспитанный только на такой музыке, не воспринимает музыку других стилей, в частности, современную музыку с ее своеобразной трактовкой лада и ритма. Поэтому в процессе обучения игре на гитаре особая роль отводится разным жанрам [1]. Так, анализируя собственный многолетний опыт, можно отметить, что школьники с удовольствием разучивают произведения классиков Ф. Сора, М. Каркасси, Д. Агуадо,

М. Джулианни и др., современных композиторов А. Виницкого, Н. Кошкина, В. Козлова и др. [5]. Поэтому музыкальный материал должен раскрывать богатство эмоционального мира человека, тем самым побуждать ученика к его осмыслению, воспитанию ценностного отношения, как к явлениям жизни, так и к произведениям музыкального искусства [3].

Наиболее важной психологической характеристикой подростка является повышенная познавательная и творческая активность, которые находят реализацию в процессе обучения музыке [4]. На уроках учащиеся стремятся узнать новое в области музыкального искусства, получить навыки чтения с листа, ансамблевой игры, владеть основами аккомпанемента, быстрее освоить инструмент и музыкальную грамоту. Дефицит времени, отпущенный на музыкальное обучение, стимулирует подростков к самообразованию. Выученные с интересом музыкальные произведения, успешное выступление на эстраде, одобрение окружающих ведет к их самоутверждению.

На занятиях в классе активность учащегося сводится к минимуму, так как учащиеся слепо подражают своему педагогу, механически следуя его указаниям (рисунок 1). Поэтому в самостоятельной работе учащиеся могут обнаруживать беспомощность [4]. Задача педагога — поддержать имеющееся в ребенке стремление к самосовершенствованию [8].

Преподаватель, используя подсказку, должен привлекать внимание учеников к предмету, руководить самостоятельной работой ненавязчиво и с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Обязательно надо учитывать интерес подростка к собственной личности («эгоцентрическая доминанта»), субъективной значимости отдаленных событий («доминанта дали»), тягу к сопротивлению, волевому усилию («доминанта усилия»), стремление к неизведанному, рискованному («доминанта романтики»), на что указывал Лев Выготский.

В этой связи важно прислушиваться к мнению учащихся старших классов и предоставлять им возможность самостоятельно выбрать для себя программу с ориентацией на профессиональное обучение [1].

Примером из личной педагогической работы является разучивание нового произведения в классе, а домашним заданием ученикам дается самостоятельный разбор текста и расстановки динамических оттенков в разучиваемой пьесе. При этом акцентируется внимание детей на том, что музыка с правильно расставленной динамикой будет ярче, выразительнее.

Таким образом, необходима организация самостоятельной работы, направленной на формирование активности в деятельности учеников с учетом индивидуального и развивающегося характера обучения [8] с соблюдением принципов целостности и системности [7].

Композитор, музыкальный критик Г.А. Ларош отмечал, что самая важная задача школы – возбудить и разумно направить самостоятельность уче-

ника. Самостоятельность выполнения заданий формирует у учащегося зрелость, за которой начинается мастерство.

Список литературы

1. Агафшин П.С. Школа игры на шестиструнной гитаре. М., Музыка, 2007. 206 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности: Монография. М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. 352 с.
3. Быкова О. В. Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 158-159.
4. Воронцова Е.Г. Особенности формирования активности в младшем школьном возрасте средствами изобразительной и художественно-практической деятельности // Диссертация на соиск. уч. ст. канд. психологических наук. Иркутск, 2013. 200 с.
5. Гитаристы и композиторы: Иллюстрированный энциклопедический иллюстрированный словарь. – Режим доступа: <http://www.abc-guitars.com/pages/sor.htm>.
6. Григорович Л. А. Педагогика и психология. М., 2003. С. 260 с.
7. Оленев С.М. К вопросу об инфляции знаний в системе образования и наук // Вестник Владимирского гос. ун-та им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир, 2013. № 12 (31). С. 12-16.
8. Скоблова Т.П. Организация самостоятельной работы ученика музыкальной школы // Сб. материалов межвузовского науч.- практ. семинара «Актуальные проблемы организации самостоятельной работы студентов». Санкт-Петербург, 2012. С. 34-36.
9. Федеральный закон «Об образовании в РФ», от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Хилько М.Е. Возрастная психология / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. М.: Высшее образование, 2008. 200 с.

УДК 159.922.736.4

Осолодкова Е.В.,
Ильин А.А.

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск
elena.osolodkova@yandex.ru

Выявление психологических последствий влияния информационных технологий на развитие подростков

В данной статье рассмотрено влияние информационных технологий на развитие подростков, обозначены основные негативные последствия развития информационных технологий на подростков. В статье также представлен материал о влиянии информационных технологий на формирование собственного мнения у подрастающего поколения. Обозначена проблема «клипового мышления» у подростков, а также проблема возникновения информационной зависимости.

Ключевые слова: информационные технологии, развитие подростков, современное общество, клиповое мышление, информация.

Информационные технологии стремительными темпами вошли в жизнь современного общества.

Такие блага цивилизации как интернет и компьютер знакомы практически каждому человеку на нашей планете. В интернете можно найти различную информацию, интересующей пользователя, а также пообщаться или провести время за игрой, просмотром фильма или прослушиванием музыки. Но чем больше людей используются интернетом, тем больше недостоверной, ненужной, а порой даже опасной для психики информации появляется во всемирной сети. Наибольшей опасностью воздействия информационных технологий подвергаются подростки. Это связано с переходным возрастом и психологическими особенностями данного этапа развития человека [1].

Современный подросток не может представить свою жизнь без смартфона и социальных сетей. В любую свободную минуту подростки считают необходимым пролистать ленту новостей или проверить свои сообщения в социальных сетях, что практически доводится до рефлекса и делается на подсознательном уровне. Подростки считают, что общение в интернете наиболее удобно и современно и продуктивно, однако это не так. Общение в интернете негативно влияет на коммуникативные качества личности, за счет того, что нет живого контакта с собеседником, оно не передает человеческих эмоций и настроений. Общаясь в интернете, подростки фактически находятся в одиночестве, что способствует формированию таких качеств личности как интроверсия, то есть замкнутость в своем внутреннем мире. Это замкнутость ухудшает связь с внешним миром, а значит и с обществом.

Следующим, интересующим нас, аспектом является сама информация и её влияние на подростков. В интернете большой поток информации, как полезной, так и не очень. Использование книг и других печатных источников у подростков отходят на второй план, так как всю необходимую информацию можно найти в интернете в короткие сроки. Чаще всего в учебной деятельности подростки используют именно данный источник информации. В определенных случаях это полезное использование современных технологий. Однако, информация, находящаяся в интернете не всегда достоверна и актуально. Это связано с тем, что нет контроля за размещаемой в сети информацией и сделать это способен любой человек, в чьих знаниях и компетенциях можно сомневаться [1]. Однако информация, полученная из интернета, для подростков является более авторитетной, чем та, что дают родители или педагоги. Это создает большие трудности в общении представителей этих поколений и снижает эффективность образовательного процесса.

Информационные технологии, объединяя людей, негативно влияют на формирование собственного мнения у подрастающего поколения. Читая или просматривая различные блоги, сайты, страницы, подростки впитывают и вникают во мнение их автора. Наиболее опасным является распространение радикальных взглядов, которые могут привести к печальным последствиям для психологического здоровья подростков. Таким образом, у подростков

отсутствует собственный взгляд на жизнь и на события, происходящие в ней.

В интернете можно найти ответы на любые вопросы, что исключает потребность в логическом мышлении. Подростки не считают необходимым запоминать нужную информацию, так как в любой момент к ней можно обратиться, воспользовавшись мобильными устройствами.

На сегодняшний день большое внимание привлекает проблема «клипового мышления» у подростков. Чаще всего под этим термином понимается фрагментарное мышление, лишенное логической взаимосвязи. Это приводит к тому, что в памяти у подростков не закрепляется полезная и нужная информация, а запоминаются только яркие обрывки из видеоклипов и музыки. В итоге такие подростки не способны отвечать на простые вопросы школьной программы или решать элементарные логические задачи, их знания ограничены кругом интересов.

Еще одним негативным последствием информационных технологий на развитие подростков является возникновение зависимости, которая схожа с наркоманией или алкоголизмом. Подростки настолько привязаны к своим мобильным телефонам или компьютерам, что не в состоянии контролировать их использование. Это касается не только социальных сетей, но и видео игр, блогов, видеоканалов и др. Подростки практически все свое время проводят перед экраном мониторов, откладывая необходимые дела, такие как учебная деятельность и домашние обязанности. Некоторые видеоигры опасны для психологического здоровья подростков, так как воспитывают в них жестокость. Такая зависимость отрывает их внешнего мира, ограничивая не только живое общение, но и необходимы в переходном возрасте физические нагрузки, что неблагоприятно влияет на организм подростка и его здоровье.

В статье описаны только наиболее очевидные последствия развития информационных технологий, однако они имеют не только негативный характер. Подростки очень быстро приспосабливаются к развитию информационных технологий, им легче дается изучение новых технических изобретений. Используя эту особенность необходимо направить подростков в нужном направлении. Из таких подростков могут вырасти профессиональные программисты и специалисты в области информационных технологий, которые продвигают современные науку и технику. Ограничение негативного влияния информационных технологий позволит воспитать из подростков гармоничные личности, отвечающие требованиям современного общества.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации//Психологический журнал. - Т. 19. -1998. -№1. -С. 89-1
2. Осипова С.И., Баранова И.А., Игнатова В.А. Информатизация образования как объект педагогического

анализа // Фундаментальные исследования: 2011. -№ 12 (ч. 3). -С. 506-510.

УДК 159.922.736.4

Панкова Д.С.,

Кирпиков А.Р.

Удмуртский государственный университет,

Ижевск

pankova.d@gmail.com

Татуировка и принятие себя как характеристики личности подростка

Изучаются современные подростки, имеющие или желающие сделать татуировку. В центре внимания такие личностные особенности как принятие себя и других. Используется методика социально-психологической адаптированности Роджерса (СПА). Описан феномен стремления современных подростков к татуировке в связи с их зависимостью от других людей.

Ключевые слова: подросток, социально-психологическая адаптированность, самопринятие, татуировка, принятие других и зависимость от них.

Современные подростки, как и любые представители этого возраста, ориентированы на самоутверждение и всячески стараются выделиться. В этот период жизни для человека имеет большое значение то, как его воспринимают другие люди и как они к нему относятся. Одна из популярных и распространенных тенденций нашего времени является делание татуировки. На наш взгляд, это соответствует желанию подростка казаться взрослым и принять самостоятельное решение: пойти и сделать себе татуировку. При этом подросток часто и не предполагает о последствиях этого решения.

Личность подростка находится в постоянном развитии и главной особенностью подростка является своеобразная личностная нестабильность. Именно в этом возрасте начинает происходить временное отдаление от семьи с ориентацией на группу сверстников, в которой он чувствует себя комфортно и где относятся к нему с уважением. У подростка начинает формироваться чувство взрослости, оно проявляется через стремление к независимости и самостоятельности, возникает протест против взрослых, так как ему кажется, что они лишь его «поучают». Именно чувство взрослости, по мнению Д.Б. Эльконина, - является основным новообразованием данного возраста [1]. Подросток в этом возрасте нередко выбирает для себя кумира (герой фильма/сериала, выдающийся спортсмен и др.), которому он пытается подражать: его внешнему облику, манере поведения. Внешность для подростка имеет очень большое значение. Необычная прическа, серьга, а то две и три в ушах, рваные джинсы, яркая косметика и другие атрибуты дают подростку возможность отделить себя от других и утвердиться в своей группе. У него меняется походка, манеры, внешний облик. Таким образом, у подростков выражается потребность в безопасности. Внутренне происходит следующее. У подростка появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. Это проявляется в следующем:

- в желании, чтобы все взрослые (учителя, родители) относились к нему, как к равному себе, взрослому. Но при этом его не смущает то, что прав для себя он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то он вовсе не желает (разве что на словах). - в стремлении к самостоятельности: любой контроль и помощь со стороны взрослых им отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: «Я сам все знаю!» (Это так напоминает малышное «Я сам!»). И родителям приходится здесь смириться и принять ситуацию. К сожалению, подобная «самостоятельность» подростков – еще один из поводов для появления конфликтов между ними и их родителями; - в появлении и выражении собственных вкусов и взглядов, оценок, линии поведения. Подростки очень хотят быстро повзрослеть, и к тому же максимально отличаться от своих родителей. Они хотят иметь «свой» ошибки и свой собственный (именно свой, а не чужой) жизненный опыт.

Существуют различные подходы к периодизации подросткового возраста. На наш взгляд, достаточно удачный вариант предлагает А.Е. Личко. Он выделяет младший подростковый возраст 12–13 лет, средний – 14–15 лет, старший – 16–17 лет [2].

Очень важной характеристикой личности человека является принятие себя. Принятие себя - это некая любовь к себе, способность воспринимать себя таким, какой ты есть. Это не означает остановку в развитии и отсутствие самосовершенствования, а наоборот связано с личностным ростом и развитием их личности. Что касается подростков, то им нужна помощь в принятии себя со стороны взрослых: не высмеивать, не критиковать, не высказывать ошибок и не запрещать чего-либо (если только это не несет прямого ущерба здоровью).

Мы проанализировали ситуацию и выделили у подростка следующие причины, для принятия решения сделать себе татуировку: - подростки хотят выделиться из группы сверстников или своего окружения; - дефицит внимания со стороны сверстников и взрослых; - желание быть похожим на своего кумира, героя фильма, знакомого имеющего для подростка авторитет; - неприятие своего тела и особенностей своего физического развития. В нашем исследовании мы предположили, что одной из возможных причин появления желания у подростков сделать татуировку - является неприятие себя. Для изучения этого мы поставили следующие задачи: - изучить основные личностные особенности подростков; - разработать и провести специальную анкету; - провести исследование среди подростков среднего и старшего подросткового возраста; - определить возможную связь между желанием сделать татуировку и неприятием себя; - сформулировать соответствующие выводы и рекомендации. Объектом нашего исследования являются подростки 12-14 лет и 15-17 лет. Мы предположили, что желание сделать татуировку у подростка является следствием его стремления к самостоятельности, с одной стороны, и является компенсацией такой личностной характеристики, как неприятие себя – с другой стороны. Именно принятие себя

имеет огромное значение для подростка и оказывает существенное влияние на личностное развитие человека, способствуя его социально-психологической адаптации к новым жизненным условиям. Наше исследование включало в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап - изучались возрастные особенности подростков, формулировалась гипотеза, подбирались адекватные предмету исследования методики; 2. Исследовательский этап - проводились выбранные методики, фиксировались результаты и разрабатывались специальные занятия для подростков; 3. Заключительный этап - обрабатывались результаты исследования и на их основе вырабатывались соответствующие рекомендации.

Исследование проводилось среди подростков 12-14 лет, занимающих благоприятное положение в обществе (45 человек) и среди подростков 15-17 лет (5 человек).

На основании полученных нами данных мы установили, что многие подростки не знают, что такое татуировка и не испытывают желание ее сделать. Небольшая по количеству часть подростков знает о возможных последствиях нанесения татуировки для человека. Мы выяснили, что большая часть подростков мало осведомлена в этом вопросе. Многие подростки даже не имеют представления о том, что такое татуировка. Но, в большинстве случаев они считают, что это некое искусство и они хотели бы ее себе сделать. Большая часть опрошенных, отмечают то, что родители очень негативно к ним отнесутся, в случае, если они сделают себе татуировку. Но зато многие друзья весьма положительно отреагируют на нее. Причем некоторые подростки даже отметили, что они, таким образом, могли бы найти себе друзей. Подростки отмечают, что через татуировку они могли бы «улучшить» свое тело и сделать его красивее. Наше исследование проводилось в двух группах подростков 15-17 лет. В одну группу были включены подростки с уже имеющейся татуировкой или с желанием сделать татуировку. Во вторую группу вошли подростки, не имеющие татуировок и не заинтересованные в них. В исследовании мы использовали методику диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонд (методика СПА). Данная методика предназначена для диагностики положения человека в ситуации взаимодействия с окружающими его людьми. По мнению авторов, социально-психологическая адаптированность зависит от его умения ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

Адаптированность означает соответствие целей и ценностных ориентаций личности результатам, достигаемым в процессе деятельности. Для обработки данных мы использовали критерий Р. Фишера. Таким образом, на основе анализа наших данных с использованием критерия Фишера мы можем

отметить, что между группами подростков, желающих сделать (или уже имеющих) татуировку и подростками, не стремящимися ее сделать, - статистически значимых различий не обнаружено. Статистически значимые различия ($p=0.05$) обнаружены по показателям принятия других и зависимость от других. Подростки, стремящиеся сделать татуировку, отличаются наибольшей степенью принятия других людей и достаточно высокой степенью зависимости от них. Вероятнее всего, что стремление к наличию татуировки у подростков определяется их ориентацией на других (значимых) для них людей и не связано с принятием себя, а более определяется их зависимостью от своего окружения (референтной для них группы). Эти подростки наиболее подвержены влиянию извне, часто не высказывают своего мнения в группе и не умеют отстаивать свою позицию.

Список литературы

1. Личко А. Е.. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии 1971. С. 6-20

УДК 159.922.736.3

Пелихова А.В.

Челябинский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
Челябинск
annet.714@rambler.ru

Индивидуальная здоровьесберегающая деятельность как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста

Цель статьи – изучение актуальной научно-практической педагогической проблемы здоровьесбережения ребенка дошкольного возраста в системе образования. Проводится теоретический анализ литературы, материалов и документов; анализ основных понятий и терминов исследования, изучение и обобщение опыта исследователей и педагогов. На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований сформулировано понятие индивидуальная здоровьесберегающая деятельность. Раскрываются ее компоненты, теоретическая база, значение в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Результаты проведенных исследований, выводы и рекомендации по организации занятий полезны для специалистов в области образования в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающая деятельность.

Ориентация современной педагогики на гуманизацию образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий для развития личности каждого ребёнка, для его личностного самоопределения [1]. Современное дошкольное образование ориентирует педагога на необходимость учета индивидуальных особенностей развития личности ребенка и состояния здоровья, уровень физической подготовленности.

Социально-экономические преобразования современного общества порождают объективную

потребность в укреплении и сохранении индивидуального здоровья подрастающего поколения, что делает актуальной проблему здоровьесбережения детей. Перед современным дошкольным образованием ставятся очень важные задачи максимального раскрытия в ребенке его самостоятельности, активного деятельного начала, способности к саморазвитию и сохранению высокого уровня физического и психологического здоровья.

Целая серия нормативных документов подкрепляет главные задачи современного образования. По данным Всемирной организации здравоохранения и российской Межведомственной комиссии по охране здоровья населения, наибольший рейтинг среди факторов, обеспечивающих здоровье современного человека, составляет направленность личности на здоровый образ жизни, принятие здоровья как ценности, повышение уровня культуры здоровья подрастающего поколения, развитие здоровьесберегающих умений, опыта здоровьесбережения. ФГОС дошкольного образования подчеркивает, что одним из приоритетных направлений в образовании является сохранение и укрепление здоровья детей. В настоящее время происходит изменение понятия здоровья. Еще недавно, говоря о здоровье, чаще всего имели в виду исключительно физическую составляющую, забывая о социально-психологической и духовно-нравственной составляющей понятия [2]. На сегодняшний день, для сохранения здоровья важна мотивация здорового образа жизни и главный фактор – сознание человека, его психология. Интерес к индивидуальному здоровью человека огромен, что подтверждается большим количеством исследований ведущих ученых России и мира. Причем круг ученых представлен разными областями наук (философия, социология, физиология, медицина, психология, педагогика). В данном направлении работают педагоги, психологи и биологи В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, О. В. Белоусов, Н. С. Белан, Л. Н. Горюнов, Л. И. Губарева, А. Г. Дрижина, В. В. Колбанов, Т. Г. Олешкевич, К. А. Палиева, Н. К. Смирнов, Г. М. Соловьёв, Л. М. Сухорева, Н. Д. Сухорева, И. А. Фоменко, Б. Н. Чумаков и др. Их исследования подтверждают, что качество образования не может рассматриваться вне контекста охраны здоровья.

В этом процессе принципиальную значимость для развивающейся личности приобретает готовность к сознательному построению своей жизненной стратегии, к творческой деятельности по преобразованию себя, своего здоровья, окружающего мира. Активная деятельность помогает ребенку чувствовать себя субъектом своего здоровья, формировать ответственность за своё здоровье как частный случай ответственности за свою жизнь [3].

На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований можно сделать вывод, что индивидуальная здоровьесберегающая деятельность есть совокупность ценностно-потребностных, практически приобретенных и усвоенных знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, направленной на сохранение и приумножение здоровья, проявляющейся в

способности формирования индивидуальной стратегии здоровьесбережения.

Здоровьесберегающая деятельность должна осуществляться как двусторонний взаимосвязанный процесс: не только как результат деятельности педагога по созданию определенных условий для укрепления здоровья, но и в форме самоорганизации и самореализации ребенка [Ми].

Мы предлагаем компоненты становления индивидуальной здоровьесберегающей деятельности: когнитивный, поведенческий.

Рассмотрим содержание каждого компонента и методы его реализации в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации.

В качестве методов реализации когнитивного компонента мы выдвигаем следующие: методы формирования познавательного интереса через игры, дискуссии, занимательные ситуации, этические беседы, целеполагание, самоконтроль. Использование данных методов способствует формированию мотивов в познании себя и окружающей действительности, желания преобразовывать мир, выстраивать перспективу собственных достижений, помогает развитию способностей к адекватной самооценке и самоанализу. Так, успешно проходит формирование культуры здоровья ребенка, основ валеологических знаний (знания о своем организме и здоровье, различных способах его укрепления, физкультуре и спорте, формирования осознанного отношения к здоровью и жизни).

Для реализации поведенческого компонента мы использовали следующие методы: методы убеждения в значимости, разъяснение личной значимости, методы повседневного общения, делового, дружеского, доверительного взаимодействия: метод уважения детской личности, педагогическое требование, убеждение, доверие, побуждение, сочувствие; методы поддержки инициативы, методы самоорганизации взаимодействия, совместной образовательной деятельности. Использование данных методов способствует формированию личного опыта детей, развитию их личностных качеств, становлению целостного гармоничного образа Я [5]. Так, здоровьесберегающая деятельность осуществляется через психологически комфортную организацию режима, оптимальный двигательный режим, обеспечивающий естественные потребности ребенка, правильное распределение физических и интеллектуальных нагрузок, в соответствии с ФГОС, СанПиН и особенностями детей, доброжелательный стиль общения взрослого с детьми, использование приемов релаксации и снятия напряжения в течение дня).

Детям обязательно предоставляется возможность самостоятельно использовать приобретенные умения и навыки в повседневной жизни и деятельности. Взрослые предоставляют возможность самостоятельно отбирать способы действий по обеспечению здоровья в игровых ситуациях. Поддерживают самостоятельность в выполнении режимных процедур. Поощряют самостоятельную двигательную активность детей, поддерживают положитель-

ные эмоции и чувство мышечной радости [5]. При этом, учитывая специфику взаимодействия ребенка со значимым взрослым акцентируют внимание на помощи и поддержке воспитанников в преодолении препятствия, ориентируясь на имеющиеся у них реальные и потенциальные возможности и способности, на развитие у воспитанников потребностей в успешности самостоятельных действий [4].

Подводя итоги, отметим, что организация педагогического содействия детям в образовательном процессе дошкольной образовательной организации способствует формированию осмысленного отношения к здоровью как важной жизненной ценности, созданию психолого-педагогических условий развития двигательной сферы и здоровья детей на основе их творческой активности.

Список литературы

1. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 25 с
2. Ильина А.В. Основы здорового образа жизни Челябинск издательство ЧИППКРО, 2011. 172 с.
3. Кудаланова, Л.П. Структура и особенности становления компетентности в области укрепления здоровья детей дошкольного возраста // *Фундаментальные исследования*. - 2013 - № 1
4. Малюткина Е.В. Педагогическое содействие становлению образа я ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе Автореф. дис...канд. пед. наук. / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2014
5. Митрофанова Е.В. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья Тезисы докладов научно-практического семинара «Система здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения в аспекте охраны здоровья», Челябинск, 2014 С 58–61.

УДК 378

Пенионжек Е.В.

Уральский юридический институт МВД России,

Екатеринбург

penionzhec@yandex.ru

Психолого-педагогические особенности изучения личности студентов-психологов в контактной работе

В статье рассмотрены методические особенности индивидуальной работы с студентами, будущими психологами. Представлены аспекты психолого-педагогического изучения личности студента. Раскрыты практические рекомендации контактной работы преподавателя.

Ключевые слова: изучение личности, воспитание, индивидуальная работа, беседа, поведенческие показатели

При осуществлении работы с различными категориями обучающихся преподаватель должен знать конкретные педагогические особенности изучения личности. Только всестороннее изучение человека способствует адекватному руководству людьми, обучению, развитию, воспитанию. Лич-

ность каждого своеобразна, наполнена различными составляющими: духовной стороной, физическими характеристиками, социальным обликом. Все эти составляющие называются общественными свойствами человека, т. е. свойствами, которые проявились при взаимодействии с людьми. Формирование личностных особенностей начинается с рождения и продолжается в течение всей жизни под влиянием социальной среды. Особое значение имеет обучение студентов-психологов, которые в будущем планируют осуществлять профессиональную деятельность по оказанию психологической помощи, проведению психодиагностики и психокоррекции.

Преподаватель должен стремиться узнать о школьных годах, работе в производственном коллективе, службе в армии, если была, должен знать о месте жительства – город или село, о взаимоотношениях в кругу студентов, иметь представления об особенностях темперамента, об уровне физического развития, о здоровье и уровне работоспособности обучающегося [см.: 2, с. 158 – 160], так как некоторые личностные особенности могут проявиться в определенных социальных условиях, что необходимо предупреждать, либо побуждая к конкретным действиям, либо профилируя какое-то явление. Также необходимо принимать во внимание тот факт, что проявление тех или иных личностных особенностей свойственно людям в зависимости от принадлежности к категории профессии, от психических особенностей.

Изучение личности начинается с изучения документов, характеризующих успеваемость студента, затем эти данные перепроверяются в ходе личного общения, которое становится ведущим в практике индивидуальной работы. Постепенно нарастающий опыт индивидуального воздействия в ходе профессиональной подготовки студента-психолога, преподаватель анализирует структуру профессиональных и личных целей, ведущие интересы, показатели уравновешенности и подвижности темперамента, отношение к окружающему миру, обществу, государству, работе, к своим профессиональным знаниям, навыкам, умениям, профессиональной квалификации [см.: 1, с. 107 – 110]. Преподавателю, осуществляющему научное руководство обучающимися, необходимо знать и устойчивые показатели проявления личностного, и временные аспекты демонстрации личностных особенностей, знать, как выражает эмоциональные состояния человек. Недостаточная проработка подобных вопросов может привести к неверному представлению о человеке и неверному истолкованию его действий, а значит, к не всегда прогнозируемым последствиям.

Правилами для изучения личности являются понимание динамичности, комплексности изучения, изучения в коллективе, целенаправленного, систематического изучения. Так, нужно всегда предвидеть развитие личности, стремиться получить объективные результаты, изучать главное в личности, свойственные отношениям в коллективе, накапливать факты и определять наиболее типичное для личности. При проведении контактной ра-

боты следует опираться на положительные качества личности студента, развивать их, а не фиксировать недостатки и заострять на них все внимание воспитательного процесса.

При проведении индивидуальной беседы нужно учитывать следующие рекомендации. Беседы могут быть обширного характера и краткие (по конкретному вопросу). Стараться вести разговор доверительно в обоюдном ключе, что обеспечивает открытость, расположение к себе, а значит, и влияние на человека: на его последующие размышления о мире, на эмоционально-волевую сферу. «Индивидуальная беседа не должна сводиться к беспредметному разговору» [1, с. 23]. Для этого должны быть созданы условия: преподаватель должен изучить письменную продукцию, характеризующую студента, и наблюдения иных преподавателей, находящихся с ним в контакте; четко определить цель беседы; постараться создать обстановку доверительности, взаимного интереса; недопустимо упрекать и обвинять обучающегося, что, скорее всего, вызовет негативную реакцию или спровоцирует замкнутость, отстраненность. Индивидуальная беседа не должна превратиться в допрос или стать потоком нравоучений. Нужно тщательно подбирать слова, избегать общих фраз, подобрать тон, не обрывать собеседника. Необходимо выразить доброжелательность, продемонстрировать интерес к человеку и, тем самым, стремиться к тому, чтоб студент оценил самостоятельно свои качества, стремился к совершенству в своем поведении – тогда индивидуальная работа будет способствовать включению функции самовоспитания в воспитательном процессе.

При проведении индивидуальной беседы необходимо обращать внимание на поведенческие показатели: «...легко ли вступает в беседу; охотно ли отвечает на вопросы; отвечает длинно или лаконично; приходится ли повторять вопросы, чтобы получить ответ; грамотна ли речь; богат ли словарный запас; сдержан ли, как ведет себя (свободно, развязно, напряженно); характер речи, мимика, находчивость в ответах, остроумие» [1, с. 23]. Также грамотно направлять разговор, «проводить красной нитью» предмет анализа, не давать уклоняться от вопросов. Если налицо противоречивые ответы, необходимо указать на это и постараться выяснить, с чем связано противоречие, обсудить вопрос в различных ракурсах, умело использовать ситуацию. Нужно понимать, что ответы в середине или в завершение беседы являются более истинными, чем другие. В заключение беседы следует кратко подвести итоги, сообщив объективную оценку разговора, поведения студента. Именно тогда он получит полное представление о значимости воспитательного процесса, так как педагогика взрослых имеет важную особенность: осознание того, что человека изучают и воспитывают, сводит на нет все усилия включения самостоятельности в воспитании. А воспитательный процесс все же стремится к ситуации реализации функции самовоспитания как главной в педагогическом процессе.

Получить объективные сведения о сформированности самовоспитания студента можно только одним способом – многократно увеличив массив проводимой контактной работы. И сокрушаться по поводу замкнутого круга совершенно не стоит, так как цель реализации любого педагогического процесса состоит в выявлении упорядоченных действий проявления качеств специалиста-профессионала, гражданина-патриота, высоко нравственной личности, а значит, в их регулярной фиксации при осуществлении воспитательного процесса. Установление закономерности в проявлении у студента-психолога комплекса качеств, востребованных как основные в его будущей практической деятельности, и является проявлением функции самовоспитания, которая для студента является внутренним постоянным, необходимым и устойчивым отношением к обучению в образовательной организации высшего образования.

Список литературы

1. Дерешко Б. Ю., Кубышко В. Л., Рыбин В. А. Содержание и организация индивидуальной воспитательной работы в органах внутренних дел. М.: ЦОКР МВД России, 2010.
2. Пенионжек Е.В. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел. М.: Юстиция, 2016.

УДК 159.923.3

Первитская А.М.

Курганский государственный университет,

Курган

alenska3@yandex.ru

Манипуляция в структуре личности педагога

Манипуляция в структуре личности педагога представляет собой сложную и интересную тему исследования. Неотъемлемым компонентом педагогического мастерства является умение манипулировать, то есть, скрыто возбуждать у другого человека намерения, часто не совпадающие с его актуальными существующими желаниями. Цель исследования: изучение положения манипулятивных установок в структуре личности. Между выборками учителей и воспитателей при помощи Т – Стьюдента получены значимые различия по личностным характеристикам и манипулятивным установкам, корреляционный анализ позволил выявить особенности взаимосвязей личностных характеристик и манипулятивных установок.

Ключевые слова: манипуляция, макиавеллизм, структура личности

Манипуляция в структуре личности педагога представляет собой сложную и интересную тему исследования. Неотъемлемым компонентом педагогического мастерства является умение манипулировать, то есть, скрыто возбуждать у другого человека намерения, часто не совпадающие с его актуальными существующими желаниями. Цель исследования: изучение положения манипулятивных установок в структуре личности. Исследовательская выборка: учителя (50 чел.) и воспитатели (44

чел.) без разграничения по стажу работы и гендерному признаку. Основные процедуры диагностики: 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (форма А), для определения уровня манипулятивного отношения личности к другим людям были использованы методики «Шкала манипулятивного отношения» Т. Банта и «Шкала макиавеллизма личности» Р. Кристи и Ф. Гейс в русскоязычной адаптации В.В. Знакова.

Между выборками учителей и воспитателей при помощи t-Стьюдента получены значимые различия по личностным характеристикам и манипулятивным установкам, корреляционный анализ позволил выявить особенности взаимосвязей личностных характеристик и манипулятивных установок.

Ключевые слова: манипуляция, макиавеллизм, структура личности

При различных формах взаимодействия с окружающими людьми, почти каждый человек пытается добиться удовлетворения своих целей путем привлечения к решению своей проблемы окружающих его людей. Это может происходить различными способами, будь то обман, просьба, а в некоторых случаях даже угроза. Для того чтобы понять в каких областях социальных отношений нам пытаются навязать чужую волю, чужой взгляд на действительность, нужно научиться распознавать манипуляцию и выработать эффективные способы противостояния ей. Это все возможно только при условии, что человек хорошо разбирается и ориентируется в данном понятии [3].

Исследование по заявленной теме проведено на базе кафедры общей и социальной психологии под нашим руководством. В работе основываемся на понятии манипуляции, предложенное Е.Л. Доценко. Манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуальными существующими желаниями [1].

Объект исследования: пространство личностных качеств и манипулятивных установок. Предмет исследования: различные виды манипулятивных установок как элемент системы личностных качеств Р. Кеттелла. Цель исследования: изучение положения манипулятивных установок в структуре личности. Гипотеза исследования: манипулятивные установки и личностные качества педагогов и воспитателей имеют свою специфику

Для изучения личностных особенностей групп учителей и воспитателей была использована методика «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттелла (форма А). Для определения уровня манипулятивного отношения личности к другим людям были использованы методики «Шкала манипулятивного отношения» Т. Банта и «Шкала макиавеллизма личности» Р. Кристи и Ф. Гейс в русскоязычной адаптации В.В. Знакова [2].

Обобщенная характеристика профиля педагога

На основе данных первичных статистик мы выявили, что у учителей наиболее выраженными являются следующие факторы: фактор «Е+ (самоуве-

ренность)», фактор «L+ (подозрительность)», фактор «O+ (обеспокоенность)», фактор «G- (безответственность)», фактор «C- (эмоциональная неустойчивость)», фактор «I- (твердость, практичность)». На основании этих данных личностный профиль учителей можно охарактеризовать следующим образом: характерно проявление настойчивости и самоуверенности в своих действиях. В большинстве случаев руководствуются собственными правилами поведения. В ситуациях взаимодействия с окружающими берут на себя лидерские и руководящие обязанности, проявляют стремление к управлению другими людьми. Испытывают сильное чувство долга по отношению к окружающим. При общении с окружающими людьми могут проявлять суровость и даже некоторую жестокость, склонны полагаться только на себя.

По методике диагностики манипулятивного отношения Банта в выборке учителей среднее значение выраженности признака составляет ($M=63,69 \pm 11,3$; $S=8,7$), что соответствует среднему уровню с тенденцией к высокому. Учителя склонны применять манипулятивные техники воздействия на других людей для удовлетворения собственных потребностей. В большинстве случаев они адекватно оценивают необходимость использования манипулятивных методов как в своей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

По методике исследования макиавеллизма личности среднее значение выраженности признака составило ($M=78,15 \pm 5,3$; $S=13,7$), что соответствует среднему уровню выраженности личностного макиавеллизма. Учителя в социальных отношениях склонны проявлять целеустремленность. Они конкурентоспособны и нацелены прежде всего на достижение цели, а не на партнера по общению. Они в состоянии убедить окружающих и направить их действия в нужное русло.

Обобщенная характеристика профиля воспитателя

На основе данных первичных статистик и анализа гистограммы мы выявили, что у воспитателей наиболее выраженными являются следующие факторы: фактор «N+ (проницательность)»; фактор «L+ (подозрительность)»; фактор «Q3 + (способность сдерживать тревожность)»; фактор «M- (практичность)»; фактор «F- (серьезность)»; фактор «Q2- (групповая зависимость)». На основании этих данных личностный профиль воспитателей можно охарактеризовать следующим образом: характерно хорошо держаться в социальных ситуациях и проявлять в них корректность, вежливость, могут проявлять некоторую искусственность в поведении. Воспитатели способны проявлять проницательность как по отношению к себе, так и по отношению к мотивам поступков других людей. Большое значение придают эстетическим моментам. Предпочитают жить и работать с другими людьми.

По методике диагностики манипулятивного отношения Банта в выборке воспитателей среднее значение выраженности признака составляет ($M=60,19 \pm 10,9$; $S=23,7$), что соответствует среднему уровню с тенденцией к высокому. Воспитатели

способны использовать других людей для удовлетворения своих потребностей, но при этом они адекватно оценивают необходимость использования манипулятивных методов и техник в своей практике и жизни. Задумываются о последствиях, которые могут наступить в результате их манипулятивного воздействия на окружающих людей.

По методике исследования макиавеллизма личности среднее значение выраженности признака составило ($M=64,94 \pm 8,3$; $S=19,7$), что соответствует среднему уровню выраженности личностного макиавеллизма. Воспитатели склонны проявлять спокойствие и эмоциональную сдержанность по отношению к окружающим. Склонны проявлять конкуренцию для достижения поставленной цели, используя в некоторых случаях манипулятивные приемы. Воспитатели способны убедить окружающих и направить их действия в русло нужное для достижения поставленных целей.

Сравнительный анализ личностных характеристик и манипулятивных установок учителей и воспитателей

Значимые различия между показателями личностных особенностей групп учителей и воспитателей были выявлены при помощи Т-критерия Стьюдента ($p \leq 1\%$). Опишем выборки учителей и воспитателей, согласно полученным различиям.

Фактор «I» (эмоциональная синзетивность) и фактор «N» (проницательность) выше у группы воспитателей. Это может объясняться тем, что воспитателям в силу своей профессиональной деятельности приходится взаимодействовать с детьми более младшего возраста. Поэтому воспитателям необходимо проявлять проницательность, внимательность, быть эмоционально чувствительными, чтобы построить доверительные и продуктивные отношения со своими воспитанниками. А также чтобы понять мотивы их поступков, эмоциональное состояние, так как дети в силу своих возрастных особенностей не могут достаточно точно выразить свои переживания и потребности. У воспитателей в большей степени выражены фактор «C (сила «Я»))» «Q3 (способность сдерживать тревожность)». Воспитатели работают с детьми дошкольного возраста, которые в силу своих возрастных особенностей, имеют еще не окрепшую психику. И чтобы не навредить детскому организму воспитателям приходится сдерживать проявление неадекватных эмоциональных реакций, поступков и действий. Фактор «G (групповая конформность)» выше у группы воспитателей. Возможно, это можно объяснить тем, что воспитатели в большей степени нацелены на групповую работу, в то время как учителя могут проявлять стремление к повышению привлекательности, престижности только своего предмета, который они преподают.

Фактор «E (доминантность)» и фактор «F (импульсивность)» выше у группы учителей. Возможно, это можно объяснить тем, что учителя пытаются привлечь детей к получению знаний, сталкиваются с проявлением враждебности, агрессивности со стороны учеников. И чтобы организовать процесс учебной деятельности учитель должен утверждать и повышать свой авторитет в глазах

детей, а для этого требуется проявление настойчивости, смелости и самоуверенности в действиях. Также учителя должны проявлять в своих действиях бодрость, активность и энергичность. Фактор «Q4 («свободно плавающая» тревожность)» также в большей степени выражен у учителей. Возможно, это можно объяснить тем, что учитель испытывает некоторую неудовлетворенность, в результате которой может проявляться напряженность, возбужденность, которая связана с тем, что ученики не серьезно относятся к процессу учебной деятельности и не выполняют в полном объеме предъявляемые учителем требования. Сравним между собой группы педагогов и группы воспитателей, видим, что фактор «М (воображение)» выше у группы учителей. Возможно, это можно объяснить тем, что для повышения уровня привлекательности и интересности своего учебного предмета учитель вырабатывает новые, оригинальные способы подачи учебного материала. А также чтобы разнообразить свои занятия может применять знания из других предметных областей, которые будут обработаны и представлены в необычной форме, соответствующей данному предмету.

При помощи Т-критерия Стьюдента значимые различия между группой учителей и группой воспитателей были выявлены по уровню макиавеллизма ($p \leq 1\%$).

Сравнив между собой группы учителей и группы воспитателей, видим, что уровень макиавеллизма выше у группы учителей. Учителя чаще прибегают к использованию манипулятивных техник и способов воздействия как в своей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. В своей профессиональной деятельности учителю приходится работать с классными коллективами, которые далеко не однородны по составу и перед учителем сидят дети с очень разными способностями и характерами. Поэтому чтобы заинтересовать, побудить и привлечь детей к процессу получения и усвоения знаний, а также сделать этот процесс как можно более эффективным учитель вынужден применять различные средства манипуляции.

Таким образом, анализ личностных характеристик и уровня манипулятивности у воспитателей и учителей выявил существенные различия в структуре их личностных особенностей и уровне манипуляции.

Анализ взаимосвязей личностных характеристик учителей и воспитателей с манипулятивными установками.

Корреляционный анализ позволил выделить особенности взаимосвязей показателей манипуляции и личностных особенностей у групп учителей и воспитателей.

Проанализируем результаты в выборке учителей ($p \leq 5\%$). Чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем ярче выражен фактор «F» и менее выражен фактор «I». Можно предположить, что при высоком уровне макиавеллизма учителя будут не в состоянии контролировать свои эмоциональные реакции. Могут начать действовать без достаточного сознательного контроля. При общении с

окружающими людьми могут прибегать к таким способам воздействия как крики, скандалы, обиды.

Чем выше показатель уровня манипуляции, тем ярче выражен фактор «Q4» и менее выражены фактор «С» и фактор «Q3». Можно предположить, что при повышении уровня манипуляции воспитатели будут более часто испытывать напряжение, эмоциональное возбуждение, раздражительность, измотанность. Их будет часто посещать чувство тревоги. В деятельность добавятся неупорядоченные и хаотичные движения. Воспитателям будет тяжелее справляться со своим настроением и эмоциональными переживаниями. Возможно, это связано с тем, что для манипулирования другими людьми с целью удовлетворения своих потребностей, придется затрачивать большие эмоциональные ресурсы, а также прибегать к использованию интеллектуальных ресурсов.

Чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем ярче выражен фактор «Q2» и фактор «Q4» и менее выражен фактор «N». Можно предположить, что при повышении уровня макиавеллизма воспитатели будут предпочитать высказывать собственные варианты решения какого-либо вопроса. Будут проявлять находчивость, оригинальность при представлении своей точки зрения, испытывать самодовольство, но при этом и чувство усталости, тревоги, измотанности, раздражительности. Воспитатели, возможно, будут проявлять меньшую проницательность как по отношению к себе, так и по отношению к мотивам поступков других.

Итак, корреляционный анализ позволил выявить особенности взаимосвязей в группе воспитателей и педагогов между личностными особенностями и уровнем манипуляции.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: манипулятивные установки и личностные качества педагогов и воспитателей имеют свою специфику.

Список литературы

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
2. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №5. – С. 16-22.
3. Шипова А. В. Манипулирование сознанием и его специфика в современном обществе // Дисс. на соиск. уч. ст. кандидат философских наук. — Ставрополь, 2007

УДК 159.922.736.3

Перезва И.А.

МБДОУ «Детский сад №7», х. Протоцкие,
Красноармейский район, Краснодарский край
9mashulya99@mail.ru

Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний личности дошкольников

Умение управлять своим эмоциональным состоянием является важнейшим условием дружественного и плодотворного общения с окружающими. Эти два взаимосвязанных навыка (умение контролировать свои эмоции и умение общаться) наилучшим образом формируются в процессе детского коллективного творчества. Последнее

рождает особую эмоциональную атмосферу, благотворно действующую на психику ребенка, поскольку в творчестве всегда есть желание заразить своим чувством другого человека.

Ключевые слова: общение, эмоции, чувства, развитие, восприятие, личность.

Дошкольный возраст – период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

В дошкольном возрасте формируется тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основание впервые назвать ребенка личностью, хотя, конечно, личностью еще не вполне сложившейся, но способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Современный период развития человеческого общества характеризуется более пристальным вниманием к дошкольному периоду жизни человека, становлению его личности, особенностям социализации, сохранению и формированию психически и физически здорового поколения. Человек не может жить, трудиться удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение и эмоции являются необходимым условием существования человека и вместе с тем одними из основных факторов и важнейшими источником его психического развития в онтогенезе [4].

Общение принадлежит к базовым категориям психологической науки.

Сфера общения – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность [6]. Именно поэтому коммуникативные умения и навыки общения – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации. Кроме того, конструктивное общение является показателем культуры личности в целом. Формировать навыки общения можно в условиях обучения, иначе процесс их развития идет спонтанно и во многом зависит от ситуации.

Общение понимается как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В сложившемся понимании общения, как психологической категории, следует интерпретировать его как деятельность [3].

Предметом общения всегда является другой человек, который выступает как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Конкретным предметом коммуникативной деятельности служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе, о выявившихся во взаимодействии, своих качествах и свойствах, также входит в продукт общения.

Потребность в общении состоит в стремлении к познанию себя и других как личностей, на основе чего, у ребенка формируется стремление к оценке и самооценке.

В процессе общения происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы ребенка.

Л.С. Выготский считал, что «эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральной звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка». Его последователи, основываясь на теоретических изысканиях, развивают идею о взаимосвязи всех компонентов человеческой психики, в частности эмоционального и интеллектуального. Этот факт является основополагающим в организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста [1].

Эмоции и общение в развитии ребенка очень тесно связаны. Так на основе положительных эмоций развивается речь, движения, восприятие, память. Все положительные новообразования в развитии ребенка требуют позитивного подкрепления, для дальнейшего их усовершенствования, и наоборот – отрицательные – негативного, для их устранения [2].

В группах детского сада необходимо уделять больше внимания развитию умения общаться, понимать чувства других людей, сочувствовать им, адекватно реагировать в сложных ситуациях, находить выход из конфликта. В целом учим детей умения управлять своим поведением.

Психологические проблемы ребенка (неумение общаться, низкий эмоциональный контроль поведения, конфликтность и т.п.) проявляют себя прежде всего в общении со сверстниками, и в этом же общении формируются полезные психологические навыки. Взаимопроникновение психологических занятий и творческого детского театра позволяет использовать последний как полигон для воплощения и моделирования полученных психологических навыков.

Умение управлять своим эмоциональным состоянием является важнейшим условием дружественного и плодотворного общения с окружающими. Эти два взаимосвязанных навыка (умение контролировать свои эмоции и умение общаться) наилучшим образом формируются в процессе детского коллективного творчества. Последнее рождает особую эмоциональную атмосферу, благотворно действующую на психику ребенка, поскольку в творчестве всегда есть желание заразить своим чувством другого человека.

Эмоциональная атмосфера, распространяясь по типу «заражения эмоциями», является основным механизмом регуляции эмоциональных состояний и процессов общения.

Значение накопления опыта для развития творческой деятельности ребенка подчеркивал Л.В. Выготский, который писал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта [1].

Основные проблемы общения дошкольников связаны с их непониманием чувств и смысла поведения других детей, с невнимательностью к интересам и ценностям тех, с кем они общаются, с неуверенностью в себе, страхом получить отказ в общении, тревожностью по поводу своей позиции в общении, с неумением найти продуктивный взаимовыгодный выход из стрессовой ситуации конфликта и, наконец, с отсутствием навыка выражения своей симпатии, участия, расположения, желания, завязать контакт. Таким образом, необходимо пробуждать у детей подлинный интерес к окружающим их людям, их потребностям, обучать совместному поиску взаимовыгодных решений в конфликтных ситуациях [5].

Большое значение уделяется обучению детей выражению дружеских чувств, симпатии, сочувствия к окружающим. Развиваем навыки общения, умение поддерживать общую беседу, участвовать в коллективном обсуждении темы. Работа по совершенствованию общения значительно облегчается в результате развития у детей навыков саморегуляции эмоциональных состояний. Любому конфликту предшествует всплеск напряжения, злости, обиды. Мы учим детей избавляться самостоятельно от сильных отрицательных эмоций и объясняем на понятном детям языке, что, пока эти эмоции будут владеть ими, дружбы, радости общения и совместной игры не может быть – все вокруг будет восприниматься как враги, и сами они будут оставаться для окружающих врагами. В основе любого навыка саморегуляции лежит умение расслабляться, которому мы учим детей, используя оригинальные методики и известные в психогимнастике тренинги расслабления. Развитие навыков общения невозможно без создания атмосферы доброжелательности, радости совместной деятельности, доброты и симпатии, интереса друг к другу [3].

Эффективной формой развития навыков общения, логики поведения, прогноза поведения людей в ситуации общения является разбор литературных произведений: сказок, рассказов, пьес, кинофильмов. Дети обсуждают поступки и характеры героев с позиций общечеловеческих качеств, таких как доброта, отзывчивость, смелость, трусость, жадность. Уясняя для себя эти понятия, дети приходят к выводу, что о человеке судят по его поступкам, а вовсе не по тому, что он сам о себе думает. Прогноз социального поведения можно развивать, задавая вопросы о том, как обернулось бы действие сказки, если бы герой поступил иначе. Как лучше можно было бы поступить в той или иной ситуации? Постепенно перед детьми раскрывается логика социальных событий, заключающаяся в том, что к счастливому концу ведут только добрые и смелые поступки героев.

Общение вносит огромный вклад в психическое развитие личности ребенка. В процессе общения, ребенок усваивает социокультурные нормы и правила, носителем которых является взрослый. Взрослый же, в свою очередь направляет процесс развития ребенка в нужное русло [4].

Таким образом эмоции и общение оказывают влияние на все компоненты познания – мышление, внимание, воображение, восприятие, ощущение.

Переживание положительных эмоций способствует яркому восприятию окружающего мира, улучшает процесс запоминания, так как эмоционально окрашенные события дольше сохраняются в памяти, быстро забывается же нейтральная информация [2]. Взаимосвязи существуют и в соотношении эмоций и качества мышления. Положительные эмоции стимулируют человека к активной познавательной деятельности, увеличивая мотивационные механизмы.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 2004.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика; Учеб. пос. для высших учеб. зав. М.: Академия, 2004.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Издательство Питер, 2000. С. 992.
4. Смирнова Е.О. Психология ребенка: учеб. для педвузов. М.: Школа – Пресс, 2003.
5. Мухина В.С. Психология дошкольника. М.: Просвещение, 2007.
6. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Прогресс, 2005.

УДК 159.922.736.3

Пислегина Е.А.,

Данилова В.С., Лобаскова М.М.

Удмуртский государственный университет,

Ижевск

lobaskovamm@mail.ru

Эмоциональные проблемы дошкольников в связи с детско-родительскими отношениями

Целью исследования стало изучение взаимосвязи детско-родительских отношений и эмоциональных проблем в дошкольном возрасте. Общая выборка исследования составила 68 человек, из которых 38 детей, 28 матерей и 2 воспитателя. В исследовании нами использовались следующие методики: «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской; «Кинетический рисунок семьи»; «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой; «Тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен и программа наблюдения за эмоциональными проявлениями детей Й. Шванцара. Результаты исследования показали, что особое материнское отношение и негативное восприятие ребенком семейной ситуации связано с возникновением у детей излишней тревожности, эмоционального напряжения. Эмоциональное неприятие ребенка, конфликтность в семье, высокий контроль по отношению к дошкольнику, а также конфронтация и неблагоприятная ситуация в семье может вызывать у него эмоциональные проблемы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, тревожность, страхи, эмоциональное напряжение, детско-родительские взаимоотношения.

Дошкольное детство является самым радостным и беззаботным временем, но именно этот короткий промежуток является самым ценным периодом, в нем закладывается фундамент для развития самодостаточной личности. И кто как не мама, ее любовь, забота, правильное воспитание, могут дать ребенку необходимую основу для гармоничного развития ее пока еще маленького ребенка. Ребенка,

который не знает еще этот мир так хорошо, но уже обладающего в чем-то самостоятельностью, какими-то знаниями, порой наивностью, но уже формирующуюся личность, только вставшей на этот жизненный путь, но уже личность.

Дошкольный возраст это период с 3 до 7 лет. В этот период ребенок, начинает ходить в детский сад и учиться овладевать социальными навыками и умениями, вступая в контакт со своими воспитателями, а так же со своими сверстниками. Именно в этот временной отрезок идет формирование глубинных и устойчивых эмоций. Становление эмоциональной сферы происходит в играх, в общении с взрослыми и сверстниками. Ребенок постепенно начинает понимать свои чувства, затем наблюдая за окружающими его людьми, видя их мимику и эмоции, начинает сочувствовать, сопереживать и понимать чувства других людей.

Эмоционально развитие детей так же связано с развитием новых интересов, мотивов и потребностей, происходит развитие нравственных чувств и социальных эмоций. Ребенок начинает овладевать наиболее сложными чувствами, такими как сострадание, любовь, уважение к другим людям. Собственно эмоции и играю важную составляющую в дошкольный период для развития личности.

Дети этого возраста только начинают понимать, что в мире существует разнообразное количество эмоций. Они начинают познавать их, но им еще сложно понять, что именно они чувствуют, как называется эта эмоция, а так же возникают сложности с контролем своих эмоциональных проявлений. А из-за многих факторов в раннем детстве, при рождении или неблагоприятной ситуации в семье ребенок может так и никогда не научиться контролировать эмоции, проявлять их в социально одобряемых формах, понимать эмоции других людей, а может даже и свои. И тут могут возникнуть эмоциональные проблемы, которые могут мешать ребенку, гармонично развивать свою личность. В нашей работе мы рассматриваем такие эмоциональные проблемы как страх, тревожность, общую эмоциональную напряженность, склонность к навязчивым состояниям и другие особенности.

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. К. Изард различает понятие страха и тревоги. Так, страх – это определенная эмоция, а тревога – это совокупность эмоций. [3]

Страх может проявляться в любом возрасте, но если говорить о детских страхах, то они неизбежны и для определенного возраста являются некоторые их них нормой. А.И. Захаров выделяет страхи, которые чаще проявляются у детей от одного до трех лет, это ночные страхи. Ко второму году жизни ребенка прибавляются страхи одиночества, неожиданных звуков, боли, уколов. В возрасте 3-5 лет характерны страхи одиночества, темноты, замкнутого пространства, а также страх перед сказочными персонажами. В 5-7 лет ведущими страхами становятся страх смерти и страшных сновидений. [2].

Страхи присущи каждому ребенку, но если их у него выше нормы, то можно говорить о том, что у этого дошкольника есть эмоциональные проблемы.

Проблемы как правило всегда, скрывают за собой причину того или иного проявления. Так причинами эмоциональных проблем у дошкольников многие исследователи, такие как Л.А. Абрамян, Л.С. Выготский, А.И. Захаров, В.В. Лебединский, М.И. Лисина и другие указывают на то, что эмоциональные проблемы обычно возникают в связи с отрицательными эмоциональными переживаниями ребёнка. Наиболее острые и устойчивые переживания наблюдаются при неудовлетворённости ребёнка отношением к нему сверстников и значимых для него взрослых, то есть в первую очередь родителей и воспитателей.

И.О. Карелина выделяет две группы причин эмоционального нарушения у дошкольников. Первую причину она называет конституционной, обусловленной типом нервной системы ребенка, тонусом, его соматическими особенностями. Вторая причина это особенности взаимодействия ребенка с его социальным окружением.

И.О. Карелина выделяет несколько причин этого неблагоприятного взаимодействия:

1. Ребенок, подвергающийся систематически отрицательными оценками со стороны взрослого.
2. Неблагоприятные отношения со сверстниками
3. Семейные конфликты, разные требования, непонимание его интересов [4].

Семья для ребенка является средой, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Родители являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе любви и привязанности, в безопасности и защите. Одним из важнейших факторов, формирующих гармонически развитую личность ребенка, являются воспитательные позиции родителей, определяющие общий стиль воспитания.

В психологической литературе большинство авторов выделяют такие параметры взаимодействия родителя с ребенком:

Автономия-контроль (Е. С. Шеффер, Р. К. Белл, С. Броуди, Е. Е. Маккоби, В. Шутц);

Отвержение-принятие (А. Роэ, М. Сегелман, А. И. Захаров, Д. И. Исаев, А. Я. Варга);

Требовательность (Е. Е. Маккоби, О. Коннер, П. Слатер);

Степень эмоциональной близости, привязанности (Дж. Боулби, В. Шутц, Г. Т. Хоментаскас);

Строгость (Е. Е. Маккоби, П. Слатер);

Последовательность-последовательность (С Броуди, Е. Маккоби, У.Х. Севелл, А. И. Захаров)

Эти параметры были взяты И.М. Марковской как основания для шкал опросника, оценивающего особенности взаимодействия родителей с детьми дошкольного и младшего школьного возраста:

1. Нетребовательность-требовательность родителя. Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется

во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

2. Мягкость-строгость родителя. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

3. Автономность-контроль по отношению к ребенку. Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограниченности; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

4. Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю. Следует обратить специальное внимание, что эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка.

5. Отвержение-принятие ребенка родителем. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка, его самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

6. Отсутствие сотрудничества-сотрудничество. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

7. Тревожность за ребенка. Чем выше показатели по этой шкале, тем выше тревожность родителя за ребенка.

8. Непоследовательность-последовательность родителя. Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия, в этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т.д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п.

9. Воспитательная конфронтация в семье. Эта шкала отражает низкую сплоченность и разногласия членов семьи по вопросам воспитания. Чем выше показания по этой шкале, тем выше воспитательная конфронтация внутри семьи.

10. Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем. По данным шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми, как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией[1].

Для исследования эмоциональных проблем детей мы использовали следующие методики. Тест «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой применялся для выявления преобладающих страхов у детей. Уровень тревожности у детей дошкольного возраста исследовали с помощью проективного теста тревожности Р. Тэммл., М. Дорки., В.Амен. Также была использована программа наблюдений за эмоциональными проявлениями детей Й. Шванцара для выявления признаков психического напряжения и невротических тенденций, которая была предъявлена воспитателям и родителям, что позволило выявить признаки эмоционального напряжения детей в домашней обстановке и в детском саду.

Детско-родительские взаимоотношения мы исследовали с помощью следующих методик. Матерям был предъявлен опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» для диагностики детско-родительского взаимодействия по показателям: контроль, требовательность, сотрудничество, последовательность действий родителя, воспитательная конфронтация в семье, эмоциональное принятие. Выполнение ребенком методики «Кинетический рисунок семьи» позволило выявить его восприятие семейной ситуации и оценить степень благоприятности семейной ситуации, его тревожность в семье, конфликтность в семье, чувство неполноценности в семейной ситуации, а также враждебность.

Общая выборка исследования составила 68 человек, 38 детей, 28 матерей и 2 воспитателя.

По суммарному значению из общей выборки были выделены дети с выраженными эмоциональными проблемами в количестве 17 человек. С помощью статистического критерия Манна-Уитни мы выявили особенности детско-родительских отношений детей, имеющих высокий уровень, тревожности, страхов, напряженности, невротических проявлений. Оценки по шкалам «автономность/контроль», «эмоциональная близость/дистанция», «отвержение/принятие», «конфронтация в семье» достоверно различаются между группами детей, имеющих и не имеющих эмоциональные проблемы. Материнское отношение к детям, имеющим эмоциональные проблемы, характеризуется наличием высокого контроля, эмоциональной дистанции с ребенком, отсутствием принятия ребенка и наличием высокой конфронтации в семье.

Используя коэффициент корреляции Спирмена, мы проанализировали согласованность изменений эмоциональных проблем детей и системы детско-родительских отношений. В результате количественной обработки данных были определены сле-

дующие взаимосвязи. Прямая взаимосвязь показателей тревожности ребенка с контролем по отношению к ребенку ($r=0,50; p \leq 0,01$) и конфронтацией в семье ($r=0,38; p \leq 0,05$), свидетельствует о том, что чем выше контроль по отношению к ребенку или в семье присутствует конфронтация, тем выше детская тревожность.

Показатели эмоционального напряжения по родительским оценкам прямо пропорционально связаны с оценкой ребенка «конфликтность в семье» ($r=0,44; p \leq 0,05$) и обратно связаны с родительским отношением «эмоциональное принятие ребенка» ($r= -0,59; p \leq 0,01$), «последовательность родителя» ($r= -0,47; p \leq 0,05$) и оценкой ребенка «благоприятная семейная ситуация» ($r= -0,38; p \leq 0,05$). Следовательно, чем ниже эмоциональное принятие ребенка; родители непоследовательны в своих действиях; тем выше признаки эмоционального напряжения ребенка и тем меньше его оценки благополучия семейной ситуации. Чем выше оценки ребенка «конфликтность в семье», тем более выражены признаки эмоционального напряжения по родительским оценкам.

Оценки воспитателя показателей эмоционального напряжения детей связаны с оценками детей семейной ситуации, обратной связью с «благоприятной семейной ситуацией» и прямой связью с «конфликтностью в семье» ($r=0,59; p \leq 0,01$). То есть негативное восприятие ребенком семейной ситуации отражается в проявлениях эмоционального напряжения ребенка в детском саду.

Необходимо отметить, что оценки матерей и воспитателей эмоционального напряжения детей согласованы между собой, что обнаружилось в ходе корреляционного анализа ($r=0,53; p \leq 0,01$).

В нашем исследовании не выявлено связи страхов детей с детско-родительскими отношениями. Возможно, это связано с содержанием использованной нами методики, спецификой оцениваемых страхов. Так как данная методика направлена не только на социальные страхи, но и на другие группы страхов, такие как медицинские, пространственные, темноты, ночных кошмаров, страхи животных, страхи, связанные со сказочными персонажами и причинением физического ущерба, которые могут не зависеть от детско-родительских отношений. Также во все эти группы входят несколько видов страхов, которые свойственны в этом возрасте и считаются нормой.

Мы выявили, что количество взаимосвязей показателей эмоциональных проблем и детско-родительских отношений больше у девочек, чем у мальчиков. Возможно, это связано с тем, что девочки начинают идентифицировать себя с матерью, и для девочки отношения с матерью становятся более весомыми, чем для мальчиков.

Результаты нашего исследования показали, что особое материнское отношение и негативное восприятие ребенком семейной ситуации связано с возникновением у детей излишней тревожности, эмоционального напряжения. Эмоциональное неприятие ребенка, конфликтность в семье, высокий контроль по отношению к дошкольнику, а также конфронтация и неблагоприятная ситуация в

семье может вызывать у него эмоциональные проблемы, которые в будущем будут мешать гармонично, развиваться личности. Полученные данные конкретизируют роль материнского отношения в воспитании девочек и мальчиков. Данные вопросы имеют значение в нескольких практических направлениях. Так, к примеру, полученные данные необходимо учитывать в решении спорных вопросов, связанных с определением места жительства ребенка при разводе родителей, в определении порядка общения ребенка с отдельно проживающим родителем, с целью обеспечения эмоционального благополучия ребенка. Результаты исследования могут учитываться при подготовке детей к школе, когда эмоциональные проблемы могут усугубить процессы интеллектуального и личностного развития детей в преддверии школьного обучения и усложнить процесс адаптации к школе.

На основе нашего исследования была составлена коррекционно-развивающая программа работы с детьми и их матерями, основанная на системном подходе. В качестве основного средства работы мы использовали приёмы арттерапии. Активно применялись методы игровой коррекции. Занятия, проводимые для родителей и детей одновременно, являются наиболее эффективным способом для гармонизации детско-родительских отношений и как следствие устранения эмоциональных проблем дошкольников.

Список литературы

1. Марковская. И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб: Речь, 2002. 71с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб: СОЮЗ, 2004. 448с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб: Питер, 1999.464с.
4. Карелина И.О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция // Педагогический вестник. 2004. №1-2. С. 104-106.

УДК 37.015.3 Прозорова А.С., Кувалдина Е.А.
Вятский государственный университет, Киров
usr11530@vyatsu.ru

Исследование социальной адаптации пятиклассников

Статья посвящена проблеме социальной адаптации пятиклассников. Данный период связан с изменением привычного образа жизни ребенка и требует адаптации к новым условиям социального существования. В ней говорится о том, как важна социальная адаптация для развития и дальнейшей жизни школьника. Также описывается процесс дезадаптации и причины её возникновения. Представлено исследование процесса социальной адаптации пятиклассников, а так же практические рекомендации по созданию условий для успешной адаптации к новым школьным условиям.

Ключевые слова: социальная адаптация, социальная дезадаптация, причины социальной дезадаптации, условия успешной адаптации пятиклассников.

В последние годы проблема социальной адаптации школьников при переходе в основную школу становится актуальной. Этот период возрастного развития ребенка связан с изменением привычного

образа жизни и требует адаптации к новым условиям социального существования. В «школьной» жизни ребёнка меняется многое: появляются новые учебные предметы, усложняются учебные программы, появляются новые учителя, увеличивается учебная нагрузка – все это снижает работоспособность, повышает тревожность, вызывает состояние беспокойства. Для ребёнка это очень сложное время, в которое ему необходима помощь педагогов и родителей. Также этот период является сложным, потому что совпадает с возрастным кризисом 11-12 лет. Дети становятся тревожными, раздражительными, появляются частые перепады настроения, повышается конфликтность, поэтому важно помочь ребёнку адаптироваться к изменившимся условиям. Также в этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Поэтому от успеха социальной адаптации школьника зависит многое. Если школьник быстро привыкнет к образовавшимся условиям, то ему будет проще учиться, легче пережить кризис переходного возраста.

Целью нашего исследования является исследование процесса социальной адаптации пятиклассников.

По М. А. Галагузовой, социальная адаптация ребенка – это процесс активного приспособления его к условиям социальной среды; вид взаимодействия ребенка с социальной средой [3]. Если рассматривать социальную адаптацию именно младшего школьника, то под ней понимается процесс взаимодействия пятиклассника и окружающих его новых условий, в связи с переходом в основную школу.

Для пятиклассника очень важно адаптироваться к новому образу жизни. Так как человек, у которого есть опыт адаптации к новым условиям, формирует у себя такое качество, как адаптивность. Это качество необходимо человеку во многих сферах жизнедеятельности: учебе, работе, общении. Например, в учебе она означает способность ученика приспосабливаться к различным видам заданий, способов обучения и показывать высокие результаты. Однако, существует такое понятие, как неадаптивность. Она характеризуется тем, что человек не может приспособиться к определённым условиям и это мешает ему достичь поставленных целей. Также существует такое понятие, как дезадаптация. Прежде всего, оно означает уничтожение, исчезновение. Явление дезадаптации может проявляться лишь в каких-то определенных средах. Например, дома, с друзьями ребёнок чувствует себя комфортно, а в школе наоборот, чувствует дискомфорт.

Б. Н. Алмазов определяет дезадаптацию как несоответствие и неуспевание социальных норм и правил человеком. Это несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности, что, в свою очередь, не позволяет ему адаптироваться в условиях среды его существования [1].

М. А. Галагузова понимает социальную дезадаптацию ребенка как процесс утраты им или не-

сформированности у него социально значимых качеств, препятствующих успешному приспособлению к условиям социальной среды [3].

В психолого-педагогических исследованиях выделяют группы детей по степени адаптированности. К первой группе относятся дети, которые очень быстро преодолевают состояние дезадаптации, с которым им приходится сталкиваться в жизни. То есть в процессе естественной адаптации у них не возникают какие-либо трудности. Ко второй группе относятся дети, которые испытывают большие трудности при адаптации к новым условиям, которые мешают их самореализации и самовыражению. Еще выделяется такая группа детей, которые сами являются лицом, влияющим на адаптацию другого члена группы.

В исследованиях М. А. Галагузовой выделяется ряд трудностей, которые возникают в процессе социальной адаптации пятиклассников:

а) проблема появления множества учителей, к требованиям которых надо привыкнуть, также уроки проходят в разных кабинетах. Ребёнку предстоит запомнить всех учителей, расположение кабинетов, выработать с новыми учителями свои отношения.

б) разнообразие и несогласованность требований. Одни учителя требуют одно, другие – другое. Преподаватель биологии просит подчеркивать все в тетради зелёной ручкой, а преподаватель русского языка – красной. На литературе нужно высказывать своё мнение, а предмет истории требует точности и выученных фактов.

в) недостаток индивидуального контроля. В начальных классах ребёнку помогал лишь один учитель, выполняющий много функций (учитель, руководитель, контролёр), а при переходе в основную школу, такой чуткий контроль исчезает. Часто учителя воспринимают только всех учеников в целом, ибо запомнить все особенности учеников всех классов практически не возможно. Иногда у пятиклассника возникает ощущение того, что он никому из учителей не нужен и что можно что-либо пропустить, не сделать, не сдать и это останется незамеченным.

г) пробелы в знаниях. Не все учащиеся равномерно усваивают материал, у некоторых остаются пробелы. Но раньше, когда у учителя был один класс, он хорошо знал каждого ребенка, мог следить за каждым и понимать, кто не усвоил материал, организовать дополнительные занятия и помочь сориентироваться в трудной теме. При переходе в пятый класс пробелы в знаниях могут накапливаться по разным причинам: из-за усложнения материала уроков, сложности взаимодействия с учителем, быстрого темпа прохождения учебного материала, недостаточного развития памяти, внимания, речи и прочее.

Существует целый ряд факторов социальной дезадаптации, их объединяют в группы: личностные факторы социальной дезадаптации и средовые факторы.

Личностные (внутренние) факторы дезадаптации человека характеризуются не достаточной реа-

лизацией его целей, задач, потребностей как личности. Эти факторы могут включать в себя:

- затянувшиеся болезни;
- затруднённые взаимоотношения ребёнка со сверстниками и взрослыми;
- длительную обособленность ребёнка (независимо от возраста);
- изменение вида деятельности и др.

Средовые (внешние) факторы дезадаптации человека характеризуются дискомфортом, сдерживающим проявления индивида. К ним можно отнести:

- сложную семейную обстановку, которая подавляет личность ребёнка. Она существует в семьях с авторитарным стилем воспитания, где может проявляться насилие над ребёнком;
- отсутствие достаточного внимания к ребёнку со стороны друзей, семьи;
- подавление личности в группе, то есть ребёнка не принимает класс, его могут притеснять, применять насилие и др.;
- возникновение трудностей из-за материального положения, некоторых детей могут не принимать в классе, если они не богаты, не имеют большого количества игрушек, одежды и пр.

Дезадаптация детей приводит к разным последствиям, чаще всего негативным: личностные деформации; недостаточное физическое развитие; задержка психического развития; типичные нервные расстройства (подавленность, заторможенность или возбудимость, агрессивность); одиночество – человек оказывается один на один со своими проблемами. Оно может быть связано с внешним отчуждением человека либо с самоотчуждением; проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, другими людьми и др. [2].

Для того чтобы выявить особенности социальной адаптации пятиклассников, мы провели диагностику социально-психологической адаптации по методике, предложенной в 1954 году К. Роджерсом и Р. Даймоном. Диагностика проводилась в МКОУ СОШ № 6 города Омутнинска. В исследовании участвовало 23 человека. В ней приведены установленные границы определения адаптации или дезадаптации, особенности представлений учащихся о себе, эмоционального комфорта и дискомфорта. Особенности выявлялись через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию»[4].

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: показатели адаптации у мальчиков (90 %) немного выше, чем у девочек (86%). Показатель принятия себя высокий (более 76%), следовательно, у детей нет заниженной самооценки, они чувствуют себя равноправными по отношению к своим сверстникам. Показатель принятия других людей так же высокий (более 61%), следовательно, в классе низкий уровень конфликтности, дети могут сосуществовать с окружающими их людьми довольно успешно. Показатель эмоционального комфорта у детей высокий (более 86%), что говорит о качественном процессе адаптации пятиклассников. Показатель стремления к домини-

рованию не такой высокий (около 50%), это может говорить о низком уровне конфликтности, а также о качественном процессе адаптации. С помощью этой методики мы выявили, что почти все дети успешно адаптировались к новым условиям обучения. Из этого следует, что педагогами и родителями были созданы комфортные условия для благоприятной адаптации ребенка. Придерживаясь следующих рекомендаций, родители смогли обеспечить гармонию ребёнку между его школьной и домашней жизнью:

- вдохновите ребёнка на рассказы о его школьной жизни (найдите время для общения с ребёнком на эту тему, но не стоит ограничиваться одним вопросом «Как прошёл день?», старайтесь запоминать все детали рассказа);
- регулярно беседуйте с классным руководителем об успеваемости, поведении ребёнка, о его взаимодействии с другими (даже если нет серьезных поводов для беспокойства, все равно необходимо хотя бы иногда консультироваться с педагогом);
- не стоит связывать оценки ребёнка с вашей системой наказаний и поощрений (если у школьника нет проблем с успеваемостью, то показывайте ему свою радость, если же есть проблемы с обучением, то показывайте свою озабоченность, старайтесь помочь с решением возникших проблем. Ни в коем случае нельзя лишать ребёнка чего-то, если он получил неудовлетворительную оценку. В таких случаях возникают эмоциональные конфликты);
- знайте программу школы, в которой учится ребёнок (практически у каждой школы своя специфика требований к знаниям, поэтому Вам стоит заранее изучить эту программу и оценить, сможет ли Ваш ребенок справиться с ней);
- старайтесь помогать ребенку при выполнении домашнего задания, но не берите всю инициативу на себя (учите ребенка самостоятельно находить ответы на вопросы, но не отказывайте ему в помощи, подскажите, где он может найти недостающую информацию);
- помогите ребенку почувствовать интерес к тому, что преподают в школе (постарайтесь установить связь между его интересами и предметами в школе. Например, если ваш ребенок любит компьютер и, например, историю, то научите его делать доклады в качестве презентаций. Еще необходимо искать применения знаний, полученных в школе в домашней деятельности);
- прилагайте особые усилия для того, чтобы сохранять стабильную атмосферу в доме, когда в школьной жизни ребенка происходят изменения (например, особые усилия необходимо приложить в сентябре, когда ребенок привыкает к новым условиям в школе и в мае, когда организм уже физически устает);
- необходимо поддерживать ребенка в его начинаниях (даже если его интересы кажутся Вам кратковременными или странными, Вам необходимо поддержать их);
- укрепляйте самооценку ребенка.

Рекомендации для учителей-предметников:

- необходимо учитывать все трудности, возникающие при адаптации, психологические особенности детей в соответствии с возрастным периодом для того, чтобы правильно подбирать методы и средства организации урока;

- не следует перегружать учеников большим объемом домашнего задания, при выборе домашней работы нужно учитывать уровень подготовки ученика, а также гигиенические требования;

- не забывайте следить за темпом урока – не все ученики способны качественно воспринимать информацию при высоких темпах урока;

- налаживайте эмоциональный контакт с учащимися, а также с их родителями;

- никогда не наказывайте ученика посредством оценок;

- не создавайте сложных ситуаций при выставлении оценок, старайтесь выставлять их не формально, с учетом способностей ученика;

- учитывайте темперамент, темп, особенности внимания, двигательной активности каждого ученика.

Рекомендации для классных руководителей:

- старайтесь всегда поддерживать контакт с психологом школы, проводите вместе с ним различные адаптационные мероприятия;

- познакомьтесь с условиями проживания ребёнка, с его взаимоотношениями в семье, со здоровьем ребёнка;

- осуществите грамотное рассаживание детей в классе с учетом их индивидуальных особенностей, с пожеланиями родителей, здоровьем ребенка.

Итак, для того, чтобы школьник мог легко и быстро адаптироваться к новым условиям необходимо:

- организация положительного эмоционального климата класса;

- осуществление индивидуального подхода к ребенку;

- наличие в образовательном процессе различных видов деятельности; создание среды, которая необходима для нормального развития ребенка.

Таким образом, для того, чтобы ребенок мог легко адаптироваться к новым условиям, необходима совместная деятельность классных руководителей, учителей-предметников и родителей.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1986. – 151с.

2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика.– М.: Гардарики, 2005. – 91с.

3. Галагузова М.А. Социальная педагогика: учебное пособие для вузов / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова, Е. Я. Тищенко, Б. П. Дьяконов. – М.: ВЛАДОС, 2000. –71с.

4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]: учебное пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – С.193-197.

УДК 378

Пушкарёва О.В.

Тульский государственный университет, Тула

Lelik256@yandex.ru

Оценка наркоситуации среди студентов первого курса ТулГУ

Проблема наркозависимости и незаконного оборота наркотических веществ с каждым годом приобретает все более и более угнетающие масштабы. В статье приводятся данные мониторинга наркоситуации среди студентов различных факультетов первого курса ТулГУ за 2011-2015 гг. Целью данного исследования является оценка распространенности употребления ПАВ среди учащихся, риск формирования зависимости и отношение к наркотикам в студенческой среде. Для данного исследования была разработана анкета, включающая следующие показатели: уровень распространенности немедицинского употребления психотропных веществ; уровень информированности студентов первокурсников по вопросам зависимого поведения; риск развития зависимого поведения. Также в статье приводятся основные факторы, способствующие вовлечению студентов в наркотическую среду, и возможные пути разрешения проблемы.

Ключевые слова: наркоситуация, студенты, наркотики, профилактика, наркозависимость, мониторинг, химическая зависимость.

На сегодняшний день решение вопросов о незаконном обороте наркотических веществ и их употреблении является важнейшей проблемой мирового сообщества. Приблизительно половина всех смертей, связанных с наркотиками, вызвана передозировкой и в большинстве случаев является следствием приема опиоидов.

Самым распространенным наркотиком в мире остается каннабис, и в 2014 году, по оценкам последнего Всемирного доклада ООН о наркотиках, его употребляли 183 млн. человек. Общее число наркозависимых составляет 247 млн. человек. В 2014 году хотя бы какой-нибудь наркотик принимал каждый двадцатый взрослый - в совокупности четверть миллиарда человек в возрасте от 15 до 64 лет. Приблизительно 1,6 млн. человек, употребляющих наркотики путем инъекций, страдают ВИЧ инфекцией, 6 млн. больны гепатитом С [3]. Среди наркоманов неуклонно растет число граждан РФ. По оценке ГАК (на май 2015 года), порядка 8 млн россиян (8% от всего населения России) с разной степенью периодичности употребляют наркотики. Первым по популярности является героин, вторым - марихуана, третьим - синтетические смеси - спайсы (второй по опасности наркотик). Общая сумма трат потребителей на наркотики оценивается в 4,5 млн рублей ежедневно или до 1,5 трлн рублей ежегодно [6].

Особенности современного индустриального общества с огромным потоком информации не только не способствует, но и обостряет проблему дезадаптации детей и подростков. За последние годы количество социально-экономических причин, обуславливающих рост несовершеннолетних с аддиктивным поведением, не только не исчезло, а наоборот, увеличилось. Студенты I курса наиболее подвержены внешним факторам, способствующим

вовлечению их в наркотическую среду. К таким факторам можно отнести: отсутствие контроля родителей; качественно новая среда, в которую попадает студент; учебные нагрузки; неправильный круг общения.

В связи с этим кафедра психиатрии и наркологии, а также Служба психолого-педагогической помощи студентам проводит мониторинговое исследование наркоситуации в ВУЗе. Студенты первого курса в рамках профилактических занятий отвечают на вопросы анкеты, разработанной для оценки следующих показателей:

уровень распространенности немедицинского употребления психотропных веществ;

уровень информированности студентов первокурсников по вопросам зависимого поведения;

риск развития зависимого поведения;

наличие факторов наркотизации в студенческой среде;

отношение в студенческой среде к проблеме химической зависимости.

В исследовании приняли участие 571 студент 1 курса в 2011 году, 596 в 2012 и 602 в 2013, 605 в 2014, 598 в 2015. Мониторинг охватил студентов различных факультетов ТулГУ. По гендерному различию выборка не однородна. [1]

В ходе четырёхлетнего мониторинга были получены следующие результаты:

Количество курящих студентов медленно сокращается, с 37% в 2011 году до 29,9% в 2015 году;

Число студентов, ежедневно употребляющих пиво, уменьшилось с 5,3% до 3,7%, а употребляющих несколько раз в неделю, с 2013 года держится на уровне 9,5%. На фоне снижения количества употребления крепких спиртных напитков доля употребления алкогольных коктейлей и пива возрастает;

Количество студентов, хотя бы один раз в своей жизни пробовавших наркотики, в 2015 году снизилось до 27%, при этом 26% опрошенных не считают марихуану наркотическим веществом.

Также было выявлено, что студенты недостаточно информированы о зависимом поведении: 6% опрошенных в 2011 году утверждали, что пиво не является алкогольным напитком. К 2015 году их количество уменьшилось на 1,4%. Примерно 9% респондентов сомневаются в том, что ежедневное употребление пива не приводит к алкоголизму.

Отношение студентов к людям, употребляющим наркотики, преимущественно безразличное, но наблюдается тенденция к росту количества молодых людей, имеющих презрительное отношение к ним.

С каждым годом количество учащихся, которые однозначно отказались бы от предложения попробовать наркотическое вещество растет: если в 2011 году только 54% опрошенных были готовы отказаться, то в 2015 это число выросло до 65%. Оставшиеся 35% студентов не исключают возможности попробовать тот или иной наркотик. При этом каждый четвёртый первокурсник считает, что для них нет риска стать зависимым от ПАВ [1].

Учитывая данные анкетирования и масштабность проблемы, профилактическая работа по борьбе с наркоманией должна включать в себя многоступенчатую модель, состоящую из нескольких этапов:

Проведение мероприятий по антинаркотической пропаганде, губительном воздействии наркотиков на организм;

Комплекс профилактических мероприятий с группами повышенного риска заболевания наркоманией, изменение псевдоадаптивных и дезадаптивных моделей поведения риска на адаптивную модель здорового образа жизни [4];

Проведение разъяснительных бесед с родственниками учащихся по раннему выявлению признаков наркозависимости у их детей;

Приобщение студентов к здоровому образу жизни, проведение спортивно-оздоровительных мероприятий, вовлечение в работу творческих и научных кружков, как альтернатива приёму наркотиков.

В заключение хочется упомянуть основанную на научных методах инициативу ООН под названием Listen First (Прежде всего слушайте). «Дети и молодежь нуждаются в том, чтобы вы слушали их с теплотой и заботой. Прививайте детям и молодежи навыки и предоставляйте возможности. Поддержите научно-обоснованную профилактику для того, чтобы сделать их счастливыми и гармонично развитыми», – подчеркивают в организации [5].

Список литературы

1. Ефимова Е.В., Иващенко Л.В. Распространенность химических аддикций среди первокурсников ТулГУ/ Психические и наркологические расстройства: социальная стигма и дискриминация: есть ли выход? Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. – С. 60-63.
2. Иващенко Д.М., Бурых М.И. Алкоголизм и алкогольная деградация/ Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Лечение психических расстройств: проблемы и возможности (фармакотерапевтические, психотерапевтические и организационные вопросы)». – Тула: ТулГУ, 2013. – С.27 – 30
3. Всемирный доклад о наркотиках 2016 [Электронный ресурс]. URL:https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_russian.pdf (дата обращения 09.02.2017).
4. Дементьева Н.А. Майоров А.В. Социально-правовые аспекты профилактики наркозависимости подростков [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pravovye-aspekty-profilaktiki-narkozavisimosti-podrostkov> (дата обращения 13.02.2017).
5. Научно обоснованная программа профилактики: «Прежде всего слушайте» [Электронный ресурс]. URL:https://www.unodc.org/documents/listenfirst/Factsheets/ListenFirst_fs_Pol icymakers_RU_HIRES.pdf
6. Проблема наркомании в России. Досье [Электронный ресурс] // ТАСС информационное агентство России. 2015.16июня. URL: <http://tass.ru/info/2045621> (дата обращения 10.02.2017).

Групповые проекты и игровые тренинги как средство воспитания толерантности у младших школьников

В статье рассматриваются групповые проекты и игровые тренинги как средство воспитания толерантности у младших школьников. Целью статьи является презентация опыта использования учебных проектов в условиях работы прогимназии. Утверждается, что такая деятельность позволяет учащимся проявлять себя индивидуально или в группе, пробовать свои силы, проверять свои знания. Учебный проект или исследование, с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования.

В данной статье проанализированы внутренние базовые психологические механизмы, на которых строится процесс сотрудничества, элементы проектной и исследовательской деятельности, которые нужно формировать в процессе работы над проектом и вне ее, задачи групповой работы, описано психологическое своеобразие групповой деятельности.

Ключевые слова: начальное общее образование, учащиеся, педагоги, участники образовательных отношений, толерантность, научно-исследовательский проект, игровые тренинги, групповые проекты.

Проблема культуры общения – одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Искусство общения – это дар, которым обладают лишь немногие люди. Всех остальных – надо учить. Учить диалогу, учить умению слушать, слышать, понимать, не манипулировать и не применять насилия к партнеру по общению, а пытаться ему открыться так, чтобы он тебя понял. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто [1].

Толерантность – интегрированное качество. Если оно сформировано, то проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям.

Толерантность – это:

терпимость к чужому мнению;

понимание и уважение к личности другого человека независимо от каких-либо отличий;

доброжелательность в отношении к окружающим;

умение считаться с интересами и вкусами других людей.

Воспитание культуры толерантности только тогда может быть плодотворным, когда оно осуществляется по формуле «родители + дети + учитель» [5].

Дети, как и некоторые взрослые, оценивая другого человека, за точку отсчета принимают обычно самих себя. Если я сильный, то все, кто слабее меня, воспринимаются, как недоразвитые. Если я могу постоять за себя, то все, кто на это не способен, хуже меня. Если я получаю в школе хорошие отметки, значит, я умный, а троечники – люди второго сорта. Пусть другой тренируется, занимается

спортом, развивает силу воли, слушает учителя и старательнее готовит уроки, тогда он станет «своим». А сейчас он сам виноват, что не такой, как мои друзья.

Правильная ли это позиция? Конечно, нет. Но детям самостоятельно трудно осмыслить, в чем не прав другой. Задача учителя – доказать, что каждый человек имеет право быть не таким, как все, что обществу очень нужны разные, непохожие друг на друга люди [4]. В одних профессиях или условиях нужны физически сильные люди, а в других физическая сила не имеет значения, а пригождается изобретательность, воображение. Есть профессии, в которых ценятся маленький рост и небольшой вес. Например, важным условием при отборе первых космонавтов был невысокий рост. Юрий Гагарин был невысокого роста. Выдающимися актерами часто становятся не слишком красивые люди, так как не все герои фильмов и спектаклей красавцы. Но таких некрасивых героев нередко любит вся страна.

Конечно, чтобы воспитывать у детей уважительное отношение к другому человеку не за то, что он обладает какими-то выдающимися качествами или такими качествами, которые нравятся нам, а просто потому, что он имеет право быть другим, взрослому самому нужно воспитать в себе такую же терпимость к другим [2]. В первую очередь, надо позволить детям иметь свою индивидуальность, быть другими, а не такими, как хотелось бы или было бы удобно нам. Ведь дети – это тоже люди, только маленькие.

Учитель всегда искренне рад обрести в своих новых учениках понимающих, думающих творящих собеседников. Хотелось бы, чтобы ученики научились общаться, находить выход из сложившейся ситуации, чтобы продолжался начатый в классе диалог, гордились плодами своего труда, и совместная деятельность была бы для них интереснейшим процессом проникновения в мир другого человека.

Нужно учитывать особенности мальчиков и девочек. Полезно дать родителям на собрании распечатку советов для взрослых «Мальчики и девочки – два разных мира» (В. Еремеева). Для учителя также может оказаться полезным обращение к астролого-педагогической диагностике Г. Г. Ларина.

Коллективная деятельность позволяет увлечь детей общим делом, снять имеющуюся межличностную напряженность в отношениях между отдельными группами детей, раскрывает их лучшие стороны, показывает достоинства и проблемы школьников, учит детей находить компромиссы при коллективном планировании, выборе средств реализации намеченного.

Одной из форм научно-исследовательской деятельности, которая предоставляет возможности для самореализации личности учащихся является научно-исследовательский проект. Проектом называют все, что задумывается и планируется. В переводе с латинского «проект» означает «брошенный вперед». Ученые выделяют ряд признаков, отличающих проект от других видов деятельности:

направленность на достижение конкретных целей.

координированное выполнение взаимосвязанных действий.

ограниченная протяженность во времени, с определенным началом и концом.

уникальность.

Проекты – мероприятия, в известной степени, неповторимые и однократные. Вместе с тем, степень уникальности может сильно отличаться от одного проекта к другому. В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода Е. С. Полат выделяет следующие типы проектов:

исследовательские проекты;

творческие проекты;

ролевые игры;

информационные проекты;

практико-ориентированные проекты.

Учебный проект или исследование, с точки зрения обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат [3].

Учебный проект или исследование с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования. Следующие элементы проектной и исследовательской деятельности нужно формировать в процессе работы над проектом и вне ее:

Мыследеятельностные;

презентационные;

коммуникативные: слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус;

поисковые;

информационные;

проведение инструментального эксперимента.

Мы рассматриваем групповые проекты. Важными задачами групповой работы являются:

Развитие умений успешного общения (умение слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание и так далее).

Совершенствование межличностных отношений в классе.

Ребенок испытывает влияние каждой такой группы и, занимая в ней определенное место, в то же время сам воздействует на окружающих, оптимизируя развитие своих способностей к руководству и лидерству. У детей формируется отношение друг к другу не только через оценку взрослого, но и через собственную оценку действий партнера.

Для эффективного взаимодействия в группе, кроме умений кооперации, специально формируются социальные умения и навыки учащихся: лидерство, руководство, подчинение, принятие совместных решений, разрешение конфликтов. Таким образом, организация групповой учебной деятельности будет способствовать усвоению на протяжении младшего школьного возраста норм и способов

действия в группе не только под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. Опыт совместных сопереживаний, учеба, совместная деятельность и общение на уроке делают восприятие детей более «зорким», от категории «плохой – хороший» они постепенно переходят к менее категоричным, оценивая образ другого человека, образ класса более полно, а себя более реально.

Психологическое своеобразие групповой деятельности состоит в том, что школьник в таком объединении, насчитывающем обычно всего несколько детей, постоянно находится под воздействием общественного мнения товарищей и не может уклониться от принятых норм поведения. Кроме того, детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим числом сверстников. Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности, то есть возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.

Чтобы группа достигла стадии взаимодействия, требуется время и значительные усилия учителя. При этом важно знать внутренние базовые психологические механизмы, на которых строится процесс сотрудничества. С.П. Иванова выделяет пять таких механизмов:

Позитивная взаимозависимость.

Индивидуально-групповая ответственность.

Поддерживающее взаимодействие предполагает не только деловую взаимопомощь, но и личностную поддержку, которая обеспечивается оказанием друг другу личной помощи, наличием позитивной обратной связи, совместными размышлениями учащихся над процессом и результатами совместной деятельности.

Наличие социальных умений и навыков учащихся: лидерство, руководство, подчинение, принятие совместных решений, выражение доверия другим людям, разрешение конфликтов. Таким умениям необходимо специально учить.

Рефлексивный групповой процесс, который включает оценку качества взаимодействия членов группы при выполнении учебного задания.

Совместная деятельность в группах предполагает объединение индивидуальных деятельностей, но это объединение не является механическим. Совместная деятельность, как целостная система, преобразует структуры индивидуальных деятельностей за счет их взаимного дополнения и качественного обогащения. Таким образом складывается структура совместной деятельности, в которой, согласно исследованиям, выделяются следующие элементы: общая цель, общий мотив, побуждающий людей работать вместе, совместные действия.

Пример группового проекта – проект «Рекорды нашего класса» (2 класс).

Целью исследования являлось выяснить, какие рекорды достигнуты учениками нашего класса.

Задачи исследования:

узнать, что такое рекорд;
выяснить, какие бывают рекорды;
определить, каковы интересы и увлечения ребят из нашего класса;
узнать, каких успехов добились ученики нашего класса.

Рекорды нашего класса:
отличники;
общее количество грамот, полученных нашими учениками;

рекордные знания по результатам олимпиад по математике, русскому языку, окружающему миру;
рекордсмены по технике чтения;
рекордсмены творческих конкурсов: сочинений, стихов собственного сочинения, рисунков; танцев;
рекордсмены вне школы и их достижения.

Самые популярные виды искусства в классе – танцы и музыка.

Любители спорта и спортивные достижения. Выяснили, что самыми популярными видами спорта оказались восточные единоборства. Анкетирование среди учеников позволило выяснить, кто по мнению одноклассников:

самые умный;
самый смелый и сильный;
самый вежливый;
самый скромный.

Выводы:

Рекорд – это нечто выдающееся, что удается сделать немногим.

Ставить рекорды не просто! Даже незначительных побед приходится добиваться тяжелым кропотливым трудом.

Рекорды бывают разные. И успехи наших одноклассников в учебе, спорте и в творчестве тоже можно считать их личными рекордами.

Благодаря нашему исследованию мы смогли лучше узнать своих одноклассников. Выяснили, что им интересно, чем они любят заниматься. Мы отметили, что все ребята в нашем классе очень разные и у каждого есть свои достижения и рекорды.

Можно смело констатировать, что в нашем классе талантливы все! И пусть сегодня наши достижения всего лишь наши личные рекорды, но в будущем мы поставим рекорды, о которых сегодня только мечтаем!

Примеры творческих проектов – газеты к Дню матери. Во втором классе три группы делают синквейн собственного сочинения, раскрашивают и наклеивают художественные элементы (сердечко). В 3-м классе – газета и стихотворение собственного сочинения.

Игровые тренинги, как и групповые проекты, способствуют реализации методов воспитания толерантности. Пример: игра «Рисуем вместе».

Разделите детей на несколько групп и попросите представителя от каждой группы вынуть карточку с каким-либо словом. Затем каждая группа должна нарисовать то, что им досталось на карточке. Дети рисуют на листе, и каждый член группы обязательно должен нарисовать на общем рисунке какую-либо часть того или иного предмета, а затем написать на ней свое имя. Побеждает группа, кото-

рая быстрее других нарисует и подпишет свой рисунок.

Другой пример: игра «Этический кодекс».

Предложите детям совместно разработать нормы и правила жизни класса. Для этого разделите класс на несколько групп и попросите каждую группу выработать правила, которые им кажутся самыми необходимыми. После этого представитель каждой группы должен зачитать правила своей группы. Затем из всех правил выбираются те, которые были предложены каждой группой, и составляется этический кодекс. Примерный этический кодекс:

Выслушивать друг друга.

Не обзывать.

Не обманывать друг друга.

Морально поддерживать друг друга.

Не оставлять человека в беде.

Быть добрым и отзывчивым.

Уступать друг другу.

Интересоваться делами друг друга.

Предупредите детей, что с этого момента они должны стараться следовать этическому кодексу, который они сами для себя разработали

Беседа «Все мы разные, тем не менее, у нас много общего».

«Сходство и различие». Игра «Что вы больше любите?»

Пить чай или кофе.

Ездить на поезде или летать на самолете.

Кататься на лыжах или на коньках.

Есть мороженое или торт.

Раскрашивать карандашами или красками.

Как влияют сходство и различия между людьми на жизнь в обществе?

«Сходство и различие». Упражнение «Давайте пофантазируем»

Представим себе, что наступит время, когда все люди на Земле станут совершенно одинаковыми (рост, цвет волос и глаз, одежда, знания и так далее).

Каким будет этот мир? Какие люди будут в нем жить?

Хорошо или плохо, что мы все разные?

Как жить в мире, где столько разных людей?

Вывод: различия дополняют, обогащают общество. Чтобы жить в мире, людям надо научиться жить, решая проблемы на основе сотрудничества.

Список литературы

1. Бондарь Е.Е. Проблемы преемственности в формировании коммуникативных универсальных учебных действий при переходе из начальной школы на вторую ступень обучения. Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 26. С. 37–39.

2. Нечепуренко Д.В. К проблеме характерологии В. О. Пелевина // Челябинский гуманитарий. 2010. Т. 3. № 12. С. 53–57.

3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. 272 с.

4. Скрипова Н.Е., Корнилова Л.В. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в услови-

ях федерального государственного образовательного стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 1 (6). С. 107–112.

5. Щербakov A.B., Кеспикова И.К., Айчувакова Е.Р. Становление демократических отношений в образовательном учреждении в условиях разновозрастных отрядов. Новые ценности образования. 2009. № 1. С. 191–198.

УДК 378 **Росина Н.Л., Шулакова А.А.**
Вятский государственный университет, Киров
natalirosina@mail.ru, shulakova_nasty@mail.ru

Особенности ценностных ориентаций и самоактуализации студентов

Создание в современном вузе эффективного образовательного пространства, обеспечивающего саморазвитие студентов, требует учета внутренних ресурсов субъектов обучения. В статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций и самоактуализации студентов в конце обучения в вузе. С использованием опросника терминальных ценностей И.Г.Сенина и методики диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина на выборке выпускников вузов, в количестве 90 человек, выявлены и описаны преобладающие у студентов уровни развития ценностных ориентаций, определена иерархия ценностей, показаны гендерные различия самоактуализации, дана сравнительная оценка развития компонентов в структуре самоактуализации. Выявлена неравномерность развития компонентов самоактуализации, влияющая на степень адаптации к новым социальным условиям, препятствующая оптимальному переходу выпускников вуза от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, саморазвитие, ценностные ориентации, профессионально-личностное развитие.

Развитие способности студентов к самоактуализации в учебно-профессиональной и затем профессиональной деятельности важная задача в условиях реформирования системы образования (А.Г. Асмолов, Т.Д. Дубовицкая, Е.И. Исаев, Л.А. Коростылева, Н.Н. Радул, В.И. Слободчиков, А.В. Шилакина и др.). Самоактуализация как стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей, к активизации собственного потенциала выступает критерием личностной зрелости (А. Маслоу, Г. Крайг, А.А. Реан, К. Роджерс и др.).

Истинное развитие личности – это, прежде всего саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями как таковыми, а внутренней позицией самого человека [3]. Важным фактором самоактуализации в юношеском возрасте становятся ценностные ориентации, которые определяют профессиональное становление личности (Л.А. Аза, Б.С. Братусь, А.Г. Здравомыслов, Н.Ф. Наумова, В.Б. Ольшанский, В.А. Ядов и др.).

Б.С. Братусь определяет личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Система индивидуальных ценностных ориентаций, определяет приоритеты, порядок постановки и реализации целей [1]. Как отмечает Ф.Е. Василюк, ценности приобретают качества реально действующих мотивов, ведущих к росту и совершенствованию личности [2]. Ключевой в профессиональном становлении выступает

система ценностей: саморазвития, креативности, коммуникации [4].

Задачами исследования стало изучение иерархии ценностных ориентаций выпускников вуза и выявление гендерных различий их самоактуализации, что дает возможность выяснить степень их адаптации к новым социальным условиям, определить их личностный потенциал. В эксперименте участвовали 90 студентов-выпускников Кировского филиала МГЭИ и Вятского государственного университета. (45 юношей и 45 девушек) психолого-педагогического профиля подготовки.

Для изучения использовались «Опросник терминальных ценностей» И.Г.Сенина и методика «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина, включенное наблюдение в реальных условиях учебного процесса и анализ продуктов деятельности студентов

Ценностные ориентации выпускников развиты неравномерно. Наиболее значимыми для студентов-выпускников являются ценности достижения (9,1), развития себя (9,0), социальных контактов (8,5). Выпускники стремятся к достижениям в учебной и общественной деятельности, активному участию в жизни вуза, что служит основанием для высокой самооценки. Значимость ценности развития отражает готовность студентов к самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту. Ценность активных социальных контактов отражает ориентированность выпускников на расширение межличностных связей и реализацию своей социальной роли в различных сферах социального взаимодействия. В меньшей мере выпускники ориентированы на творчество, духовные потребности и завоевание признания, путем следования определенным социальным требованиям. В иерархии жизненных сфер у студентов доминирующее место занимает значимость профессиональной жизни (8,9).

В выборке были выделены студенты с высоким (18%), выше среднего (18%), средним (52%) и низким (12%) уровнями развития ценностных ориентаций. О сформированности ценностной сферы достаточной для дальнейшей самоактуализации можно говорить лишь у 36% выпускников (первые два уровня). Их характеризовали равномерность развития всех указанных ценностей и высокие показатели их выраженности, показатели креативности выше среднего, избегание стереотипов, стремление к разнообразию. Их отличали интерес и к самопознанию и развитию, ориентированность на коммуникацию и сотрудничество в учебно-профессиональной деятельности, стремление к реализации творческих возможностей. Ценности этих студентов, выступая реально действующими мотивами и механизмами саморазвития, характеризуют субъективный уровень их ценностно-смысловой активности.

Средний уровень развития ценностных ориентаций характеризовался неравномерной выраженностью ценностей, значимыми различиями между ценностями развития с одной стороны, коммуникации и креативности с другой. Стремление к разви-

тию у большей части выпускников при отсутствии стремления к сотрудничеству и творчеству в учебно-профессиональной деятельности свидетельствует об адаптивном типе их ценностно-смысловой активности. К сожалению, в выборке оказались и выпускники с явным недоразвитием ценностной сферы.

Анализ полученных данных показал, что у успешных в обучении студентов выше были показатели креативности и коммуникации. Для них ценности креативности выступили вторыми по значимости после ценностей развития. Мы не обнаружили достоверных различий, ценностных ориентаций у юношей и девушек. У девушек чуть выше, чем у юношей, показатели креативности, они более ориентированы на реализацию своих творческих способностей, а юноши более ориентированы на собственный престиж и материальное положение, что выражается в стремлении к признанию, уважению со стороны других.

Выраженность компонентов самоактуализации у выпускников находится на среднем уровне, (58,6). Компоненты самоактуализации выпускников развиты неравномерно, наиболее выраженными выступают: контактность (11,1) потребность в познании (10,6), ценности самоактуализации (10,2), стремление к творчеству (10,0). Выпускники готовы к установлению профессиональных отношений, к приобретению новых знаний, реализации творческих способностей. Они имеют сформированную нравственную позицию, что связано со спецификой будущей профессии. Ориентация на активные социальные контакты у студентов направленных на саморазвитие побуждают их к общению с профессионалами, установлению деловых отношений на практике, использованию возможностей для расширения кругозора, самораскрытию и самовыражению в общении. Невысокие показатели аутосимпатии, спонтанности, автономности, ориентации на настоящее говорят о недостаточной уверенности в себе и недостатке доверия к окружающему миру, сниженной самооценке и недостатке самоуправления. Выступая показателями недостаточной личностной зрелости, они препятствуют достижению самоактуализации и отражают ее незавершенность.

Значимые различия показателей по критерию Манна Уитни выявлены по компонентам ориентации на настоящее, спонтанность, ориентация во времени, ценности, гибкость в общении. Все эти показатели достоверно выше у юношей. Юноши более реалистичны, лучше понимают экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способны наслаждаться настоящим, не сравнивая его с прошлым и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Они более решительны в принятии решений, не боятся проявлять свою индивидуальность. Для юношей более значимо установление прочных взаимно полезных контактов с другими людьми. У девушек достоверно выше стремление к творчеству, они более активно реализуют свои творческие возможности, внося различные изменения во все сферы жизни.

Корреляционный анализ выявил связи ценности достижения со стремлением к творчеству ($r = 0,401$,

$p < 0,001$) и гибкостью в общении ($r = 0,472$, $p < 0,001$). Ценностями взаимосвязанными с потребностью к самоактуализации выступают ценности достижения ($r = 0,456$, $p < 0,001$), ценности креативности ($r = 0,334$, $p < 0,001$) и ценности развития ($r = 0,280$, $p < 0,001$).

Построение ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов представляет собой процесс поиска личностных смыслов и ценностей и задается пространством образования. Выпускники в большей мере ориентируются на профессиональную самореализацию, что говорит о сформированности представлений о профессиональной деятельности. Для них характерно стремление занять достойное положение в обществе, желание добиться высоких профессиональных успехов. Выявленные нами ценности содержат мощные энергетические ресурсы, которые направляют энергию субъекта на профессиональные достижения и делают их основной целью личности. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежат принцип саморазвития и принцип субъектности, детерминирующие способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения себя самого. В меньшей мере испытуемые ориентированы на личностное развитие. Отсутствие личностной зрелости не позволяет студентам оптимальным образом мобилизовать собственные возможности и задействовать ресурсы складывающейся ситуации развития для личностного роста. Современная практика вузовской подготовки должна совместить задачи профессионализации студентов с задачами достижения ими личностной зрелости, создать для них адекватное и эффективное образовательное пространство, обеспечивающее личностный рост.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
3. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Прыжников Н.С. Введение в профессию «психолог». М.; Воронеж, 2007.
4. Росина Н.Л. Специфика развития мотивационного компонента профессиональной обучаемости студентов-психологов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1(1). С. 118-123

УДК 159.922.736.4

Сафронова Д.А.

Удмуртский государственный университет, Ижевск
dariamakarova@yandex.ru

Влияние танцев и танцевально-двигательных упражнений на развитие личности подростка

Рассматриваются возможности психологической помощи подростку в период кризиса. Апробирована программа занятий, направленная на помощь подросткам в преодолении скованности и обретении уверенности в себе. Показано, что специальная программа занятий с использованием элементов танцевально-двигательной терапии способствует снижению умственной утомляемости подростков.

Ключевые слова: подростки, подростковый кризис, занятие танцами с элементами танцевально-двигательной терапии; психологическая помощь в снижении умственной утомляемости школьников.

Несомненно, развитие психики ребенка связано с его двигательной активностью. Движение обеспечивает не только физическое, но и психологическое здоровье ребенка. Влияние двигательной активности на развитие человека не утрачивается и в другие периоды его жизни. Особое значение оно приобретает в подростковом возрасте, когда происходят сильные изменения в организме человека. Этот период характеризуется гормональными изменениями, которые влияют почти на все сферы жизни развивающегося подростка. Меняется строение его тела, чаще всего непропорционально, из-за чего подростки отличаются угловатой, вытянутой фигурой, и неуклюжи в своих движениях. В эмоциональной сфере также происходят значительные изменения: возникает нестабильное эмоциональное состояние, появляются агрессия, ранимость. Часто это приводит к возникновению комплексов, связанных, в том числе, с восприятием своего тела. В межличностной сфере обостряются отношения с родителями, подросток жаждет свободы, взрослой жизни, но без помощи семьи еще пока обойтись не может. Также в этом возрасте появляется потребность в принадлежности к группе и становится особенно важной оценка окружающих, особенно сверстников. Появляются трудности в учёбе, и снижается успеваемость. В личностной сфере возникает потребность в самостоятельности и появляется чувство взрослости.

Подростковый кризис считается одним из самых сильных и значимых в жизни человека. В это время важно грамотно поддержать подростка, помочь мягко пройти критический период с минимальными негативными последствиями. Эффективным инструментом для помощи подростку в преодолении кризиса может стать танец, а именно специально разработанные занятия, направленные на сочетание групповых упражнений с элементами танцевально-двигательной терапии. Под танцевально-двигательной терапией мы понимаем вид психологической помощи, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической сфер жизни человека.

В России этот вид психологической помощи еще недостаточно развит, в особенности в образовательном пространстве. Во всех образовательных учреждениях есть обязательные занятия физкультурой, но их недостаточно, чтобы обеспечить ребёнку здоровье во всех его смыслах (психологическое, эмоциональное, телесное, духовное). К тому же, подростки нередко пренебрегают занятиями физкультурой и не получают должной физической нагрузки. Так пояснительной записке к новой образовательной программы на 2017-2018 учебный год говорится о том, что важной задачей образовательного учреждения является обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося. Уже в школе

дети должны получить возможность раскрыть свои способности. Особое значение здесь приобретает внеучебная деятельность учащихся – кружки, секции, различного рода творческие занятия. Недостаточная двигательная активность детей приводит к нежелательным последствиям. Большое количество школьников имеют проблему отставания в физическом развитии. Увеличивается количество учащихся, которые пропускают занятия вследствие простудных заболеваний.

Для изменения данной ситуации мы предлагаем введение в образовательных учреждениях уроков танцев для подростков. Эти уроки могут включать в себя упражнения с элементами танцевально-двигательной терапии. Целительский потенциал танца известен с древних времен. Танец применяли во всей истории человечества как способ установления контакта, освобождения от накопившегося напряжения, во время ритуалов и повседневной жизни. Первым человеком, которая превратила танец в вид психологической помощи, была танцовщица М. Чейз (1992 г.), которая заметила, что танец способствует раскрепощению аутичных пациентов, что значительно повышает эффективность психиатрического лечения. Танец заложен глубоко в культуре человечества, и поэтому может стать средством для оказания эффективной психологической помощи. Оптимальным на наш взгляд, является то, что в танце нет «посредника» для самовыражения, такого как мольберт и краски для художника, или музыкальный инструмент для музыканта; здесь само тело является и инструментом и создателем.

По мнению А. Гирсона, применение танцевальных практик в психологической работе объясняется высоким интересом людей к различным видам танца (спортивные, социальные, танго, танец живота, современные и др.). Важнейшим принципом танцевальной терапии является одобрение и принятие всех проявлений творческого самовыражения подростка. Часто «исцеление» происходит уже в процессе его танцевальной деятельности, за счет сильных переживаний (катарсиса). Именно в свободном танце за счёт расслабления и доверия возникает терапевтический эффект.

Танцевально-двигательные методы психологической помощи могут дать впечатляющие результаты, например, придать эмоциональному реагированию подростка социально приемлемые формы. Также подростки смогут преодолеть барьеры в общении, за счет работы в парах. Танец может помочь повысить уверенность в себе, повысить самооценку, благодаря принятию его творческого самовыражения. Соединяя танцевально-двигательные методы с физической нагрузкой и систематическими выступлениями на сцене, мы также можем обеспечить подростку новые возможности для общения и раскрыть его способности.

Для этого нами была разработана специальная программа занятий и проведено исследование на предмет оценки ее эффективности. Мы разработали танцевальные занятия, направленные на снижение умственной утомляемости старших школьников.

Мы предположили, что специально разработанные занятия с опорой на танцевально-двигательные упражнения могут выступить в качестве эффективного инструмента, способствующего снижению умственной утомляемости старших школьников. Программа состояла из 8 занятий, рассчитанных на 2 месяца. Программа была реализована на базе АМОУ «Гуманитарный Лицей» г. Ижевска. В занятиях приняли участие учащиеся 10-11 классов в количестве 20 человек, которых мы разделили на экспериментальную и контрольную группы. Одна группа участвовала в занятиях по снижению утомляемости, вторая — нет. По результатам диагностики оказалось, что разработанная нами программа способствовала снижению умственной утомляемости подростков. Это подтверждается как статистикой по методу Вилкоксона, так и отзывами самих подростков. Занятия стали полезны для школьников, подвергающихся повышенной умственной нагрузке во время занятий в школе и во время подготовки к экзаменам.

Для дальнейшего подтверждения нашей идеи о том, что включение в практику образовательного учреждения уроков танцев с элементами танцевально-двигательной терапии действительно необходимо, мы решили разработать более длительную (проводимую в течение учебного года) программу. На данный момент эта программа находится в процессе разработки, но уже известно, что она будет состоять из трёх основных компонентов (блоков):

- первый блок - физическая нагрузка во время занятий танцами (воздействие на тело);

- второй блок - выступления подростков на различных мероприятиях (связан с воздействием на эмоциональную сферу);

- третий блок - танцевально-двигательные техники (непосредственная работа с психикой подростка).

Используемые нами танцевально-двигательные упражнения в основном направлены на развитие навыка танцевальной импровизации индивидуально или в контакте с партнёром. Мы предполагаем, что развитие этого навыка может помочь старшеклассникам стать более уверенными в себе, научиться расслабляться и найти в свободном танце источник новых сил. Мы считаем, что занятия танцами, освоение танцевально-двигательных и телесно-ориентированных методов могут выступить эффективным средством для благоприятного прохождения подросткового кризиса и выступить в качестве инструмента для самопознания и самовыражения его личности.

Список литературы

1. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И.. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М., 2005
2. Гиршон А. Импровизация и хореография // Танцевальная импровизация: теория, история, практика. № 1. 1999.
3. Гиршон А. Танцевальная импровизация: за пределами терапии // Танцевальная импровизация: теория, история, практика. № 1. 1999.
4. Стандарты второго поколения. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное

образование. Под редакцией В. А. Горского.- М., 2011. «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 2011.

УДК 37.047

Скрипова Н.Е., Рева И.Е.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск
Средняя общеобразовательная школа № 14,
Челябинска
nscripova@mail.ru

Психологические механизмы развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии

В статье обосновывается актуальность проблемы развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии. Дается характеристика понятий «рабочие профессии», «ценностная ориентация учащихся на рабочие профессии». Адаптация представляется как специфическая фоновая процессия, в палитре которой создаются условия для взаимодействия учащихся с миром ценностей рабочих профессий. Определяется, что динамика развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии представляется в контексте личностного развития и описана определёнными психологическими механизмами, к которым мы относим адаптацию, идентификацию, интериоризацию и интернализацию.

Ключевые слова: учащиеся, рабочие профессии, ценностная ориентация, адаптация, идентификация, интериоризация, интернализация.

Особое внимание к рабочим профессиям, целенаправленная политика нашего государства в обеспечении промышленных и сельскохозяйственных предприятий рабочими кадрами становится отличительной особенностью современности [1].

Прежде чем переходить к анализу исследуемой проблемы, мы рассмотрим понятийный аппарат исследования, к которому можно отнести «рабочие профессии», «ценностная ориентация», «ценностная ориентация учащихся на рабочие профессии».

Мы констатируем, что рабочие профессии представляют специфичное пространство трудовой активности, в сегменте которого устанавливается соединение разнообразных трудовых операций, которые характеризуются а) сохранением доли физического труда; б) инкорпорированностью в производственную деятельность; в) присутствием наёмного труда; г) высокий формат подчиненности учредителям производства [7].

Далее мы обосновываем, что ценностная ориентация учащихся на рабочие профессии равноценна личностным ценностям. Поэтому ценностная ориентация учащихся на рабочие профессии определяется нами как личностное образование, отражающее осмысленный, мотивированный и осознанный выбор учащимися модусов рабочих профессий, которые обладают для детей школьного возраста ценностной весомостью.

При этом необходимо отметить, что динамика развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии представляется нами в контексте личностного развития и описана определёнными

психологическими механизмами, к которым мы относим адаптацию, идентификацию, интериоризацию и интернализацию [5].

Считаем необходимым остановиться подробно на обозначенных выше психологических механизмах, являющихся движущими силами развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии [6].

Первоначально мы определяем такой психологический механизм как адаптация, которая в общем сценарии определена как возможность и способность человека приспосабливаться под разнообразные условия и требования окружающего пространства без присутствия чувства неуютности, неудобства или дискомфорта. Следовательно, можно сделать вывод о том, что адаптация поможет справиться с недостатками шаблонного, привычного или трафаретного поведения человека в модифицированных условиях, а также в новой или обновлённой обстановке. Одним словом, благодаря адаптации возникает потенциальная возможность обеспечения приемлемого и оптимального поведения человека в изменённых или новых условиях. М. С. Яницкий считает, что процесс адаптации характеризуется психологическими механизмами, которые оказывают прямое действие и влияние на изменение и реформирование ценностной ориентации [9]. На основании выше изложенного, адаптация представляется как специфическая фоновая процессия, в палитре которой создаются условия для взаимодействия учащихся в большей степени начального общего образования с миром ценностей рабочих профессий. Механизмы адаптации способствуют снятию эмоциональной напряженности учащихся и обеспечивают их целесообразное и уместное поведение в условиях формирующегося пространства трудовой активности.

Анализ научных исследований показывает, что идентификации принадлежит особая роль при освоении человеком социальных норм, установок и ценностей [2]. Эти выводы определяют исходные положения следующего порядка, что идентификация – это механизм, который находится в промежуточном положении между механизмами адаптации и механизмами освоения и постижения смысла ценностей [9].

Анализ научных источников показывает, что атрибутивным инструментарием психологического механизма идентификации является переживание учащимися ценностей рабочих профессий [8]. А к объектам переживаний относим те ценности, в которых учащиеся обнаруживают привлекательные смыслы. Соответственно школьники косвенно или напрямую отождествляют себя с носителями рабочих профессий, представляя себя в качестве субъектов пространства трудовой активности.

Интериоризация, которая рассматривается нами также в качестве психологического механизма, описывается в литературе по психологии как «формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности [3]. Иными словами, интериоризация представляет собой процесс извлечения

стержневых объектов индивидуального сознания из «палитры» социальных представлений.

Достаточно точно процесс интериоризации ценностей изложен Б. С. Кругловым [1]. Акцентируя внимание на осознанный характер интериоризации, учёный указывает на обязательное обладание человеком умений обособлять объекты и явления, которые обладают для этого человека значимостью, а далее преобразовывать их в некоторую внутреннюю структуру. При этом он специально делает акцент на тех факторах, которые предопределяют преобразование этих явлений и объектов во внутренние структуры, например, условия бытия, цели существования в ближней и дальней перспективе, наличие возможностей для их воплощения.

Поэтому выбор учащимися привлекательных для себя смыслов из разнообразия ценностей рабочих профессий свидетельствует о включенности описываемого нами психологического механизма интериоризации. Выбор также предполагает принятие учащимися ценностей рабочих профессий. Предоставляется такой выбор в показываемой учащимися активности в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Систематическое осмысление учащимися сущности ценностей рабочих профессий содействует закреплению их в качестве психологических новообразований. При этом интернализация нами устанавливается в качестве узлового фактора формирования у учащихся индивидуальной системы ценностей рабочих профессий. Здесь же необходимо отметить, что индивидуальная система ценностей может исполнять роль регуляторов поведения учащихся, движущих сил становления их в качестве субъектов пространства трудовой активности.

Таким образом, психологические механизмы, к которым мы относим адаптацию, идентификацию, интериоризацию и интернализацию, в совокупности выявляют характер принятия учащимися ценностей рабочих профессий с течением времени, начиная от организации условий для взаимодействия с миром рабочих профессий и заканчивая становлением соответствующей индивидуальной системы ценностей.

Список литературы

1. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1988. – С. 4–11.
2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии : Учеб. пособие для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 319 с.
3. Немов Р. С. Психологический словарь. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
4. Распоряжение Правительства российской Федерации от 5 марта 2015 года № 366-р «Об утверждении плана мероприятий по популяризации рабочих и инженерных профессий».
5. Скрипова Н. Е. Психолого-педагогические детерминанты ориентации школьников на рабочие профессии. Монография. – Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2015. – 221 с.
6. Скрипова Н. Е. Теоретико-методологические подходы к изучению ориентации школьников на рабочие

профессии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. № 5. Ч. I. С. 140–142.

7. Скрипова Н. Е. Феноменологические основания понятия «рабочие профессии» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета (научный журнал), – 2014. – № 8. – С. 125-133.

8. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35–52.

9. Яницкий М. С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности : дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 302 с.

УДК 37.031

Собанцева С.Ю.

Кемеровский государственный университет,

Кемерово

sobsw@mail.ru

Психологическая готовность ребенка к школе как необходимое условие успешного обучения

В представленном материале рассматриваются аспекты психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению. Автор отмечает, что в современных условиях данная проблема особенно актуальна. В качестве приоритетной задачи рассматривается необходимость развития основных психических функций для более успешной подготовки к школьному обучению.

Ключевые слова: готовность психологическая, подготовка к школе, дошкольники.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», который был принят в 2012, дошкольное образование обозначено первым уровнем общего образования. Это ставит задачу перед дошкольными образовательными организациями в большей степени уделять внимание психологической подготовке ребенка для обучения в школе. От качества и своевременности подготовки старшего дошкольника зависит его успешность в дальнейшем обучении. В этой связи именно психологическая подготовленность детей к школьному обучению становится все более актуальной. Данный вопрос привлекает внимание все большее количество исследователей. Волнует эта проблема также педагогов дошкольных образовательных организаций. Повышение интереса к этой проблеме основано на двух факторах.

Во-первых, психологическая подготовка дошкольника это фундамент для усвоения им начальной школьной программы, которая в свою очередь обеспечивает получение новых знаний, получаемых в начальных классах, а, следовательно, влияет на успеваемость школьника.

Во-вторых, созданная система образования претерпевает постоянные изменения, что вызывает необходимость периодического пересмотра целей и задач при обучении дошкольников, нахождения новых методов работы.

При поступлении в школу очень часто у детей возникают сложности в привыкании к новым правилам и требованиям, появляются трудности в общении с другими детьми, отсутствует желание

учиться. Предварительный анализ проблемы позволяет выдвинуть следующую гипотезу: психологическая подготовленность старших дошкольников к обучению в школе состоит в успешном развитии физических, эмоциональных и интеллектуальных параметров.

Цель работы: рассмотреть сущность понятия психологической подготовленности детей к школьному обучению, определить ее составляющие и обозначить необходимость улучшения для успешного обучения.

К.Д. Ушинский был одним из первых ученых, кто обратил внимание на проблему подготовки ребенка к школьному обучению. Он начал рассматривать подготовку к школе с психологической точки зрения, уделяя больше внимания процессам памяти, внимания, воображения и мышления. Он считал, что успешность обучения зависит от развития этих основных психических функций [9, с. 198].

Л.С. Выготский также занимался исследованием данной проблемы. Он определил, что именно в дошкольном периоде формируются предпосылки для успешного обучения детей в школе. Решающим значением в дошкольном периоде он считал интенсивное развитие основных психических функций: памяти, внимания, восприятия, мышления. Он определил, что уровень психического развития ребенка для успешного освоения им школьных задач должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в зону его ближайшего развития [5, с. 385].

В.С. Мухина также рассматривала подготовку к начальному обучению как появление у ребенка желания поступить в школу, которое возникает в результате его социального созревания, появления у него внутренней мотивации к учебной деятельности [7, с. 26].

Л.И. Божович основное внимание уделяла влиянию мотивационной сферы на формирование личности старшего дошкольника. Она определила два основных мотива для успешного обучения:

1) социальный (желание ребенка общаться со своими сверстниками и с взрослыми);

2) познавательный (тот, который связан с учебной деятельностью, с интеллектуальной активностью и возможностью овладения новыми знаниями, умениями и навыками) [4, с. 52].

Д.Б. Эльконин придавал очень важное значение сформированности необходимых предпосылок учебной деятельности: умение детей осознанно подчинять свои действия соответствующим правилам; умение ориентироваться в системе требований; умение внимательно выслушать говорящего и точно выполнить задания, подаваемые в устной форме; умение правильно выполнять требуемые задания по зрительным образцам [8, с.120].

В итоге можно сделать вывод, что психологическая подготовленность ребенка это неоднозначно сложное, многостороннее понятие, которое представляет собой приобретенный уровень психического развития ребенка. К числу компонентов пси-

психологической подготовленности к школьному обучению можно отнести: психомоторную (функциональную); интеллектуальную; эмоционально-волевою; мотивационную; личностную; социально-психологическую готовность.

Проблема подготовленности к школьному обучению детей, сегодня актуальна в связи со многим комплексом проблем, которые характерны для современной России: ростом негативных проявлений у детей дошкольного возраста; разным уровнем подготовленности детей к школе; низким уровнем адаптации к обучению в начальной школе; большого числа детей, не посещающих дошкольные образовательные организации.

В современных дошкольных образовательных учреждениях нет единой программы подготовки дошкольников, в связи с чем дети, поступающие в первый класс, имеют абсолютно разный набор первичной подготовки. Новые образовательные стандарты дошкольного образования делают упор на важность обучения детей не только счету и письму, но и на прививание различных других умений, которые будут необходимы ребенку в школе. Необходимо, чтобы к началу поступления в школу ребенок был развит и физически, и эмоционально, и интеллектуально. Необходима ему также устойчивость к стрессовым ситуациям и помощь в адаптации. Новые стандарты требуют от педагогических работников не только передавать знания, формировать умения и навыки детей, но и управлять качеством их развития и личностного становления. Осмысление этих истин, вера в творческие возможности и способности детей, забота об их здоровье, создание благоприятных условий для их гармоничного развития и непрерывное повышение своей педагогической компетентности все это дает возможность педагогу обеспечить достаточно высокий уровень развития интеллектуальных способностей дошкольников.

С каждым годом школьная программа предъявляет все больше требований к подготовке первоклассников, поэтому родители также должны уделять внимание подготовке ребенка к школе. Организуя режим дня ребенка, родители должны помочь ему привыкнуть к строго обозначенному режиму дня в школе. Только родители могут помочь быстро адаптироваться к новым социальным условиям, психологически поддержать ребенка в переходном периоде к новым обязанностям и трудностям.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования преследует цели: повышение социального статуса дошкольного образования; обеспечение детям их равенства в получении качественной подготовки к школьному обучению. Стандарт направлен на решение таких задач, как обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней; создание благоприятных условий для развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и склонностей, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Введение нового Федерального Государственного Стандарта начального общего образования определяет ряд высоких требований к современному младшему школьнику. Психолого-педагогической основой концепции Стандарта являются: партнерские отношения: общество-школа-семья-личность; типы образовательных результатов: личностные, метапредметные, предметные; типы универсальных учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные.

От психологов и педагогов дошкольных образовательных организаций требуется умение определить уровень психического развития ребенка, вовремя диагностировать его отклонения и на этой основе наметить пути коррекционной работы. Для решения этих задач педагоги и психологи создают разнообразные программы для развития параметров психологической готовности дошкольников. В таких программах используются новые подходы и технологии в развитии: игровые методы (подвижные, развивающие игры); арт-терапевтические техники (свободное и тематическое рисование); сказко-терапевтические техники (сочинение, рисование по мотивам сказок); музыкотерапия (дополнение музыкальным сопровождением других приемов для усиления их воздействия); интеллектуальные игры и задания; коммуникативные игры и др. Как правило, обследования психолог проводит в присутствии родителей, чтобы исключить их опасения по поводу предвзятости или строгости специалиста. Родители своими глазами видят, какие задания предлагаются их ребенку. Когда ребенок выполнит все задания, родители при необходимости получают комментарии психолога и советы, как за оставшееся время лучше подготовить ребенка к школе.

Повышение требований к организации детского воспитания и обучения стимулируют к поиску новых, более эффективных, психолого-педагогических подходов, с целью приведения методик обучения в соответствие с требованиями жизни. Поэтому проблема подготовленности дошкольников к поступлению в школу приобретает особое значение. С целью решения этих задач связано определение дальнейших целей и принципов организации не только обучения, но и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях.

Список литературы

1. «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СЗ РФ. – 2012. – № 53 (часть I) - ст. 7598.
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования. // СЗ РФ. – 2013. – № 33 - ст. 4377.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования. // СЗ РФ. – 2013. – № 3 - ст. 4377; 2014. – № 38 - ст.5096
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под

ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 2005. – 94 с.

5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 2001. – С. 374–390.

6. Коваль, А. Н. О подготовке и готовности детей к обучению в школе / А. Н. Коваль, А. Н. Малыгина, Т. В. Наумова // *International Journal of applied and fundamental research*. – 2016. – № 7. – с. 682.

5. Мухина, В.С. Что такое готовность к учению? / В. С. Мухина // *Семья и школа*, 1987. – № 4. – С.25–27.

7. Джиоева, Г. Х. Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки к школе / Г. Х. Джиоева // *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2015. № 3. – с. 74.

8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. М., 1988

9. Ушинский К.Д. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» / К.Д. Ушинский. – М., 1999. – 224 с

УДК 159.947.5

Тананина Я.В.

Средняя общеобразовательная школа № 85,

Ижевск

yana.tanarina@mail.ru

Мотивация к обучению в школе и успешная адаптация первоклассника

Определение взаимосвязи мотивационной готовности ребенка при поступлении в общеобразовательное учреждение и его дальнейшей адаптации поможет сформулировать рекомендации родителям, учителям, воспитателям дошкольных учреждений. Это позволит им уже на ранних этапах сформировать мотивационную готовность, которая выступает одним из факторов адаптации ребенка к школе. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 85 г. Ижевска. В исследовании участвовали учащиеся 1 класса (30 человек). По результатам исследования, по мнению учителя, дети, с преобладанием учебных мотивов имеют неблагоприятный уровень адаптации по сравнению с учениками, у которых преобладает социальный мотив в обучении. В свою очередь, ученики с доминированием социального мотива адаптируются хуже, чем ученики с преобладанием игрового мотива в обучении.

Большинство учеников с преобладанием игровых мотивов испытывают компенсируемое состояние усталости, тогда как учащиеся с учебными и социальными мотивами обладают оптимальным уровнем работоспособности.

Ключевые слова: младший школьник, адаптация, мотивация, психологическая готовность к школе

Вхождение вчерашнего дошкольника в новую образовательную среду, безусловно, является сложным, и порой непосильным для него, испытанием. К личности современного первоклассника предъявляются иные, более жесткие требования, касающиеся не только интеллектуальных и физических возможностей, но и эмоциональной готовности. Важную роль в процессе адаптации первоклассника имеет его готовность к овладению учебной деятельностью. Истинные мотивы, побуждающие ребенка поступить в школу, зачастую становятся явными только в процессе непосредственного обучения.

В настоящее время актуальна проблема роста количества детей не готовых к школе, и не желаю-

щих поступать в образовательные учреждения. Интересным является тот факт, что среди этих детей очень многие имеют достаточно высокий уровень умственного развития: умеют читать, писать и считать еще, будучи дошкольниками.

Исследование проводилось на базе одной из школ г. Ижевска. В нем участвовали учащиеся 1-го класса, общей численностью 30 человека (10 девочек и 20 мальчиков).

Исследование проводилось с использованием следующих методик: беседа с классным руководителем; анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой, методика «Что мне нравится в школе?» Н.Г. Лускановой, анкета для учителя и методика «Домики» Ореховой О.А.

В процессе исследования нами были выделены группы детей с преобладанием мотивов к обучению: игровые, социальные и учебные. Далее определялось их эмоциональное и психофизиологическое состояние, а также успешность обучения.

В ходе проведения исследования было выявлено, что учащихся с доминированием учебных мотивов – 47% (17 человек), учащихся с социальными мотивами – 30 % (9 человек), а учащихся с игровыми мотивами – 23% (7 человек).

В качестве деятельностного компонента нами были использованы данные об успеваемости (средний балл) каждого ученика. В качестве физиологического компонента в данном исследовании выступил вегетативный компонент (ВК). ВК характеризуется энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению.

В качестве эмоционального компонента в данном исследовании выступило суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО). Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Выяснилось, что у 54% (16 чел.) учащихся преобладают отрицательные эмоции. 43% (13 чел.) учащихся находятся в нормальном эмоциональном состоянии. Лишь у 3% (1 чел.) учащихся преобладают положительные эмоции.

Таким образом, можно сказать о том, что в целом большинство детей можно считать адаптированными к школе: они обладают оптимальной работоспособностью и эмоциональным состоянием.

По мнению учителя 57% учащихся данной группы имеют благоприятный уровень адаптации, а 43% - условно благоприятный.

В группе учеников с доминированием учебных мотивов преобладают учащиеся со средним баллом 4 и 5.

71% учащихся в данной группе имеют средний балл от 4 и выше, 29% учащихся – 3 балла и ниже.

79% учащихся данной группы обладают оптимальной работоспособностью, 21% учащихся испытывают компенсируемое состояние усталости (физиологический компонент).

У 57% учащихся в данной группе преобладает нормальное эмоциональное состояние, у 36% наблюдается преобладание отрицательных эмоций,

у 7% преобладает положительное эмоциональное состояние (эмоциональный компонент).

Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что подавляющая часть учеников, с преобладанием учебных мотивов имеют достаточно высокий средний балл; кроме того, большая часть «отличников» присутствует именно в данной группе. По мнению учителя, в группе учеников с преобладанием учебных мотивов, присутствует большинство учащихся с благоприятным и условно благоприятным уровнем адаптации. Учеников с неблагоприятным уровнем адаптации в данной группе нет. Большинство учеников обладают оптимальной работоспособностью и преобладанием положительного эмоционального состояния.

Ученики с преобладанием учебных мотивов больше нацелены на получение знаний. Они не затрачивают силы на преодоление желания играть и развлекаться. Их желание учиться полностью соответствует выполнению требований, предъявляемых учебным заведением. Именно поэтому они обладают оптимальной работоспособностью.

Несмотря на это, в данной группе есть небольшое количество учеников испытывающих отрицательные эмоции. Это может быть следствием того, что ученики с преобладанием учебных мотивов больше нацелены на обучение приобретению новых знаний, а вхождение в новую среду предполагает еще и установление, и поддержание контакта со сверстниками. Направляя все силы на обогащение интеллектуальной сферы, ученики забывают про общение и контакт с одноклассниками и педагогом.

Кроме того, некоторые дети, поступающие в школу, уже обладают определенным запасом знаний, умений и навыков. Программа обучения в данном классе традиционная (без глубоко изучения каких-либо предметов), поэтому уровень знаний некоторых учеников может превышать объем учебного материала, который учитель готов преподавать на уроках. В связи с этим, учебный процесс не доставляет ребенку никакого интереса, он представляется скучным и однообразным. Не получая удовлетворения своих потребностей в получении новой и познавательной информации, ученик испытывает дискомфорт и отрицательные эмоции.

По мнению учителя 56% учащихся в данной группе имеют благоприятный уровень адаптации, а 33% - условно благоприятный и 11% - неблагоприятный.

56% учащихся в данной группе имеют средний балл от 4 и выше, 44% учащихся – 3,5 балла и ниже

78% учащихся в данной группы обладают оптимальной работоспособностью, 22% учащихся испытывают компенсируемое состояние усталости (физиологический компонент).

У 78% учащихся в данной группе преобладает нормальное эмоциональное состояние, 22% - наблюдается преобладание отрицательных эмоций (эмоциональный компонент).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что большее количество учеников, с преобладанием социальных мотивов имеют достаточно высокий средний балл. По мнению учителя, в данной группе присутствует большинство учеников

с благоприятным уровнем адаптации и условно благоприятным, но присутствуют и ученики с неблагоприятным уровнем адаптации. Подавляющее большинство обладают оптимальной работоспособностью и преобладанием положительного эмоционального состояния.

Учащиеся с преобладанием социальных мотивов больше ориентированы на общение и соответствие требованиям педагога и родителей. Ученики общительны и открыты. Они не зациклены на получении только знаний или игровых моментах. Именно поэтому подавляющее большинство учеников данной группы обладают оптимальной работоспособностью и нормальным эмоциональным состоянием.

Не смотря на это, в данной группе присутствуют ученики, которые, по мнению учителя, являются неадаптированными. Например, В.Никита, не смотря на преобладание социальных мотивов, проявляет большой интерес непосредственно к процессу обучения, но, по мнению учителя, является неадаптированным. Этот ученик неплохо общается с одноклассниками, но отличается своей неусидчивостью; иногда проявляет невнимательность на уроках, непослушание и невыполнение требований педагога. В ходе беседы с психологом выяснилось, что В.Никита воспитывается в неблагополучной семье и является педагогически запущенным ребенком. Авторитарный стиль преподавания учителя данного класса лишь усугубляет положение. Педагог требует беспрекословного подчинения, и поведение В.Никиты подрывает его авторитет.

Таким образом можно сказать о том, что обстановка в семье, стиль педагогического воспитания так же, как мотивы к обучению играют очень важную роль в становлении первоклассника. Кроме того, можно отметить, что данные факторы, как ничто иное влияют на психологическое благополучие первоклассника, и его становление, как личность, т.к. именно этот этап (вхождения ребенка в образовательную среду) является для ребенка экстремальным и опасным.

По мнению учителя 28% учащихся в данной группе имеют благоприятный уровень адаптации, а 28% - условно благоприятный и 44% - неблагоприятный

29% учащихся в данной группе имеют средний балл – 4, 71% учащихся – от 3,5 баллов и ниже

43% учащихся в данной группы обладают оптимальной работоспособностью, 57% учащихся испытывают компенсируемое состояние усталости (физиологический компонент)

У 29% учащихся в данной группе преобладает нормальное эмоциональное состояние, 71% - наблюдается преобладание отрицательных эмоций (эмоциональный компонент).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что большая часть учеников, с преобладанием игровых мотивов имеют низкий средний балл. У подавляющего большинства учащихся наблюдается комплексное состояние усталости, а так же преобладание отрицательных эмоций.

Ученики, с преобладанием игровых мотивов ориентированы исключительно на развлечения, что

не соответствует требованиям, предъявляемым учебным заведением. У многих учеников не произошла смена игровых мотивов на учебные, и именно поэтому им достаточно сложно приспособиться к новому режиму работы, распорядку дня и к новым требованиям. Бросая все силы на подавление своих желаний к игровой деятельности и пробуждение интереса к процессу обучения, дети очень устают, о чем свидетельствует преобладание у них отрицательных эмоций и наличие компенсированного состояния усталости.

Не смотря на это, по мнению учителя, ученики данной группы лучше адаптированы. Это может быть связано с тем, что педагог авторитарного стиля, при оценке адаптированности учащихся, делает больший акцент на его взаимоотношения со сверстниками. Именно ученики, с преобладанием игровых мотивов более общительны, коммуникабельны, энергичны и подвижны. Процесс обучения для них не является первостепенным, возможно поэтому такие дети, по мнению учителя, не испытывают проблем с адаптацией.

На основании имеющихся данных, мы провели статистическую обработку при помощи F-критерия Фишера. По результатам которой, по мнению учителя, дети, с преобладанием учебных мотивов имеют неблагоприятный уровень адаптации по сравнению с учениками, у которых преобладает социальный мотив в обучении ($F=2,04$). В свою очередь, ученики с доминированием социального мотива адаптируются хуже, чем ученики с преобладанием игрового мотива в обучении ($F=1,74$). Кроме того, самое большее различие имеют показатели уровня адаптации среди групп учащихся с игровыми и учебными мотивами ($F=3,55$).

Это может быть связано с тем, что педагог в процессе взаимодействия с детьми, придерживается авторитарного стиля. Как правило, такие педагоги не любят проявления самостоятельности и инициативы. В свою очередь, дети, с преобладанием учебных мотивов, обладают большим запасом знаний, чем дети с игровыми мотивами (об этом свидетельствует высокий средний балл у детей с учебными мотивами и очень низкий у детей с игровым мотивом). И как следствие они проявляют большую самостоятельность и эрудированность в учебном процессе и процессе взаимодействия со сверстниками.

По результатам статистической обработки данных статистически значимых различий по физиологическому компоненту нами выявлено не было. Но, тем не менее, можно сказать о том, что большинство учеников с преобладанием игровых мотивов испытывают комплексное состояние усталости, тогда как учащиеся с учебными и социальными мотивами обладают оптимальным уровнем работоспособности.

Статистически значимые различия были выявлены по шкале – эмоциональный компонент. Нами так же был использован F-критерий Фишера. Было установлено, что у учеников с преобладанием игровых мотивов преобладание отрицательные эмоции выше, чем у учеников с преобладанием соци-

альных мотивов ($F=3,0$). В свою очередь, у учеников с преобладанием социальных мотивов преобладание отрицательных эмоций выше, чем у учеников с преобладанием учебных мотивов ($F=1,2$). Таким образом, самое большое различие было выявлено между учениками с преобладанием игровых и учебных мотивов ($F=3,6$).

Следовательно, было выявлено, что у учеников с преобладанием игровых мотивов наблюдаются отрицательные эмоции и доминирование плохого настроения. Кроме того, имеются проблемы, которые ученик не может решить самостоятельно. Значительно ниже показатель по этой шкале у учеников, с доминированием социального мотива, что свидетельствует о том, что у учащихся данной группы эмоциональное состояние в норме. В группе учеников с преобладанием учебных мотивов эмоциональное состояние тоже в норме. Данную закономерность можно объяснить тем, что ученики с доминированием игровых мотивов затрачивают большое количество энергии и сил для того, чтобы соответствовать требованиям авторитарного учителя (не покидать своего места в течение урока, внимательно слушать педагога, не шуметь и не отвлекаться, показывать достаточный уровень знаний). У таких учеников зачастую не сформированы навыки саморегуляции, им сложно усидеть на месте, возникают сложности в организации учебной деятельности. Учитывая, что педагог данного класса является авторитарным, детям требуется много сил для того, чтобы подавить свои желания (игровая деятельность, моторная активность, коммуникативный компонент) и соответствовать всем предъявляемым требованиям. Кроме того, для каждого первоклассника процесс вхождения в общеобразовательную среду является очень напряженным и волнительным. Новые условия обучения и окружающие его люди, безусловно, добавляют стресс данной ситуации. Вчерашнему дошкольнику еще сложно справиться со всеми этими факторами, особенно, если он не находит отклика в лице классного руководителя и родителей. Особенно сильно подвержены этой стрессовой ситуации дети, поведение которых не соответствует требованиям, предъявляемым образовательным учреждением, и в частности, педагогом (ученики, с преобладанием игровых мотивов). Напротив, детям с преобладанием учебных мотивов не требуется столько сил и энергии. Для них ключевым является процесс обучения, они с удовольствием принимают участие в обсуждениях на уроках, с удовольствием читают вслух и отличаются старанием. Ученикам этой группы не нужно затрачивать силы на процессы саморегуляции, урок не кажется им бесконечным, а перемена секундным явлением. Поэтому, у этих учеников эмоциональное состояние находится в норме. Они могут, как печалиться, так радоваться в соответствующие моменты. Таким образом, ученики с преобладанием игровых мотивов испытывают трудности в процессе адаптации и подвержены большему риску стать в итоге неадаптированными в период обучения в школе.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. М., Педагогика. В 2-х тт. Т. 2. – 1980, С. 128-265.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М - 1993. - С.39-40, с.217
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.- с. 22.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные труды. М.-Воронеж, 1995.С. 45-47.
5. Гуткина Н.И., Печенков В.В. Динамика учебной мотивации учащихся от второго к третьему классу // Вестник практической психологии образования, 2006. 4 (9). С. 46 -50.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера. – 2001. – 464 с.

УДК 159.922.736.3

Хилинская М.Г.

Кемеровский государственный университет,

Кемерово

khilinskaya.m@yandex.ru

Теоретические аспекты проблемы умственного развития детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются вопросы целесообразности раннего умственного развития детей, приводятся данные исследований российских и зарубежных психологов. А также описываются возможности психолого-педагогического воздействия, необходимые для успешного развития ребенка в дошкольном возрасте. Целью статьи является теоретический анализ подходов к изучению умственного развития детей от рождения до младшего школьного возраста в психолого-педагогической литературе. Актуальность проблемы обусловлена потребностью научного решения фактических задач дошкольного образования в связи с большими социальными изменениями в нашем государстве, возросшими требованиями к новому поколению.

Ключевые слова: раннее развитие детей; развитие умственных способностей; дошкольный возраст.

В ряду насущных психолого-педагогических проблем, стоящих перед современным обществом, на одно из ведущих мест в последние годы выдвигается проблема умственного развития детей дошкольного возраста. Многочисленные исследования доказывают, что дети 21 века отличаются не только более ранним физическим и интеллектуальным развитием, но и созреванием всех психических процессов, таких как мышление, память, воображение. Никого не удивляет, как современные малыши легко обращаются с компьютерной мышкой и гаджетами, быстро схватывают и запоминают сложные технические термины.

Стремительно возрастающая информированность современных детей создает высокую потребность к восприятию информации. В отличие от ребенка прошлого столетия, у нынешнего поколения детей с момента рождения начинает функционировать смысловое восприятие, основанное на образах, которые при общении с педагогами, воспитателями и родителями возникают в правом полушарии го-

лового мозга. Повышенная потребность к восприятию информации и умственной нагрузке заставляет ребенка постоянно искать пути ее удовлетворения. И если ребенок не получает необходимого объема информации, то он может начать проявлять агрессию или возмущение. В поисках ответов на интересующие его вопросы, ребенок вовлекается в активную познавательную деятельность, ищет у старших всевозможные объяснения об окружающих его процессах, и если не получает их, недовольство только усиливается. Причем сами по себе объяснения взрослых только лишь отчасти удовлетворяют познавательный интерес ребенка. Ребенку дошкольного возраста нужно больше информации, намного больше, чем кажется родителям. Недостаток информации ребенок ищет в компьютерных играх и просмотре телевизора [3].

В прошлом веке считалось нормой начинать обучение детей не ранее момента поступления в школу, но тенденции последних десятилетий и множественные исследования доказывают эффективность раннего дошкольного развития и обучения детей для их дальнейшей успешности. Другие исследования показывают, что такие дети в целом гораздо более успешны и благополучны в дальнейшем: не испытывают трудностей в обучении, легче общаются с одноклассниками, быстрее адаптируются к новой обстановке, а привитые родителями интересы и склонности, развитые уже с детства, глубоко укореняются в личность [9;16].

В исследованиях А. В. Скрипченко [9] показаны значительные изменения темпа чтения детей младшего школьного возраста за почти полувековой период. Он выяснил, что дети шестидесятих годов 20 века читали и писали в более высоком темпе, чем дети начала 20 века. А. В. Скрипченко считал, что эти показатели характеризует не только развитие речи, но и умственное развитие детей в целом [9].

Предпосылки такой интеллектуальной и психологической акселерации детей пока точно не выявлены. Вероятно, это связано с улучшением качества питания и уровня жизни в целом. Также возможно, что увеличение потока информации, ежедневно обрушивающегося на ребенка с самого младенчества, стимулирует мозг к более быстрой ее переработки. Технический прогресс, раннее увлечение детей компьютерной техникой, изменения в системе образования и дошкольного воспитания - все это создает максимально благоприятные условия для раннего всестороннего развития детей [9].

В исследованиях, выявлено, что раннее дошкольное развитие способностей ребенка значительно влияет на дальнейшее становление и развитие его личности. Относительная легкость овладения учебным материалом, умение логически мыслить и анализировать способствует возникновению уверенности в своих силах, служат хорошей основой для успешного профессионального самоопределения и соответственных достижений во взрослой жизни [16].

Наше консервативное постсоветское общество сомневается в необходимости дошкольной подго-

товки детей: «Зачем лишать ребенка детства». А между тем, многие специалисты в один голос утверждают: какие бы ни были от природы задатки, но, если их не развивать, никаких способностей не будет. Как отмечает Мария Монтессори: «В жизни человека есть только один период, предназначенный для строительства разума: возраст от 0 до 6 лет» [4,с.6].

По теории Жана Пиаже ребенок является «активным учёным», который взаимодействует с внешней средой и таким образом развивает всё более сложные стратегии мышления. Каждый ребенок, прежде всего социальное существо, он живет и развивается в социуме с самого рождения. Родители, учителя, воспитатели направляют активность ребенка, объясняют сущность происходящих вокруг него событий, они могут или ускорить или замедлить скорость прохождения стадий когнитивного развития [7].

Согласно исследованиям, к шести годам это развитие осуществляется уже больше, чем на треть, к восьми — наполовину, а к двенадцати годам — на три четверти. Но, к сожалению, рано проявившиеся у ребенка задатки без соответствующего дальнейшего сопровождения, могут остаться нереализованными [4].

Оптимальный период для развития способностей из задатков называется сенситивным [1;12]. Для развития умственных способностей ребенка сенситивным периодом, по мнению многих ученых, считается дошкольное детство. Если в этот период способности по каким-то причинам не развивались, то дальнейшее развитие ребенка происходит менее благоприятным образом. Позднее, большинство вовремя не развитых способностей уже очень трудно компенсировать, а иногда и просто невозможно. Известны случаи, когда потенциал талантливого человека, был не раскрыт и не развит вовремя педагогами и родителями. Биографии некоторых известных людей подтверждают, что в детстве они ничем не выделялись, а добились серьезных результатов уже в зрелом возрасте. А сколько всего они успели бы сделать, если бы условия их развития с рождения были более благоприятными и стимулирующими?

Как известно, на формирование личности и способностей влияют три фактора: воспитание, социальная среда и наследственные задатки [2].

Воспитание рассматривается как главное условие, так как это специально организованная система, воздействующая на ребенка, для передачи накопленного общественного опыта и формирования его способностей [2].

Социальная среда также непосредственно влияет на развитие личности. Макросреда — это система социальных отношений в обществе, уровень развития промышленности, политическая ситуация в стране. Известно, что интеллектуальный уровень детей в социально-развитых странах выше, чем в развивающихся. Также огромное влияние на развитие личности ребенка оказывает микросреда - это самое близкое, относительно устойчивое окружение, которое непосредственно воздействует на лич-

ность. Семья, одноклассники в детском саду и воспитатели во многом определяют круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. Если не будет хорошего социального фактора, некоторые функции мозга могут не развиваться. Например, известно, что дети, родившиеся в неблагополучных семьях, как правило, имеют более низкие когнитивные способности [2;9].

Способности - индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей [11].

Задатки - особые анатомо-физиологические предпосылки способностей к разным видам деятельности, это биологический потенциал человека. Генетики доказали, что у людей имеется множество различных задатков: абсолютный слух, феноменальная память, исключительная математическая, художественная одаренность [2;9].

Одни лишь задатки еще не гарантируют способностей и высоких результатов деятельности. Только в процессе развития и обучения, социальной деятельности, применения знаний и умений в повседневной жизни у ребенка на основе задатков формируются способности. Изменить задатки невозможно, но можно развить, усилить или, наоборот, загубить имеющиеся. Многие психологи считают, что все дети с самого рождения обладают большим творческим потенциалом, но потом они по каким-то причинам угасают. Возможно, дело в неправильном воспитании, тормозящем влиянии окружающей среды [9;16].

Л. С. Выготский в своей знаменитой теории культурно-исторического развития вводит понятия зон ближайшего развития, согласно которой ребенка нужно учить не тому, с чем он легко справится самостоятельно, а тому, что пока ему дается тяжело и только с помощью взрослых. Выготский считал, что обучение ребенка должно происходить опережая его сегодняшние возможности и тогда обучение будет эффективным и развивающим [1].

Недостаточное развитие - одна из причин, которые могут приводить к недостаточной реализованности изначально способных людей в профессиональной деятельности. Бедная внешняя среда затормаживает развитие мозга, разнообразная — стимулирует. Талантливым может стать любой ребенок, для этого нужно активно развивать его мышление и интеллект [4].

И наоборот, исследования профессора А. Н. Шеповальникова, которые проводились в лаборатории института нейрофизиологии имени Сеченова, показали, что при должном педагогическом воздействии на детей с повреждениями мозга, даже они показывали резкие скачки в развитии. После комплекса педагогических развивающих занятий потенциальные резервы мозга детей начинали развиваться, уровень развития отстающих детей повысился до среднего уровня [14].

Дик Свааб подчеркивал, что благоприятное развивающее окружение, стимулирует рост мозга. Чем раньше развивающая среда начинает влиять на активизацию мозга, тем заметнее и устойчивее ре-

зультат. У детей, которым совершенно не уделяли внимания в раннем возрасте, мозг значительно уменьшен, они на всю жизнь сохраняют ограничения — в интеллекте, речи и тонкой моторике, они импульсивны и агрессивны. Также было выявлено, что, дети-сироты, усыновленные в возрасте до двух лет, впоследствии могут достигать IQ 100, тогда как усыновленные в возрасте от двух до шести лет, только IQ80 [10].

Активно стимулирующее, обогащающее окружение способствует восстановлению нарушений развития мозга. Дети, на ранней стадии отстававшие в развитии из-за голодания или из-за плохого ухода, могут показывать значительное улучшение, если их рано поместить в более стимулирующую среду. В первые месяцы и годы жизни ребенка, безопасная и благоприятная окружающая атмосфера, очень важна для оптимального развития мозга [10].

Б. М. Теплов также считал, что способность, которую не развивают и не применяют на практике, со временем теряется. Только благодаря систематическим занятиям чтением, языком, музыкой, творчеством, математикой, спортом человек подерживает и развивает свои способности [11].

Начальный этап в становлении любой способности сопряжен с созреванием необходимых для нее органических структур или с формированием на их основе нужных функциональных органов. Он обычно относится к дошкольному детству, охватывающему период жизни ребенка от рождения до шести лет. Здесь происходит совершенствование работы всех анализаторов, формирование отдельных участков коры головного мозга. Это создаёт благоприятные условия для закладки и развития у ребёнка общих способностей [11;12].

Исследования профессора А. Н. Шеповальникова, показали, наличие у детей так называемых зон ожидания в коре головного мозга. Если эти зоны не загружаются вовремя информацией, то начинается необратимый обратный процесс угасания этих зон. Известно много примеров детей-«маугли», у которых вовремя не развитая речевая функция атрофировалась за первые годы жизни и уже не могла быть восстановлена в последующем, несмотря на активное стимулирующее педагогическое воздействие [14].

Учёные считают, что при хорошей медицинской и педагогической коррекционной работе слабый ум можно развить до среднего, средний до высокого, а высокому помочь дотянуться до талантливого - нужно просто выбрать время и методы по развитию скрытых способностей. Если общаться с малышом еще до рождения, во время беременности, то большинство детей рождаются одарёнными [10;14].

Многим родителям кажется, что придёт время, – ребенок научится всему. Оказывается, это далеко не так. Научиться читать четырехлетнему ребёнку намного легче, чем семилетнему и делает он это, играючи и с удовольствием, а у старших процесс обучения чтению превращается в работу [4;5].

Масару Ибука утверждал, что с момента рождения мозг ребенка развивается стремительными темпами. Именно в этот период можно наполнить умственную

копилку всем тем, что послужит базой для дальнейшего творческого, интеллектуального, физического развития ребенка. Мозг ребенка похож на компьютер: около 80 процентов всего объема нейронных связей образуется с рождения до трехлетнего возраста, затем скорость процессов значительно уменьшается. Например, если учить иностранному языку детей и взрослых, то через месяц обучения дети дошкольного возраста начнут довольно хорошо говорить, дети школьного возраста запомнят только пятую часть учебного материала [4].

Еще одним важным моментом в развитии способностей у детей выступает комплексность, то есть одновременное стимулирование нескольких взаимно дополняющих друг друга способностей. Развивать какую-либо одну из способностей, не заботясь о повышении уровня развития других, связанных с ней, не имеет смысла. Например, хотя тонкие и точные ручные движения сами по себе являются способностью особого рода, но они же влияют на развитие других, где требуются соответствующие движения. Умение пользоваться речью, совершенное владение ею также может рассматриваться как относительно самостоятельная способность. Но то же самое умение как органическая часть входит в интеллектуальные, межличностные, многие творческие способности, обогащая их [12].

Раскрытие способностей ребенка должно начинаться еще в раннем детском возрасте. Развитию способностей ребенка в школе помогает учебная деятельность, а в дошкольном возрасте – различные игры. Отечественная психология считает, что игра в дошкольном возрасте считается ведущим видом деятельности ребенка [1;16]. В игре происходит закладка новообразований дошкольного возраста – творческое и образное воображение, произвольная память и внимание и др.

Во время игровых занятий обучение происходит спонтанно и незаметно для самого ребенка. В процессе игры ребенок преобразует окружающую среду в соответствии со своим воображением и опытом, развивает фантазию, вырабатывает новые нестандартные решения. Поэтому важно обеспечить такие условия ежедневного пребывания ребенка дома и в детском саду, такая организация игр и занятий, которые бы стимулировали умственную и познавательную активность ребенка. Дошкольникам присуща непосредственная любознательность, активность воображения, проявление изобретательности в играх, в сочинении сказок. Воспитатели и родители должны постоянно подогревать любопытство ребенка разнообразной информацией, ставить перед ребенком задачи, задавать вопросы, загадки, подробно объяснять происходящие вокруг явления. Отвечая на вопросы педагога, ребенок учится доказывать, обсуждать, размышлять [8].

Последовательно усложняя игру, педагог стимулирует познавательную деятельность ребенка, тем самым активизируя зоны ближайшего развития. Таким образом, правильно подобранные игры и занятия, соответствующие задачам обучения на данном этапе развития ребенка, легко и ненавязчиво позволяют повысить интеллектуальный уровень

и когнитивные способности ребенка, развить память, мышление, внимание [8].

К. Д. Ушинский подчёркивал, для эффективного обучающего процесса нужно любое серьёзное занятие с ребенком превратить в интересное и занимательное. Пытливый ум ребенка не оставит без внимания захватывающий процесс, он будет стараться изучить и исследовать поставленную педагогом проблему со всей своей детской любознательностью [13].

Б. П. Никитин также считал, что развитие способностей ребенка возможно только через игру. Для этого он создал систему творческих и интеллектуальных игр для детей от рождения до школы. Никитин подчеркивал эффективность раннего развития детей, открыл новый педагогический закон, который он назвал НУВЭРС: необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей [6].

В работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов проблема умственного развития детей основательно изучена. Доказано, что мозг ребёнка способен впитывать большое количество информации, и если остаются незагруженные участки мозга, то начинается необратимый обратный процесс угасания этих зон.

Многочисленными исследованиями доказано позитивное влияние активного развивающего воздействия на ребенка. Подтверждено, что благодаря благоприятной стимулирующей среде, окружающей ребенка с самого рождения, и психолого-педагогической поддержке родителей и воспитателей, можно развить даже слабую познавательную активность и повысить умственные способности любого здорового ребенка. Целенаправленные и систематические занятия с ребенком, представленные в игровой форме, применение методик развивающего обучения, как в условиях детского сада, так и в домашних условиях, позволят воспитать успешную разностороннюю талантливую личность.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия – пер. с англ. – М.: Мысль, 1996. – 269 с.
3. Ермаков А. Слепой слух: почему детям «скучно» читать? // Школьное обозрение. – 2003. – № 1. – С. 62–63.
4. Масару Ибука. После трех уже поздно. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 224 с.
5. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. – СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009. – 320 с.
6. Никитин Б. П. Интеллектуальные игры. – М.: Световид, 2009. – 160с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.
8. Поливанова К. Н. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. – 2013. – №4. – С. 283-297.
9. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 256 с.
10. Свааб Дик. Мы – это наш мозг. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2013. – 544 с.

11. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «Модэк», 1998. – 544с.

12. Титов Б. А. Сенситивные периоды развития природных задатков детей, подростков и юношества // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №7. – С. 205-210

13. Ушинский К. Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 3: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1). – М.: Дрофа, 2005. – 541 с.

14. Шеповальников А.Н. Эволюционные аспекты становления интегративной деятельности мозга человека // Российский физиологический журнал имени И.М. Сеченова. – 1999. – Т. 85. – № 9–10. – С. 1187–1207

15. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

16. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 2001. – 136 с.

УДК 159.99 **Чикарев В.Н., Домаренкова Н.В.**
Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского, Саратов
vnchikarev@yandex.ru

Социально-психологические факторы вовлечения женщин в террористическую деятельность

В данной статье рассмотрены проблемы вовлечения женщин в преступления террористической направленности. Выделены и раскрыты особенности социально-психологических факторов вовлечения женщин в террористическую деятельность. Проведен анализ каждого из представленных факторов на примере исследований биографических данных террористок – смертниц, участвующих в терактах на территории Российской Федерации. Детально изученные факторы десоциализации молодежи и их влияние на рекрутирование молодых женщин в террористические организации позволит выработать более эффективные способы борьбы с терроризмом.

Ключевые слова: терроризм, женский терроризм, социально-психологические факторы вовлечения, социализация личности, механизмы рекрутирования.

Современный терроризм является одной из самых острых и актуальных проблем мирового сообщества, которая угрожает безопасности, как целым странам, так и жизни отдельно взятого человека. Проявление терроризма влечет за собой тяжелые физические и психологические последствия, которые сопровождаются массовыми человеческими жертвами, разрушением материальных, исторических и духовных ценностей человека.

Многоликость и специфические особенности феномена терроризма явились объектами многих политических, исторических, социальных и психологических исследований.

Социально-психологической концепцию терроризма разрабатывали такие ученые, как М.Креншоу, Д.В.Ольшпанский, Д.В.Сочивко, Ю.П.Зинченко и др. В соответствии с данной концепцией исследовались мотивационные составляющие террористов, выделялись их личностные

особенности, а также социально-психологические аспекты.

Особый интерес в изучении террористической деятельности, последние годы, стал вызывать феномен женского терроризма. Данный феномен был исследован в работах: А. Гейфман, Э. Найт, У. Лакера. Из российских ученых, освещали данную проблему: М.Ю. Антонян, В.Г.Малышев, И.В.Ким, В.Викторов.

Большое значение для понимания психологии женского терроризма имеет знание особенностей социально-психологической обстановки в обществе [2].

Ю.М. Антонян справедливо утверждает, что проявления терроризма невозможно понять без исследования социально-психологических явлений и процессов, которые приводят к нему и обуславливают специфику его отдельных видов [3].

Изучение механизмов, способствующих вовлечению женщин в совершение преступлений террористической направленности предполагает обязательный анализ факторов, способствующих данному явлению.

В качестве основополагающего фактора вовлечения женщин в совершение преступлений террористической направленности выступает процесс социализации личности, существенные дефекты которого обуславливают в большинстве случаев деструктивное формирование личности и последующий переход их на преступный путь [4]. Нередко вовлечение в преступления террористической направленности женщин подросткового возраста происходит в семье. В силу своего воспитания и религиозной принадлежности они подчиняются воле родителей, взрослых членов семьи или мужей (если они замужем).

Установлено, что социализация личности формируется в ходе деятельности и общения индивида, в результате которого происходит усвоение и активное воспроизведение им социального опыта, накопленного обществом. Результатом процесса социализации является не только усвоение индивидом определенных ценностей, регулирующих принципов и норм человеческого общежития, а прежде всего усвоения духовности, культуры своего народа, его национального духа, образа жизни, социальных ролей [5].

В ходе десоциализации, происходит процесс усвоения некоторых новых субкультурных ценностей, норм, ролей, навыков вместо прежних, характерных для определенных политических, культурных, религиозных, социальных групп и институтов. Одновременно, прежние нормы, роли и навыки отвергаются личностью, т.к. они представляются для индивида недостаточно усвоенными, устаревшими или модифицированными.

Сложная экономическая ситуация в регионах Российской Федерации является одним из значимых факторов, влияющим на вовлечение женщин в организации террористической направленности. Примером может служить наиболее террористически активный регион – Дагестан, численность населения которого с доходами ниже прожиточного

минимума составляет 56 % (по Российской Федерации -21%). И, как утверждают исследователи, представители террористических сообществ используют крайне тяжелое экономическое положение регионов, как один из основных мотивов, рекрутируя в свои ряды безработных и оторванных от общеобразовательных учреждений молодых женщин из малообеспеченных, социально и материально неблагополучных семей. Данные женщины становятся резервом преступных формирований террористической направленности, за счет них пополняется социальная база радикальных организаций.

Еще одним фактором вовлечения женщин в совершение преступлений террористической направленности можно отнести деполитизацию образовательной сферы. Используя сложную ситуацию в отдельных регионах страны, представители радикального ислама вводят в зону своего влияния представительниц слабого пола. Многие религиозные учебные заведения осуществляют свою деятельность в нарушение требований законодательства, не имея соответствующей регистрации в государственных органах. Педагогическая деятельность в преподавании религиозных дисциплин во многих медресе и в начальных школах, осуществляется без соответствующей лицензии, дающей право на ведение образовательной деятельности. В качестве учебников используется свободно реализуемая литература террористической направленности. Организовать порядок в данной сфере не представляется возможным, ввиду отсутствия признания его «верховой» власти со стороны высокопоставленных религиозных лидеров, а также параллельно существующих национальных религиозных сообществ.

Очередной фактор - ослабление семейных, родственных, производственных и прочих связей в отдельных регионах Российской Федерации. В последние годы отмечается рост отчужденных, конфликтных взаимоотношений родителей и детей. Это опасно тем, что в трудных жизненных ситуациях молодые женщины обращаются за помощью к лицам с радикально-религиозными взглядами. Данные представители экстремистских структур, оказав им помощь, становятся значимыми в их жизни и оказывают в дальнейшем существенное влияние, формируя у них девиантное поведение. Представители организованных террористических группировок используют желание молодых женщин общаться, распространяя среди них радикально-настроенную идеологическую литературу, наркотики, алкоголь и секс - продукцию. Введение в состояние алкогольного или наркотического опьянения является одним из жестких методов вовлечения в совершение преступлений террористической направленности.

Немаловажным фактором вовлечения женщин в совершение преступлений террористической направленности является деформация духовной жизни. Отсутствие положительных примеров для подражания, утрата идеологических и духовных ориентиров у молодых женщин заполняется идеями

о газавате, о солидарности сторонников нетрадиционного ислама без особых усилий.

Средства массовой коммуникации также нередко способствуют вовлечению женщин в совершение преступлений террористической направленности. Свобода слова, с объективной точки зрения, предстает в облике истинного «союзника» целей и идей радикального терроризма. Подавляющее большинство террористов, захвативших заложников и совершивших террористический акт, требовали предоставления им права публично выступить перед радиослушателями и телезрителями. После совершения террористического акта, в 96% организаторы данного теракта звонили в редакции СМИ и брали на себя ответственность за совершенное преступление. При том, женщины - шахидки всегда вызывали огромный интерес у теле и видео - аудитории и пользовались повышенным вниманием прессы. При захвате заложников на Дубровке в 2002 году, большинство телезрителей были очарованы миндалевидными глазами жены террориста-захватчика Арби Бараева.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить следующие факторы, способствующие вовлечению женщин в террористическую деятельность:

- дефекты процесса социализации молодых людей;
- сложная экономическая ситуация в определенных регионах РФ;
- деполитизация образовательной сферы;
- ослабление семейных, родственных и других социальных связей;
- деформация духовной жизни;
- деятельность средства массовой коммуникации [5].

Все эти факторы не обязательно приводят к терроризму, но в сочетании друг с другом и взаимодействии со всевозможными конфликтами, такие как межнациональные, он становится более вероятным. Под воздействием всех вышеперечисленных факторов происходит не только распространение идеологии терроризма, но и вовлечение молодого поколения в различные радикально настроенные организации, составляющие часть системы, осуществляющей террористическую деятельность.

Вышесказанное подтверждает наше предположение о том, что в основе терроризма как явления, лежат социально-психологические аспекты деятельности, как отдельных личностей, так и групп, сформированных на основе национального и кланового родства в условиях социальной нестабильности в регионе проживания, а значит, изучение терроризма как психологической проблемы современного общества, приведет к выбору более эффективных способов борьбы с этим социально-деструктивным явлением.

Список литературы

1. Малышев В. Г. Социально-психологические аспекты участия женщин-смертниц в террористической деятельности. ЦентрАзия. 2005

2. Антонян Ю.М. Социально-психологические проблемы терроризма // Вестник Воронежского института МВД России. Выпуск № 4 .2012.

3. Будницкий О.В. Женщины-террористки: политика, психология, патология. Ростов н/Д. 1996.

4. Зиядова Д.З., Абасова С.А. Проблемы террористической деятельности женщин. Терроризм в России и проблемы системного реагирования / под ред. А.И. Долговой. М.: Российская криминологическая ассоциация. 2004. С. 84.

5. Юцкова Е.М. Вовлечение женщин и молодежи в террористическую деятельность. Терроризм в России и проблемы системного реагирования / под ред. А.И. Долговой. М., Российская криминологическая ассоциация. 2004. С. 89-90.

УДК 159.922.736.3

Шерешик Н.Н.

Омский государственный педагогический университет, Омск
nshereshek07@rambler.ru

Развитие саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх

В статье представлено теоретическое обоснование программы «Развитие саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх» и описаны основные выводы, полученные после её апробации. Актуальность исследования проблемы влияния различных дидактических игр дошкольников на развитие и формирование саморегуляции поведения детей обусловлена её недостаточной теоретико-эмпирической разработкой. Программа развития саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх может быть использована в развивающей и коррекционной работе с детьми. В результате апробации программы было доказано, что в дидактических играх старшими дошкольниками осваивается основной психологический механизм игры – превращение. Полнота его освоения определяет успешность развития отдельных подсистем саморегуляции поведения детей и формирования взаимосвязей между ними, то есть развития саморегуляции поведения дошкольников в целом.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, старшие дошкольники, дидактическая игра.

Дошкольный возраст – период первоначального фактического склада личности (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.), период формирования основных механизмов поведения, мотивационной и эмоциональной сфер, самосознания. В дошкольном возрасте складываются механизмы управления своим поведением: усвоение и применение норм и правил поведения, соподчинение мотивов, целевая организация деятельности, умение предвидеть последствия поступков. Однако эти психологические образования еще не выполняют в полной мере своих регулирующих функций, и в этом смысле дошкольникам приписывается недостаточность волевого развития.

Исследователи делают акцент на том, что центральные изменения в личности дошкольника связаны с преобразованием и формированием регулятивной сферы. Проблема развития саморегуляции поведения у детей изучалась в работах многих учёных (Л.И.Божович, Г.М.Бреслав, Л.С.Выготский,

А.Н.Леонтьев, Е.О.Смирнова, Е.В.Субботский, С.Г.Якобсон и др.). Процесс развития саморегуляции у детей происходит через становление всех её подсистем (ценностно-смысловой сферы, активности и рефлексии), а также посредством формирования психологических механизмов саморегуляции, представляющих собой особые формы взаимосвязи этих компонентов.

В научной литературе выделяются психологические новообразования дошкольного периода, связанные с регуляцией детьми собственного поведения (произвольность памяти, внимания, регуляция эмоций и чувств, возникновение соподчинения мотивов и самооценки). Но данные новообразования связаны с отдельными сторонами саморегуляции и не отражают ее характеристик как единого, целостного процесса. Мало исследований, предметом которых была бы взаимосвязь внутренних компонентов и подсистем регуляции ребёнка. В связи с этим актуальной является проблема определения специфики процесса саморегуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста и понимания ее внутренних психологических механизмов [5].

Овладевая социокультурным опытом, приобретая самостоятельность, дошкольник начинает регулировать собственные поступки, своё поведение в различных ситуациях. В старшем дошкольном возрасте возникают такие личностные новообразования: произвольность поведения и эмоциональных проявлений (Л.С.Выготский, З.М.Богуславская, Е.О.Смирнова), нравственные представления и чувства – «внутренние этические инстанции» (Л.И.Божович), соподчинение мотивов (А.Н.Леонтьев), осознание своего «Я» и возникновение на этой основе внутренней позиции (Л.И.Божович), эмоциональная децентрация (Г.М.Бреслав, Л.С.Выготский). В конечном итоге ребёнок, осуществляя саморегуляцию и самоуправление, учится управлять своим поведением и определять в какой-то мере своё развитие, то есть становится личностью. Саморегуляция поведения дошкольника – субъектная активность ребёнка, направленная на достижение его актуальных целей, развитие произвольности познавательных процессов, совершенствование управления эмоциями и поступками, формирование самооценки [5].

Первоначальное формирование компонентов целостной регулятивной системы личности, в том числе, развитие ее мотивационной и эмоциональной сфер, самосознания, самооценки, а также способности к управлению собственным поведением происходит в ведущем виде деятельности этого возраста – в игровой деятельности. Это убедительно доказали многие исследователи (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, О.Е.Смирнова, Д.Б.Эльконин и др.). Лишь после освоения саморегуляции поведения в игре дошкольник переносит приобретённые умения и навыки в повседневную жизнь, где они проявляются в поведении ребёнка, в общении со взрослыми и сверстниками.

Роль игры в становлении личности ребёнка, в развитии его познавательной сферы, двигательных

умений и навыков велика и неоспорима (Б.Г.Ананьев, З.М.Богуславская, Л.И.Божович, А.К.Бондаренко, Г.М.Бреслав, Е.А.Бугрименко, Т.В.Ендовицкая, Л.И.Славина, Е.О.Смирнова и др.). Обсуждение проблем, связанных с играми детей, широко представлено в психолого-педагогической литературе (М.В.Ермолаева, В.П.Зинченко, О.А.Карабанова, Н.Я.Михайленко, Н.Н.Поддьяков, Д.Б.Эльконин и др.). Учёных интересует феномен «игровой дистрофии» (В.П.Зинченко), причины его появления и возможные последствия снижения интереса дошкольников к играм. Проблемы игры, связанные с пониманием её внутренней структуры и психологических механизмов, всё чаще привлекают внимание исследователей. В связи с этим обостряется необходимость системно и комплексно исследовать проблему влияния преобладающих в старшем дошкольном возрасте игр с правилами (подвижных, дидактических) на развитие личности ребёнка. Кроме того, в психологической литературе отсутствуют четкие представления о характере взаимосвязи между особенностями развития саморегуляции поведения у старшего дошкольника и тем, насколько полно ребёнок овладел игрой.

Большинство исследователей едины в том, что именно игра выполняет важнейшую функцию приобщения ребёнка к культуре, к духовному богатству человечества (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Й.Хейзинга, Э.Финк, Д.Б.Эльконин, и др.). Понимая, вслед за Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Эльconiным, игру как необходимый и обязательный фактор развития культуры в целом и самого человека в частности, будем считать, что она является ведущим видом деятельности дошкольника, в котором складывается и совершенствуется управление его поведением [1].

Чаще всего авторы описывают игру, дают определение этому виду деятельности, выявляют функции игры и говорят о её значении в жизни человека (М.М.Бахтин, К.Бюлер, А.Валлон, Х.Ортега-и-Гассет, Г.В.Плеханов, Й.Хейзинга и др.). Менее изученным остаётся вопрос о внутренней структуре игры, её психологических механизмах. В структуре игры выделяются основные элементы: роль, игровое действие, сюжет и правила (Д.Б.Эльконин). Исследователи отмечают, что развитие игры происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами – к играм со свернутой системой действий, ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами – и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями [6]. Таким образом, к концу дошкольного возраста игры с правилами (дидактические, настольно-печатные, подвижные, спортивные, соревновательные и др.) доминируют в играх детей.

Исследованием проблем, связанных с психологическими механизмами игры занимались Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, З.Фрейд, Д.Б.Эльконин. Учёными выделяются основные психологические

механизмы игры: процесс эгоцентрической ассимиляции (Ж.Пиаже); механизм символической реализации внутренних переживаний, влечений, эмоций (З.Фрейд); создание и реализация «мнимой ситуации» на основании расхождения видимого и смыслового поля игры (Л.С.Выготский); противоречие реального значения и особого, игрового смысла предметов (А.Н.Леонтьев); принятие и выполнение ребенком игровой роли (Д.Б.Эльконин).

Обобщая существующее в литературе понимание механизмов игры, мы считаем, что основным психологическим механизмом игры является превращение, посредством которого человек осваивает культуру во всех её проявлениях (Э.Каннети, А.С.Шаров). В игре происходит изменение игрового поведения ребёнка посредством разворачивания трех компонентов превращения: мотивационного, активности и рефлексивного. Включаясь в игру, человек принимает её правила, знакомится с сюжетом, выбирает роль, осваивает игровые действия, изменяет своё поведение. Затем, проигрывая роль, действуя в рамках правил и сюжета, игрок испытывает чувства и переживания, обусловленные ролью, у него появляется стремление выиграть. Выйдя из игры, он не остаётся прежним, поскольку его личность, познавательная сфера претерпевают более или менее существенные изменения, возникающие благодаря игре, кроме того, человек приобретает новые умения и навыки. В этом проявляется основной психологический механизм игры, реализация которого проходит в два этапа: «стать» и «быть игроком». Итак, превращение – процесс перехода конкретного человека в кого-то другого, «я» в «ты», «мы» в «они» [4].

Нами разделяется точка зрения С.В.Чернобровкиной, согласно которой, осваивая отдельные компоненты превращения и весь психологический механизм игры в целом, ребёнок учится управлять своими действиями и поступками, что влияет на развитие саморегуляции поведения [3].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам игры дошкольников позволил нам выделить особенности игр с правилами – вида групповой или парной игры, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентированы обязательными для всех правилами, усвоение которых происходит в ходе специального подготовительного этапа [2]. Одним из видов игр с правилами являются дидактические игры – игры, организуемые взрослыми для решения обучающих задач. Структурными компонентами дидактической игры являются: обучающая задача, правила и игровые действия (А.К.Бондаренко, Д.В.Менджерияцкая, Е.И.Удальцова).

Как и в других играх детей, в дидактических играх (играх с предметами и игрушками, настольно-печатных и словесных) продолжается освоение ребёнком отдельных компонентов превращения, и в целом основного психологического механизма игры. Осваивая отдельные компоненты превращения и весь психологический механизм игры в целом, ребёнок учится подчинять свои желания тре-

бованиям игровой ситуации и правилам, управлять своими действиями, поступками и эмоциями, оценивать результаты своей деятельности, что влияет на развитие саморегуляции поведения.

Проведённый анализ теоретических подходов к проблемам саморегуляции поведения дошкольников, позволяет говорить, что внимание исследователей акцентируется на отдельных сторонах саморегуляции, тогда как системный подход к определению этого феномена возможен лишь при рассмотрении закономерностей формирования и внутренних механизмов саморегуляции поведения у дошкольников как целостной системы. Анализ проблемы развития саморегуляции поведения в дошкольном возрасте показал отсутствие комплексного подхода к изучению возможности использования дидактических игр в целях развития саморегуляции поведения у старших дошкольников. Кроме того, недостаточно исследован характер взаимосвязи между особенностями развития саморегуляции поведения у ребёнка и тем, насколько полно он освоил превращение – основной психологический механизм игры. Сформулированные теоретические выводы послужили основой программы «Развитие саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх», апробированной в дошкольных образовательных учреждениях г.Омска.

Основные принципы, положенные в основу программы: последовательности и систематичности, соответствия возрастным психологическим особенностям, учёта индивидуальных особенностей дошкольников, сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности детей.

Реализация программы происходила в трёх направлениях.

Работа с педагогами по развитию их профессиональной компетенции включала организацию лекций, практических занятий и деловых игр, целями которых было расширение представлений педагогов о роли дидактических игр в развитии личности ребёнка и совершенствование умений педагогов использовать дидактические игры в целях развития саморегуляции поведения старших дошкольников.

Работа психолога с воспитанниками подготовительных групп состояла из исследования уровня развития саморегуляции поведения у старших дошкольников, особенностей игровой деятельности детей и проведения с ними серии дидактических игр, направленных на развитие саморегуляции поведения.

Работа с родителями старших дошкольников была направлена на организацию лекций, семинаров и деловых игр, в ходе которых родители получали новые сведения об особенностях развития психики в дошкольном возрасте, о психологических особенностях игровой деятельности, о специфике различных видов игр, о влиянии игры на развитие психики ребёнка.

Остановимся подробнее на выводах, касающихся второго направления, которые были сделаны после реализации программы.

Было отмечено развитие саморегуляции поведения старших дошкольников, проявившееся не только в достоверном повышении уровня развития отдельных подсистем саморегуляции (когнитивной, аффективной активности и рефлексивной подсистемы) у детей экспериментальной группы, но и в позитивных изменениях во всех подсистемах саморегуляции поведения детей в игре и вне игровой деятельности. Выявленные внутрисистемные изменения в структуре саморегуляции поведения свидетельствуют о том, что она становится более сформированной.

Саморегуляция действий, поступков дошкольника в игре характеризует степень освоенности детьми основного психологического механизма игры – превращения. В зависимости от освоенности старшими дошкольниками превращения выделено три группы детей, соответствующих уровню овладения ими дидактической игрой: первый уровень – «вхождение в игру», второй – «освоение игры», самый высокий уровень – «проживание игры». Игровое поведение старших дошкольников каждой группы характеризуется типологическими особенностями.

При включении старшего дошкольника в различные дидактические игры (игры с предметами и игрушками, настольно-печатные и словесные) происходит развитие саморегуляции поведения ребёнка за счёт повышения уровня развития её отдельных подсистем и увеличения числа значимых взаимосвязей между ними. После реализации программы выявлены изменения в саморегуляции поведения детей, проявившиеся в более чётко оформившейся тенденции преобладания инструментальных ценностей над терминальными, в стремлении ребёнка сдерживать свои эмоции и правильно поступать, в ориентации дошкольника на позитивную внешнюю оценку своего поведения. Проявлением развития саморегуляции в старшем дошкольном возрасте являются совершенствующиеся произвольные внимание и память, а также активно формирующаяся самооценка детей.

Была выявлена взаимосвязь между саморегуляцией поведения старших дошкольников и уровнем овладения игрой, проявляющаяся в том, что развитие саморегуляции поведения у детей происходит успешнее при наличии у старших дошкольников более высокого уровня овладения игрой («проживание игры») [5].

Таким образом, в результате реализации программы «Развитие саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх» мы доказали, что в дидактических играх старшими дошкольниками осваивается основной психологический механизм игры – превращение. Полнота его освоения определяет успешность развития отдельных подсистем саморегуляции поведения детей и формирования взаимосвязей между ними, т.е. развития саморегуляции поведения дошкольников в целом.

Изменения, произошедшие в последние годы в обществе, в семье, в жизнедеятельности человека, не могли не сказаться на развитии психики ребёнка,

на его игровой деятельности. Исследования игр современных дошкольников позволяют утверждать, что сегодня изменились не только игры и игрушки, в которые играют дети, но и игровая деятельность в целом. Она исчезает из жизни старших дошкольников, вытесняется ранним обучением. Однако, именно игры с правилами (подвижные и дидактические) – игры, организуемые взрослым в целях обучения и воспитания, могут быть эффективным современным средством развития психики старших дошкольников. Следовательно, проблемы, связанные с изучением влияния дидактических игр на развитие саморегуляции поведения и на развитие личности дошкольников в целом, не теряют своей актуальности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С.62 – 76.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М., 1994. 192 с.
3. Чернобровкина С.В. Саморегуляция поведения у дошкольников и её формирование в сюжетно-ролевой игре: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2001. 26 с.
4. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
5. Шерешик Н.Н. Роль дидактических игр в развитии саморегуляции поведения старших дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2005. 219 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

УДК 371.38

Шумова М.С.

МБДОУ Детский сад №251, Челябинск
pohsad251@yandex.ru

Игровые приемы обучения в педагогической деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения

Цель статьи – изучение актуальной научно-практической педагогической проблемы игровых приемов обучения в педагогической деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения. Проводится теоретический анализ литературы, материалов и документов; анализ основных понятий и терминов исследования, изучение и обобщение опыта исследователей и педагогов. На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований рассмотрены продуктивные и репродуктивные методы. Выводы и рекомендации по организации занятий полезны для специалистов в области образования в различных образовательных организациях.

Ключевые слова: методы, приемы обучения, наглядные приемы, игровые приемы, словесные, система, игровые приемы

Особое место в руководстве детской деятельностью занимают игровые приёмы. Воспитатель должен знать существенные особенности игровых методов и приёмов обучения, их принципиальное отличие от других методов и приёмов. Учитывать знания детей об окружающем мире, их интересы к

различным явлениям жизни, игровой опыт детей и четко представлять задачи руководства изобразительной деятельностью, а следовательно, конкретные задачи использования игровых приемов.

Игровые приёмы – это способы совместного (педагога и детей) развития сюжетно-игрового замысла путём постановки игровых задач и выполнения соответствующих игровых действий, направленные на обучение и развитие детей.

Под системой игровых приёмов обучения понимается - совокупность приёмов, характеризующихся единичными существенными признаками (наличием игровых действий, воображаемой ситуации, направленностью на решение дидактических задач), определенным образом классифицированных; и включенных в современную методику руководства детской деятельностью. В статье Перминова А. Н. «Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки» говорит об «эмоциональная устойчивость» и подразумевает интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности и поведении в сложной жизненной обстановке [12]. А в статье «Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма» важнейшим условием надежности, эффективности и успеха деятельности человека в экстремальной обстановке. Исследование ее природы, путей и средств сохранения, поддержания и формирования, зависимости от выполняемых задач, способов организации труда, его средств, стиля руководства, воспитательной работы имеет актуальное значение [11].

Выделение, систематизация, разработка методики применения игровых приемов осуществлялась на основе анализа специфики детской игры, характера, места и роли игровых проявлений в развивающейся изобразительной деятельности, возрастных особенностей детей и задач руководства этой деятельностью в детском саду.

Воздействие игровых приёмов осуществляется:

а) во-первых, путем создания с их помощью мотивов, направляющих деятельность детей на выполнение изображения для каких-либо игровых персонажей. По своему характеру такие мотивы близки общественно направленным, присущим зрелой художественной деятельности и оказывающим наибольшее влияние на поиск выразительных средств создания образа и его качество.

б) во-вторых, игровые приёмы могут создавать мотивы конкретных действий детей на занятиях по изобразительной деятельности (восприятие изображаемого предмета, показа воспитателем способов действия и др.), вызывая интерес к игровым персонажам и действиям с ними.

В свое время Е. А. Флерина обратила внимание на то, что игровые методы и приемы позволяют четко и полно осуществлять учебные задачи в атмосфере легкости и заинтересованности, активности детей. В современных исследованиях выявлено,

что эти методы дают возможность направлять не только умственную активность детей, но и моторную. Моторная активность способствует образованию богатых ассоциативных связей, что облегчает усвоение знаний, умений. В ситуации игры процессы восприятия протекают в сознании ребенка более быстро и точно. В статье Зайцевой К. П. «Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности старших дошкольников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО» автор, рассматривает игровую форму занятий и создание игровой мотивации, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности [2].

В качестве игрового метода используется воображаемая ситуация в развернутом виде: с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием. Например, для совершенствования знаний о растениях, развития связной речи проводится игра «Магазин цветов», для уточнения знаний о родном городе - игра-путешествие, для обогащения представлений о декоративно-прикладном искусстве - игры «Выставка», «Магазин сувениров», «Путешествие в прошлое». Иногда целесообразно использовать в обучении такой компонент игры, как роль. Бабушка Загадушка загадывает загадки, Человек Рассеянный, как всегда, все путает, а дети его исправляют. Роль может «исполнять» и игрушка. Например, Петрушка просит детей научить его вежливым словам, правилам поведения.

Важное значение, для повышения активности детей на занятиях имеют такие игровые приемы, как внезапное появление объектов, игрушек, выполнение воспитателем различных игровых действий. Эти приемы своей неожиданностью, необычностью вызывают острое чувство удивления, которое является прологом всякого познания (вдруг воспитатель «превратился» в Лисичку со скалочкой и от ее лица рассказывает о своих «приключениях», вдруг раздался стук в дверь и вошел Вени - Пух). На большом эмоциональном подъеме проходят занятия, включающие инсценировки коротких рассказов, стихотворений, бытовые сценки, элементы драматизации. В статье Зайцевой К. П. «Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников» Под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социальной адаптации мы понимаем комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с

окружающими[5]. В своем автореферате «Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации», Зайцева К. П. Рассматривает понятие, коммуникативные способности комплекс индивидуальных особенностей человека; знание им норм и правил общения; структуру навыков и умений личности; ориентировку в условиях общения; правильно спланированную собственную речь; подбор адекватных средств общения для передачи информации; умение обеспечить обратную связь; культуру диалога, монолога, а также нравственное и эстетическое общение с людьми[4].

К игровым приемам относятся загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования (в старших группах), создание игровой ситуации («Покажем мишке наши игрушки»; «Научим Петрушку мыть руки»; «Поможем зайчику разложить картинку»).

Методы и приемы подразделяются на игровые, словесные, наглядные и практические. Рассмотрим их в отдельности.

1. Игровые методы и приемы в обучении детей: дидактические игры, подвижные игры, игры-забавы, инсценировки.

Приемы:

а) Внесение игрушек

б) Создание игровых ситуаций (сегодня мы будем птичками).

в) Обыгрывание игрушек, предметов (например, чтение стихотворения. «Уронили Мишку на пол», дидактическая игра «Скажи, что звучит»).

г) эмоциональность (показ «Птичка и собачка» - воспитатель показывает. пищалку, вызывает желание прислушиваться «Кто это поет, поищите». Прилетает птичка, кружится над детьми, садится на руки, чирикает.

д) Внезапность появления, исчезновение игрушки.

е) Изменение местонахождения игрушек (зайчик на столе, под шкафом, над шкафом).

ж) Показ предметов в разных действиях (спит, ходит, кушает).

з) интригующие обстановки.

2. Словесные методы и приемы:

1) Чтение и рассказывание стихов, потешек, сказок.

2) Разговор, беседа.

3) Рассматривание картинки, инсценировки.

Приемы: Показ с названием игрушек, предметов. Кукла Маша идет, идет, бах упала, упала. Маша, ой-ой, плачет. Просьба произнести, сказать слово (это платье). Переключка до 1,5 лет («скажи-повтори»). Подсказывание нужного слова. Объяснение назначения предмета (посуда - это из чего мы едим и пьем). Многократное повторение нового слова в сочетании со знакомым (у кошки котят, у курицы цыплята). Вопросы. Договаривание слова в конце фразы («Котят пьют (молоко)», «Катя, ешь суп (с хлебом)»). Повторение слова за воспитателем. Пояснение. Напоминание. Использование ху-

дожественного слова (потешки, песенки, стихи, шутки).

3. Практические методы: Упражнения (оказание помощи). Совместные действия воспитателя и ребенка. Выполнение поручений.

4. Наглядные методы и приемы: Показ предметов, игрушек. Наблюдение явлений природы, труда взрослых. Рассматривание живых объектов. Показ образца. Использование кукольного театра, теневых, настольного, фланелеграфа.

б) Диафильмы.

Приемы: Непосредственное восприятие предмета, игрушки. Показ с названием (это кролик). Пояснение к тому, что видят дети (это Катя пришла; Катя идет гулять; иди, Катя, иди; ой, побежала Катя и убежала). Просьба-предложение (Андрюша, дай, покорми птичку). Многократное повторение слова. Активное действие детей. Приближение объекта к детям. Задание детям (иди, Вася, покорми кролика). Вопросы (простые для детей до 1,5 лет, с 2-3 лет сложные). Художественное слово. Включение предметов в деятельность детей («Вот я кладу кубик, на него еще кубик, еще кубик, получилась башенка»). Выполнение игровых действий.

Достоинство игровых методов и приемов обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают методы и приемы концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной, личной целью. Решение учебной задачи в процессе игры сопряжено с минимальными затратами нервной энергии, с минимальными волевыми усилиями.

Пелихова А. В. Говорит о разработке и внедрении здоровьесберегающих технологий, формирование у детей основ здорового образа жизни и культуры здоровья входит в число приоритетных задач современного образования, определяет актуальность их теоретической и практической разработки, необходимость проведения соответствующих научных исследований и выработку практических рекомендаций[9].

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 400с.

2. Зайцева К.П. Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности младших школьников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО // Мир детства и образование: сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: «Магнитогорский государственный университет им. Носова». 2015. С. 18 -22

3. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей как основа социальной адаптации детей младшего школьного возраста. Магнитогорск, 2011. 256 с.

4. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: автореф. дис.. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2011

5. Зайцева К.П. Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm>
6. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность, 2009. – 363с.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников. – М.: Просвещение, 2006. – 135с.
8. Панова Е.Н. Сюжетно-ролевые игры. – М., 2007. – 184 с.
9. Пелихова А.В. Инновационные педагогические здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе ДОО // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2015. -№ 5-2 -С. 115-117.
10. Перминов А.Н. Методика формирования у будущих специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки эмоциональной устойчивости // В мире научных открытий. -2013. -№ 11.7(47) -С. 184-190.
11. Перминов А.Н. Основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. -2012. -№ 9 -С. 257-260.
12. Перминов А.Н. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование в России. - 2012. -№ 4-С. 133-136.
13. Перминов А.Н. Развитие у специалистов сервиса и туризма умений управлять собой в процессе их профессиональной подготовки в университете // Педагогическое образование в России. -2012. -№ 1 -С. 141-145.
14. Полуполтинных О.П. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 56-57.
15. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2011. – 223с.
16. Яковлева Г.В., Зайцева К.П., Пелихова А.В. Развитие инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Вклад современных молодых ученых в науку будущего: сборник трудов Международной молодежной мультидисциплинарной научно-практической конференции. Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество» / под общ. ред. О. П. Чигишевой. Ростов-на-Дону, 2015. С. 237-244.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.922.76

Андина Ю.О.

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова, Абакан
andina888@mail.ru

Особенности отцовского отношения к ребенку младшего школьного возраста с нарушением зрения

В данной статье рассматриваются особенности отцовского отношения к детям младшего школьного возраста с нарушением зрения. Целью исследования является выявление условий семейной социализации, влияющих на становление личности слабовидящего ребенка.

Обнаружены статистически достоверные различия в характеристиках материнского и отцовского отношения к детям с нарушением зрения. Для отношения отцов к детям по сравнению с отношением матерей к детям более характерны: высокие показатели безусловного принятия ребенка; тесная межличностная дистанция в общении с ребенком; средние показатели чрезмерности требований-запретов. Для отношения матерей к детям по сравнению с отношением отцов к детям более характерны: воспитательная неуверенность; предпочтение женских качеств в ребенке.

Ключевые слова: семейная социализация, дети с нарушением зрения, отцовское отношение.

В настоящее время семья рассматривается в качестве единого, целостного образования, структурные компоненты которого взаимосвязаны [3]. С появлением в семье ребенка с нарушением зрения происходят изменения в отношениях между супругами и в отношениях между родителями и детьми, также нарушаются общественные и социальные связи семьи. Воспитание и обучение ребенка с ограниченными возможностями в большей части возлагается на родителей, поэтому особенно важным становится понимание семьи как «развивающего пространства» [4].

Специфика отношений с таким ребенком может либо усугубить его недоразвитие и привести к искажениям в формировании личности, либо способствовать развитию тех способностей и склонностей, которые позволят ребенку максимально самореализоваться. Однако, несмотря на рост численности детей с нарушением зрения, эта тема недостаточно освещена в современной литературе. Работы отечественных и зарубежных авторов, в основном на примере матерей, анализируют характерные особенности родительского отношения к детям с интеллектуальными, сенсорными, двигательными нарушениями. Авторы рассматривают проблемы развития ребенка с ограниченными возможностями как личности, его взаимодействие с социумом и семьей. Тем не менее, детального изучения особенностей родительского отношения к ребенку с нарушением зрения не проводилось, чем и обусловлена актуальность данной проблемы.

Целью данного исследования является выявление условий семейной социализации, влияющих на становление личности слабовидящего ребенка.

В рамках нашей исследовательской работы мы изучали особенности отцовского отношения к ребенку младшего школьного возраста с нарушением зрения. В исследовании принимали участие 46 родителей (23 супружеские пары), состоящих в браке более 10 лет, имеющих ребенка младшего школьного возраста с нарушениями зрения, средний возраст которого составил 8 лет.

Супружеским парам был предложен тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина для исследования особенностей материнской и отцовской позиции по отношению к ребенку с нарушением зрения [2]. Для статистической обработки данных использовался U - критерий Манна – Уитни [5].

Выявлены значимые различия между группами. Для отношения отцов, по сравнению с отношением матерей к детям более характерны:

- высокие показатели безусловного принятия ребенка. Они чаще принимают его таким, какой он есть, стараются больше времени проводить вместе с ребенком, одобряют круг его интересов;

- тесная межличностная дистанция в общении с ребенком. Отцы иногда ощущают себя с ребенком единым целым, зачастую стараются удовлетворить все потребности ребенка, защитить его от проблем и неприятностей жизни, часто ощущают тревогу за ребенка.

Для выяснения степени принятия и отверженности ребенка в семье был использован опросник «Шкала степени отверженности ребенка в семье» А.И. Баркана [1]. По результатам методики были получены следующие данные: для 65,2 % матерей, и для 65,2% отцов характерно принятие ребенка в семье (это говорит о том, что ребенок чувствует себя любимым, нужным и важным), частично принимают ребенка 30,4% матерей и 34,8% отцов (ребенок способен отчасти раздражать родителей, но он не чувствует себя отвергнутым).

Чтобы обнаружить различные нарушения процесса воспитания и выявить тип патологизирующего воспитания был использован «Опросник стиля родительского воспитания» [6]. Для оценки достоверности различий между группами использовался U - критерий Манна – Уитни.

Обнаружены статистически достоверные различия в характеристиках материнского и отцовского отношения к детям с нарушением зрения. Для отношения отцов, по сравнению с отношением матерей к детям более характерны средние показатели чрезмерности требований-запретов, что позволяет говорить о том, что отцы предъявляют больше требований к ребенку, ограничивающих его.

Для отношения матерей, по сравнению с отношением отцов к детям более характерно предпочтение женских качеств в ребенке, что указывает на сдвиги в установках матерей по отношению к ребенку в зависимости от его пола; а также воспитательная неуверенность. Они чаще, чем отцы меня-

ют воспитательные приемы, используя то строгий, то либеральный стиль. Матери чаще идут на поводу у ребенка, уступая ему;

Помимо различий, обнаружены сходства в характеристиках родительского отношения к детям с нарушением зрения, вне зависимости от пола. И матери, и отцы используют неконструктивные стили воспитания, такие как гиперпротекция и минимальность санкций. Родители уделяют ребенку весьма большое количество времени, сил и внимания, и его воспитание – центральное дело их жизни. При этом они предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо используют их весьма редко.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о специфике отцовского отношения к детям с нарушением зрения, проявляющейся в том, что для них, по сравнению с матерями, более свойственно принимать ребенка таким, какой он есть; стремление защитить его от проблем и неприятностей жизни; предъявлять больше требований-запретов; менее свойственно испытывать воспитательную неуверенность и предпочитать женские качества в ребенке.

Полученные данные позволяют говорить в целом о благоприятных условиях социализации слабовидящего ребенка младшего школьного возраста в полных семьях, где он чувствует себя любимым, нужным и важным. Вместе с тем, родители склонны использовать такие неконструктивные стили воспитания, как гиперпротекция и минимальность санкций, что может затруднять взросление ребенка и обретение им самостоятельности.

Список литературы

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 260 с.
2. Варга А.Я. Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. М.: Просвещение, 1985. 180 с.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс: учеб.- метод. пособие. СПб.: Питер, 2001. 120 с.
4. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: СПбГУ, 2003. 288 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: учеб. пособие для вузов. СПб.: Речь, 2002. 350 с.
6. Эйдмиллер Э. Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 256 с.

УДК 371.38

Андрющенко Е.В.

МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска»
dou440@mail.ru

Информационно-коммуникационные технологии в системе коррекционной работы учителя-дефектолога

Автором рассмотрена проблема использования современных информационно-коммуникационных технологий в практике работы учителя-дефектолога (тифлопедагога) с детьми с нарушениями зрения. Представлена система использования программы «Гамма» для форми-

рования бинокулярного зрения у детей, зрительных гимнастик в целях сохранения зрения воспитанников.

Ключевые слова: нарушения зрения, амблиопия и косоглазие, информационно-коммуникационные технологии в дефектологической практике, зрительные гимнастики.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» выделена цель обеспечения поддержки и получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Получение образования детьми с ОВЗ сопровождается проектированием и реализацией адаптированных образовательных программ и рабочих программ воспитателей и учителей –дефектологов. Реализация коррекционного содержания образования обеспечивается применением современных образовательных технологий, а также использованием современного компьютерного оборудования.

Наряду с традиционным оборудованием, которое используется для лечения детей с амблиопией и косоглазием применяются современные компьютерные программы. В качестве примера такого оборудования рассмотрим программу для лечения нарушений бинокулярного зрения «Гамма», рекомендованную Министерством здравоохранения РФ к производству и применению в медицинской практике. Данная программа построена с учетом принципов коррекционно - компенсаторной работы в детском саду, основой для которой является Программа коррекционной работы в детском саду» под редакцией Л.И.Плаксиной. Программа анализирует алгоритм работы на взаимное расположение красных и синих объектов, которые раздельно наблюдаются правым и левым глазом ребенка через очки для спектральной селекции. Данный комплекс используется для индивидуальной работы тифлопедагога по разделу программы «Коррекционная работа в детском саду»: развитие зрительного восприятия. Индивидуальные занятия по коррекции зрительного восприятия необходимы для закрепления результатов, достигнутых в ходе аппаратного лечения. В ходе выполнения упражнений программы «Гаммы» от ребёнка требуется с помощью мыши определённым образом расположить элементы изображения. Например, наложить друг на друга красное и синее изображение. Если наложение произведено с достаточной точностью, ребёнку зачисляется определённый балл. Набор упражнений включает:

центрирование – меньший объект (круг, квадрат) необходимо расположить в центре большего (кольца, рамки);

центрирование с миганием – то же самое, но экран кратковременно выключается;

слияние статическое – наложение друг на друга изображений в виде неподвижных фигур (стрекоза, зайчик и другие);

слияние статическое с миганием – то же самое, но экран кратковременно выключается;

слияние динамическое – наложение друг на друга изображений в виде подвижных (многофазных) фигур (самолёт, бабочка и другие);

слияние динамическое с миганием - то же самое, но экран кратковременно выключается;

захват – управляя большим объектом, стараться удержать внутри него движущийся меньший объект;

помещение внутрь – управляя меньшим объектом, стараться удержать его внутри движущегося большего объекта и др.

Тренинг проводится циклично с интервалом между циклами 1-3 месяца. Цикл содержит 5-10 сеансов тренинга: ежедневно проводится 1 сеанс. После проведения тренинга педагог знакомит ребёнка с результатами сеанса, делает выводы по содержанию следующего сеанса.

Также в системе коррекционной работы тифлопедагогов могут использоваться цифровые образовательные ресурсы, содержание которых направлено на развитие навыков микроориентировки (на экране монитора): это определение расстояния и удалённости предметов, развитие зрительно-моторной координации и глазомера. Так, на тематическом занятии «На улицах города» проводятся компьютерные игры «Трамвайчики» и «Лабиринт» (диск «Весёлые моторы»). Задача ориентировки на листе бумаги по клетке решается с помощью компьютерных игр «Альбом для рисования» и «Дорога домой» (диск «Весёлые моторы-2»). На занятиях по ознакомлению детей с основами безопасного поведения на дороге используется компьютерная игра «По дороге со Смешариками».

Значимость данной работы определяется не только формированием навыков детей в работе с мышью, что требует достаточного уровня скоординированности движений руки и глаза, но и расширением детского кругозора, умением ориентироваться в новой образовательной ситуации (в содержании игры, в предлагаемых заданиях). Увлекательная история про Смешариков позволяет детям научиться ориентироваться в дорожной ситуации, увидеть ошибки сказочных героев и перенести этот опыт в свое поведение на дороге.

Работа на компьютере четко регламентирована. Ребенок с нарушением зрения работает перед экраном ПК не более 3-5 минут. Основная информация дается ребенку педагогом с помощью традиционных для дошкольного образования методов и приемов: наглядных, практических, словесных. Для этого используется широкий экран и крупные изображения предметов и сказочных героев. Педагог дает четкие задания ребенку по работе на ПК.

Эффективность лечения зрения с помощью программы «Гамма» отслеживается два раза в год: в январе и мае. Практика работы показывает, что у детей с нарушением зрения (с амблиопией и косоглазием) вырабатывается бинокулярное зрение, а это значит, что повышается его острота, уверенность ребенка в освоении мира.

Одним из новых вариантов применения технических средств в обучении детей с нарушениями зрения является применение электронных зрительных гимнастик. Цель зрительной гимнастики – сохранение зрения, снятие зрительного напряжения, а

так же развитие зрительно – моторной координации и прослеживающей функции глаза.

Создаются такие зрительные гимнастики с помощью программы Power Point. Система упражнений, представлена в виде мультимедийных презентаций. Слайды сопровождаются музыкой, которая внедрена в презентацию. Зрительная гимнастика чаще всего основывается на сюжете, какой либо сказки («Колобок») или мультфильма («Малыш и Карлсон»). Дети слушают музыку и следят за движением объектов по экрану. При создании слайдов надо учитывать требования к проведению обычных зрительных гимнастик: движения глаз вверх, в низ, вправо, влево, по кругу и т.д. Продолжительность электронной зрительной гимнастики не должна превышать от 1,5 до 2х минут.

Таким образом, использование информационных технологий в образовательной практике тифлопедагога позволяет добиться достаточно высоких результатов в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения, снижает утомляемость и увеличивает оздоровительный эффект.

Список литературы

1. Андрущенко, Е. В. Здоровьесберегающие технологии: аспекты охраны зрения детей дошкольного возраста / в сборнике «Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире» // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования. - 2015. с.39-42
2. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. В помощь тифлопедагогу ДОУ. Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 190 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

УДК 159.922.76 Баранов С.Н., Мусихина С.А.
Курганский государственный университет,
Курган
steks@bk.ru

Диагностика и коррекция зрительного восприятия детей среднего школьного возраста с легкой степенью нарушения интеллекта

В данной статье рассмотрены методики диагностики и оценки уровня развития зрительного восприятия у младших школьников с легкой степенью нарушения интеллекта, а также представлены некоторые игры и упражнения для коррекционно-развивающего воздействия на зрительное восприятие детей данной категории.

Ключевые слова: зрительное восприятие, нарушение интеллекта, диагностика, коррекционно-развивающая работа.

Среди таких психических процессов человека, как память, внимание, мышление, восприятие занимает особое место. Его смело можно назвать основой когнитивных процессов человека. Для вос-

приятия, слышимого и видимого нами мира, необходим полноценный психический образ, элементами которого, в последствии, будут «оперировать» другие психические процессы познания. Деятельность человеческого восприятия целенаправленно создает образ внешней среды, образа объективного мира, окружающего личность [2].

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, которые возникают при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторы органов чувств [1].

Но такое определение восприятия не означает, что данный психический процесс – это лишь простая сумма ощущений. Для создания единого, и вместе с тем, постоянного, динамичного образа окружающей среды требуется активная работа всей психики в целом. Синтез изолированных ощущений в более сложные комплексы систем осуществляется посредством совместной работы органов чувств.

Проблемами в области обучения и воспитания детей с нарушением интеллектуальной деятельности в России и странах зарубежья занимались такие авторы как К. Рейсвейк, Ф.М. Сарагоса, Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, М. С. Певзнер, и др. Вопросами изучения когнитивных процессов детей данной категории занимались такие отечественные ученые, как Л.В. Занков, А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, И. М. Соловьев, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и др. [4].

Достаточно изученным, на сегодняшний день, является именно зрительное восприятие школьников с нарушением интеллектуальной деятельности. Прежде всего, это обуславливается тем, что зрительный анализатор в наибольшей степени, чем какая-либо другая анализаторная система, дает возможность получать широкую, многоаспектную и разнообразную информацию об окружающем мире.

Для изучения уровня развития зрительного восприятия детей среднего школьного возраста с нарушением интеллектуальной деятельности, можно использовать комплексный тест М. Frostig «Оценка уровня развития зрительного восприятия». Исходя из того, что зрительное восприятие включает в себя большое число функций, данный тест представлен комплексной системой оценки различных сторон восприятия в зрительной модальности, в частности: зрительно-моторной координации; фигурно-фонового различения; постоянства очертаний; положения в пространстве; пространственных отношений.

Для оценки каждого из компонента зрительного восприятия используется субтест, содержащий в себе несколько заданий. Для выполнения заданий используются демонстрационные карточки, простой карандаш, цветные фломастеры или карандаши, бумага [3].

Так субтест 1 включает проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу, границам или по заданному образцу (за данный субтест ребенок может набрать максимум 10

баллов). Субтест 2 включает нахождение заданной фигуры при увеличении количества фоновых фигур. В заданиях использованы пересечения фигур и «скрытые» геометрические фигуры. Демонстрационные карточки (далее ДК) предъявляются ребенку на определенное время, затем убираются (максимум 20 баллов). Субтест 3 включает опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Для опознания в качестве центральной предлагаются круг и квадрат (максимум 15 баллов). Субтест 4 включает узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв в сериях. Данный субтест проводится в достаточно быстром темпе. Необходимо следить, чтобы ребенок отмечал лишь одну фигуру, а не несколько, и не исправлял (максимум 4 балла). Субтест 5 включают анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов (максимум 4 балла).

После тщательного анализа выполненных заданий каждого субтеста необходимо начать обработку полученных результатов, т.е. суммировать все оценки заданий за каждый субтест.

Ниже приведены критерии и уровни оценки сформированности зрительного восприятия:

- высокий уровень (от 76 до 100%): ребенок хорошо запоминает конфигурацию букв и соответственно быстрый выполнения задания, хорошо выделяет геометрические фигуры из общего числа, устойчивость почерка, способность провести прямую линию.

- средний уровень (от 51 до 75%): ребенок имеет затруднения при выделении геометрических фигур, заменяет схожие по форме фигуры (круг-овал, квадрат-ромб-прямоугольник), медленный темп письма.

- низкий уровень (от 0 до 50%): ребенок испытывает затруднения при копировании букв, цифр, геометрических фигур; неспособен провести прямую линию (горизонтальную, вертикальную); трудности формирования верной траектории движений при выполнении графического элемента (буквы, цифры, геометрические фигуры).

Для коррекции и развития восприятия в зрительной модальности учащихся среднего школьного возраста с нарушением интеллектуальной деятельности можно использовать следующие упражнения:

1. Игры на развитие целостного образа предмета: в них развивается целостный образ предмета, учащийся учитывает пространственное расположение компонентов предмета соотнося их с другими частями целого.

2. Упражнения на развитие зрительного анализа, осмысленности восприятия: распознавание контурных или силуэтных изображений предметов; распознавание точечных или пунктирных изображений предмета, геометрических фигур, букв, цифр; распознавание зашумленных (перечеркнутых) или наложенных друг на друга изображений предметов, геометрических фигур, буквенного или цифрового материала.

3. Упражнения на развитие зрительно-пространственного восприятия и памяти в зрительной модальности: угадывание предметов, букв, цифр на незавершенных рисунках, узнавание их по конкретным характерным деталям; различение обычно и зеркально изображенных букв и цифр; нахождение сочетания букв (цифр) среди других символов.

4. Игры на коррекцию и развитие оперативной памяти: «Чего не стало»? (из 5-6 картинок) - перед ребенком располагают картинки (предметы) он должен запомнить их, затем взрослый убирает какую-либо картинку (предмет), а ребенок, повернувшись, определяет предмет, которого нехватает; запоминание и отбор картинок в ряду других (также с буквами, цифрами, фигурами); «Что изменилось»? (запоминание расположения).

Постепенно можно вводить упражнения, развивающие произвольное внимание, при выполнении которых школьники учатся удерживать внимание волевыми усилиями на важном задании. Помимо способности к концентрации внимания необходимо развивать умение к быстрому переключению внимания с одного объекта на другой.

В задачах на концентрацию внимания нужно учить школьников произвольно сосредотачиваться на зрительных, слуховых и внутренних ощущениях (дыхание, сердцебиение и т.п.) [3].

Попутно с концентрацией внимания у учащихся необходимо тренировать способность к его переключению. Основная цель переключаемости внимания – это максимальное сосредоточение на результате выполняемого задания и игнорирование тех или иных помех при его выполнении, чтобы выполнить задание безошибочно. Например, игра «Делай как я». Учитель показывает учащимся ряд двигательных упражнений, которые они должны повторить. В то же время в поле зрения школьников находится другой ведущий, выполняющий движения противоположные тому, что показывает учитель, и привлекающий внимание такими репликами, как «Смотрите на меня», «Повторяте за мной» и т.п. Учащиеся должны сосредоточиться исключительно на движениях учителя, игнорируя отвлечения.

Таким образом, представленные в данной статье диагностические методики и коррекционно-развивающие игры и упражнения восприятия в зрительной модальности у учащихся среднего школьного возраста с легкой степенью нарушения интеллектуально деятельности могут быть использованы при обследовании детей данной категории, а также при проведении коррекционной работы.

Список литературы

1. Венгер Л.А., Цукерман Г. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Изд-во «ВЛАДОС-Пресс», 2001. - 160 с.

2. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста // Избранные исследования. - М., 2000.

3. Грегори Р.А. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. - М.: Изд-во «Прогресс», 2011. - 270 с.

4. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. - М., 2003.

УДК 159.922.76

Башмакова С.Б.,
Станилеско И.В.

Вятский государственный университет, Киров
usr11350@vyatsu.ru, irishka.stanilesko@yandex.ru

Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией

В статье представлены результаты исследования особенностей лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с дизартрией. В исследовании приняло участие 26 дошкольников пяти – шести лет, из которых 9 детей, имеющих диагноз дизартрия, подтвержденный неврологом, и 17 детей с нормальным ходом речевого развития. Для проведения диагностики была подобрана методика обследования лексико-грамматической стороны речи у детей, включающая 12 тестовых заданий. Основные направления исследования: оценка объема активного словаря, уровня сформированности обобщающих понятий, семантической структуры слова, навыка словообразования и навыка словоизменения. По результатам проведенного эксперимента было выявлено, что дошкольники с дизартрией имеют особенности уровня развития лексической и грамматической сторон речи в сравнении с дошкольниками, имеющие нормальное речевое развитие.

Ключевые слова: речь, лексико-грамматическая сторона речи, дети с дизартрией, дети с нормальным речевым развитием.

Значимой составляющей существования человека является речь. С помощью речи происходит взаимодействие, общение между людьми. Также она используется в процессе трудовой, познавательной деятельности человека, является эмоционально-экспрессивным средством, средством воздействия на сознание, средством образования мировоззрения, правил поведения, говоря иными словами, играет значительную роль в становлении и развитии личности [4].

Речь как система состоит из фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Поэтому для овладения правильной, точной и красивой речью у человека должны быть сформированы данные речевые стороны.

На сегодняшний день, по данным ВОЗ примерно у одной трети детей встречаются нарушения речи различного генеза [3]. Одной из самых распространенных нарушений речи является дизартрия. По данным Е.Ф. Архиповой, 65% учащихся дошкольных учреждений страдают дизартрией [1]. Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Термин «дизартрия» образован от греческих слов *arthron* — сочленение и *dys* — частица, означающая расстройство. Основные признаки речевого расстройства проявляются в расстройстве звукопроизношения, наруше-

ниях голосообразования, а также в изменениях темпа, ритма и интонации речи [2].

При планировании коррекционной работы учитываются характер речевого нарушения, специфика расстройств общей и речевой моторики, личностные особенности детей. Особое внимание в системе логопедической работы уделяется формированию лексической и грамматической сторон речи, особенностям коммуникативной функции речи [5].

В исследованиях отечественных ученых в основном отражены технологии коррекции фонетической стороны речи и проявления неврологической симптоматики при дизартрии. Работ по устранению недостатков лексико-грамматической стороны речи при данном речевом расстройстве недостаточно. Это связано с тем, что в специальных исследованиях недостаточно отражена доказательная база о характере данного расстройства.

Наша экспериментальная работа была направлена на выявление особенностей лексико-грамматического строя речи у дошкольников с дизартрией. Экспериментальная работа осуществлялась на базе МКДОУ «Детский сад № 150» г. Кирова. В исследовании приняло участие 26 дошкольников пяти – шести лет, из которых 9 детей, имеющих диагноз дизартрия, подтвержденный неврологом, и 17 детей с нормальным речевым развитием.

Для проведения диагностики была подобрана методика обследования лексико-грамматической стороны речи у детей, включающая 12 тестовых заданий, которые были отобраны из комплексных методик обследования речи О.Б. Иншаковой, Е.Ф. Архиповой, Н. В. Нищевой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой.

Основными направлениями исследования стали: оценка объема активного словаря (имен существительных, глаголов, имен прилагательных, наречий, числительных, местоимений, служебных частей речи, антонимов и синонимов), уровня сформированности обобщающих понятий существительных, семантической структуры слова, навыков словообразования и словоизменения.

После реализации задания у ребенка устанавливался уровень сформированности каждого компонента речи. Если ребенок набирал от 1 до 25 % от всех выполненных заданий, то уровень развития данного показателя определялся как слабый. Уровень развития, изучаемого критерия компонента речи, считался ниже среднего, если ребенок, по результатам выполнения заданий набирал от 26 до 50%. Если при выполнении всех заданий дошкольник набирал от 51 до 75%, в этом случае уровень изучаемого показателя речи определялся как средний. Более 76% от выполненных тестовых заданий - высокий уровень развития.

По результатам проведенного эксперимента было выявлено, что дошкольники с дизартрией имеют особенности уровня развития лексической и грамматической сторон речи в сравнении с дошкольниками, имеющие нормальное речевое развитие.

Нами представлены критерии, которые показали существенные различия развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с

дизартрией. Высокий уровень сформированности обобщающих понятий существительных проявили 100% детей с нормальным речевым развитием, а около половины детей с дизартрией (45%) показали средний уровень развития речи. Дети с дизартрией не смогли мысленно объединить предметы или явления на основе общих и существенных для них свойств и признаков. В целом у дошкольников с нормальным речевым развитием уровень сформированности обобщающих понятий существительных выше, чем у детей с дизартрией.

Все дети с нормальным речевым развитием проявили высокий уровень сформированности словаря существительных, а большая часть детей с дизартрией (73%) показали средний уровень сформированности словаря существительных. Дети с дизартрией путались в назывании частей предметов, явлений, с трудом ориентировались в сложных лексических темах. У дошкольников с нормальным речевым развитием объем словаря существительных больше, чем у дошкольников с дизартрией.

При оценке развития словаря глаголов было выявлено, что 82% детей с нормальным ходом речевого развития проявили высокий уровень сформированности словаря глаголов. У детей с дизартрией показатели распределились следующим образом: 67% дошкольников с дизартрией имели средний уровень и 33% дошкольников имели ниже среднего уровень развития сформированности словаря глаголов. Дошкольники с дизартрией не дифференцировали глаголы бытового характера, затруднялись при назывании действий, обозначающих звукопроявление животных. В основном уровень развития сформированности словаря глаголов выше у детей с нормальным речевым развитием, чем у детей с дизартрией.

Большинство дошкольников, имеющих нормальное речевое развитие, (82%) показали высокий уровень сформированности словаря прилагательных. А 89% детей с дизартрией уровень сформированности словаря прилагательных определился ниже среднего. Дошкольники с дизартрией имели представления о качественных прилагательных, обозначающих форму и цвет, но не употребляли относительные и притяжательные прилагательные в речи. Таким образом, дети с нормальным речевым развитием лучше выполнили задание, направленные на выявление уровня сформированности словаря прилагательных, чем дети, имеющие диагноз дизартрия.

Также существенные различия выявлены по уровню сформированности словаря наречий. Из всех детей с нормальным речевым развитием высокий уровень сформированности словаря наречий проявило 88% участников. Среди детей с дизартрией в основном показатели распределились следующим образом: 33% - средний уровень развития и 45% - ниже среднего уровень сформированности словаря наречий. Дети с дизартрией подменяли понятия, не знали значение наречий. Следовательно, у детей с нормальным речевым развитием в целом выше уровень сформированности словаря наречий, чем у детей с дизартрией.

Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан
beisembekova.m@mail.ru, natalya-vist@mail.ru

Влияние типов семейного воспитания на психическое состояние детей с ЗПР младшего школьного возраста

Исследование было предпринято с целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы: формирование тревожности и страхов у детей с ЗПР происходит на фоне неблагоприятного климата в семье, стресса родителей, неверно выбранного стиля общения с ребенком и типа воспитания. В семьях у детей с наличием страхов и тревожности преобладают неблагоприятные отношения и стили воспитания. Семьи, воспитывающие детей с ЗПР, принявшие участие в эксперименте, нуждаются в психологической помощи, в психолого-педагогическом сопровождении всех членов семьи и детско-родительских отношений, дети экспериментальной группы нуждаются в специальной коррекционной помощи специалистов. Такая работа будет более эффективной, если воздействовать на ребенка комплексно, через семью, изменив внутрисемейные отношения или стиль воспитания ребенка.

Ключевые слова: тип семейного воспитания, задержка психического развития, страх, тревожность, коррекция.

В современном мире особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей, имеющих нарушения в развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения, только 20 % рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают крайнее положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития или имеют соматические заболевания.

По данным Госкомстата РК, за период с 2007 по 2015 г., количество детей с умственной отсталостью увеличилось на 18 %, детей с задержкой психического развития – на 20,2 %.

Задержка психического развития (далее – ЗПР) – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений в современном обществе. ЗПР – это особый тип психического развития ребенка, который характеризуется незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся обычно под влиянием наследственных, а также социально-средовых и психологических факторов.

Анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР в младшем школьном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

В процессе обследования также выявлялись особенности навыка словообразования испытуемых. Все дети с нормальным речевым развитием проявили высокий уровень сформированности суффиксального способа словообразования. Большинство детей с дизартрией (56%) показали средний уровень развития сформированности данного навыка. У них затруднено использование уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов, образующих названия лиц. Высокий уровень развития приставочного способа словообразования проявили 100% детей с нормальным речевым развитием. При этом 45% детей с дизартрией показали средний уровень сформированности данного показателя, проявляя первые навыки словообразования.

Процесс развития навыков словоизменения снижен у детей с дизартрией по сравнению с детьми, имеющих нормальный ход речевого развития. У детей с дизартрией затруднено изменение существительных с непродуктивными основами по числам. Большинство детей с нормальным речевым развитием (59%) справились с заданием. Большая часть детей с дизартрией (56%) показали слабый уровень развития навыка изменения существительных с непродуктивными основами по числам.

У детей с дизартрией также затруднено изменение имен существительных множественного числа в родительном падеже. В основном дети с дизартрией (89%) проявили слабый уровень развития навыка изменения имен существительных множественного числа в родительном падеже, почти допустив во всех словах ошибки. Показатели развития навыка изменения имен существительных множественного числа в родительном падеже у детей с нормальным речевым развитием распределились следующим образом: 24% детей имели высокий уровень, 35% показали средний уровень, остальные 41% детей проявили уровень – ниже среднего.

Таким образом, у большинства детей с дизартрией в целом наблюдается более низкий уровень развития лексической и грамматической сторон речи, характеризующийся специфическими особенностями, что требует специальной коррекционной работы.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
3. Нестерова Т.В. Проблемы состояния здоровья дошкольников с нарушением речевого развития // UNIVERSUM: Медицина и фармакология. 2014. №2.
4. Русский язык и культура речи. Нормативный и коммуникативный аспекты. Практикум / Н. И. Рябкова, Т. В. Сатина, Г. И. Андреева / под ред. Н. И. Рябковой. — СПб.: СПбГУСЭ, 2010. – 203 с.
5. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Наше исследование проводилось на базе СОШ№15 г. Павлодара. В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с ЗПР.

У детей с ЗПР, принимающих участие в эксперименте, выявлялся ряд специфических особенностей в познавательной, эмоционально-волевой деятельности, в поведении и личности в целом, характерные для большинства детей этой категории: это и повышенная истощаемость, в результате - низкая работоспособность; неорганизованность, неадекватность самооценки; бедный недифференцированный словарный запас; детям трудно переключиться с одной деятельности на другую, трудно сосредоточиться; снижена познавательная деятельность. Особую тревогу у педагогов-дефектологов вызвало наличие у данных детей с ЗПР повышенной тревожности, страхов, зачастую агрессии, что также сопровождалось случаями энуреза. Мы предположили, что страхи, тревожность, приступы агрессии могут зависеть от семейных взаимоотношений, от типа воспитания в семье, от стиля детско-родительских отношений. Особенности воспитания в семье формируют не только характер ребенка, но и особенности развития его личности, семейные отношения влияют на способность ребенка к положительным реакциям на коррекционное воздействие специалистов.

Данное исследование было предпринято с целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы: формирование тревожности и страхов у детей с ЗПР происходит на фоне неблагоприятного климата в семье, стресса родителей, неверно выбранного стиля общения с ребенком и типа воспитания.

Для определения типа детско-родительских отношений, стиля воспитания в семье мы использовали «Опросник родительского отношения (ОРО)» (А.Я. Варга, В.В. Столин), также мы использовали методы беседы, наблюдения, анкетирование, изучения документации.

Детско-родительские отношения понимаются нами как система разных поведенческих стереотипов, практикуемых в семье, в общении родителей с ребенком, особенности восприятия и понимания родителями характера и личности ребенка, а также чувства родителей по отношению к ребенку. Опросник состоит из 5 шкал.

1. «Принятие – отвержение»: шкала отражает интегральное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю ребенок нравится таким, какой он есть. На другом полюсе: родитель не принимает ребенка, не доверяет ему, проявляет эмоциональное отвержение.

2. Вторая шкала «Кооперации родителя» отражает уровень отношения с ребенком, высокий уровень говорит о полном взаимопонимании и доверии к ребенку и отражает высокий интерес к достижениям ребенка.

3. Шкала «Симбиоз», когда родитель ощущает себя единым целым, старается удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от неприятностей, испытывает постоянную тревогу за ребенка,

который ему кажется беззащитным. Проявляет чрезмерную опеку в отношении ребенка.

4. Шкала «Авторитарный стиль» родительского отношения не допускает малейшего непослушания со стороны ребенка, родитель проявляет максимум заботы о его здоровье, социальных успехах. Очень высок уровень контроля за поведением ребенка.

5. Шкала «Маленький неудачник» отражает особенности воспитания и понимания ребенка родителями, которые стремятся инфантилизировать его, родители видят такого ребенка слабым и существенно ограничивают его самостоятельность там, где он уже может справиться сам.

Наиболее выраженным оказался стиль родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» (41%). Данный стиль не допускает малейшего непослушания со стороны ребенка, родитель проявляет максимум заботы о здоровье ребенка, социальных успехах. Родитель старается навязать во всем свою волю, не в состоянии принять точку зрения ребенка. Данный стиль общения подтверждает выдвигаемые нами предположения, касающиеся условий возникновения страхов или тревожности у младших школьников с ЗПР. «Авторитарная гиперсоциализация» – это стиль, при котором ребенок лишается самостоятельности, свободы выбора в принятии и осуществлении поставленных задач и возникающих трудностей.

Стиль родительского отношения «Симбиоз» (32%) свидетельствует о том, что родитель ощущает себя единым целым с ребенком, старается удовлетворить все потребности ребенка, оградить от неприятностей, испытывает постоянную тревогу за ребенка, который ему кажется беззащитным. Представленный стиль может приводить к возникновению страхов и тревожности в связи с инфантилизацией характера ребенка.

На третьем месте по степени выраженности находится стиль семейного воспитания «Маленький неудачник» (18%). Данный стиль отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. Полученные высокие значения по этой категории свидетельствуют о стремлении родителя инфантилизировать ребенка, приписать ему личную несамостоятельность, родитель видит ребенка младше, по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителям детскими и несерьезными.

Наше исследование позволило нам сделать вывод, что в семьях у детей с наличием страхов и тревожности преобладают неблагоприятные отношения и стили воспитания. Семьи, воспитывающие детей с ЗПР, принявшие участие в эксперименте, нуждаются в психологической помощи, в психолого-педагогическом сопровождении всех членов семьи и детско-родительских отношений, дети экспериментальной группы нуждаются в специальной коррекционной помощи специалистов для устранения проявлений страхов и тревожности. Такая работа будет более эффективной, если воздействовать на ребенка комплексно, через семью, изменив внутрисемейные отношения или стиль воспитания ребенка.

Список литературы

1. Блонский П.П. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. – М.: Высшая школа, 1999. – 465 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.А. О детях с отклонениями в развитии. – СПб.: Питер, 2014. – 452 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Высшая школа, 1960. – 569 с.
4. Кожебаев В.П. Педагогическая коррекция, – Алматы, 1994. – 254 с.
5. Сухарева Т.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Высшая школа, 1974. – 522 с.
6. Хамитова Г. Особенности психического развития детей при условии с ЗПР // Вестник КАСУ. – 2014. – №4. – С. 111-112.

УДК 159.922.76

Белякова О.Ю.,
Морозова Н.Л.

Пензенский государственный университет, Пенза
olya.belyakova78@yandex.ru, s.mors@yandex.ru

Развитие памяти у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В статье рассматривается проблема особенностей развития, психологической диагностики и коррекции памяти детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Описаны особенности образной, двигательной и словесно-логической видов памяти и их коррекции у детей с детским церебральным параличом. Коррекционная работа по развитию мнемических процессов детей данной группы включает два этапа. Сформулированы методические рекомендации для специалистов и родителей, работающих в данном направлении.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, мнемические процессы, дошкольный возраст.

Память - это психическое свойство человека, способность к накоплению, (запоминанию) хранению, и воспроизведению опыта и информации. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью.

Человеческий организм обладает двумя видами памяти: генетической и механической. Первая проявляется в передаче генетическим путем из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Вторая выступает в форме способности к научению, к приобретению жизненного опыта, который иначе, как в самом организме, нигде сохраняться не может и исчезает вместе с его уходом из жизни.

Память человека можно определить и как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания информации. Эти функции являются для памяти основными.

Детский церебральный паралич (ДЦП) - это тяжелое заболевание, возникающее у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденности), сопровождающееся двигательными, речевыми и психическими нарушениями.

Двигательные нарушения проявляются в виде парезов, параличей, насильственных движений, нарушениях регуляции мышечного тонуса. Речевые расстройства при ДЦП характеризуются лексическими, грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями. Психические расстройства у детей с ДЦП проявляются в виде задержки психического развития или умственной отсталости разной степеней тяжести, сопровождающихся особенностями развития внимания, восприятия, памяти и т. д.. Кроме того, нередко имеются нарушения зрения, слуха, вегетативно-сосудистые расстройства, судорожные проявления и др.. Все эти нарушения могут быть различной степени выраженности – от минимальных до максимальных. Многие авторы отмечают нарушения всех видов памяти у детей с ДЦП.

Образная память включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие виды памяти, она тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Недостатки восприятия у детей с ДЦП определяют недостатки образной памяти.

Двигательная память, т.е. запоминание, сохранение, воспроизведение движений, развивается у детей с ДЦП с опозданием и весьма своеобразно. Это обусловлено тяжестью двигательной патологии при ДЦП.

У некоторых детей с ДЦП механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее, тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение. Часто, однако, наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий. Дети с ДЦП правильно перечисляют сезонные изменения, части суток и дни недели, но затрудняются в понимании каждого явления, путают то, что уже было, с тем, что наступит, т.е. возникают трудности в осмыслении, в понимании сущности явлений.

Словесно-логическая память предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении.

Таким образом, у детей с ДЦП наблюдается специфическое развитие памяти и своеобразие в формировании мнемических процессов.

Для того чтобы изучить особенности памяти детей с ДЦП было проведено исследование в МБДОУ № 21 г. Пензы. В нем принимали участие 12 детей с диагнозом детский церебральный паралич в возрасте 6 – 7 лет. Им были предложены следующие задания.

Задание 1. Запоминание 10 предметных картинок.

Задание 2. Запоминание 10 слов.

Задание 3. Опосредованное запоминание.

Задание 4. Опосредованное запоминание (усложненный вариант).

Задание 5. Воспроизведение последовательности картинок.

Все дети справились с предложенными им заданиями с большим или меньшим успехом. При исследовании было выявлено, что для всех детей характерна: пониженная работоспособность, повышенная утомляемость, недостаточная концентрация внимания, пониженная переключаемость с одного задания на другое. Когда детям предлагался ряд слов для запоминания, это вызвало у них такие трудности, как удержание объема запоминаемых слов, нарушения последовательности слов при воспроизведении, замены, пропуски или добавления слов. Например, при выполнении задания № 5 дети переставляли 2-3 картинку местами. Когда детей просили объяснить почему для запоминания они выбрали ту или иную картинку, они не могли дать ответа на этот вопрос. Или же наблюдалось следующее: вместо слова, которое нужно было запомнить при предъявлении картинки, они называли то, что изображено на ней. Результаты исследования подтвердили, что механическое запоминание лучше, чем опосредованное. Сложности опосредованного запоминания обусловлены трудностями смысловой организации запоминаемого материала.

С учетом полученных результатов исследования был составлен комплекс упражнений по коррекции мнемической деятельности у детей с ДЦП. В процессе коррекционной работы важно: развивая зрительную и слуховую память, осмысливать запоминаемое, развивать двигательную память, долговременную и кратковременную память, воображение расширять объем памяти, удерживать заданные инструкции.

Работа включает 2 этапа. Ниже приводятся примеры некоторых заданий.

Этап 1. Увеличение объема памяти в зрительной, слуховой и двигательной модальностях.

Задание 1. Что изменилось?

Вариант А. Перед ребенком на столе раскладываются от 3 до 12 картинок, его просят рассмотреть их и назвать. После этого предлагают закрыть глаза, затем меняют местоположение картинок, просят открыть глаза и сказать, что изменилось.

Вариант Б. Ребенку поочередно предлагают таблицы с изображением знакомых предметов и фигур, которые следует запомнить, а затем определить, что изменилось в каждой паре таблиц.

Вариант В. Ребенку рассказывается история о том, как девочка принесла из леса много разных грибов (ягод, цветов, шишек) и нарисовала их. В процессе рассказа выставляются картинки с изображением этих предметов, которые затем убираются. Ребенок должен выбрать те картинки, которые предъявлялись сначала.

Задание 2. Запомни и воспроизведи

Вариант А. Ребенку называют числа и просят их воспроизвести. Количество чисел в ряду постепенно возрастает.

Вариант Б. Ребенку называют слова и просят воспроизвести (от 5 до 10 слов). Слова могут быть объединены и тематически или по смыслу, а могут быть подобраны произвольно.

Вариант В. Ребенку называют числа в произвольном порядке, просят воспроизвести в обратном порядке.

Задание 3. Вспомни и покажи

Детям предлагается воспроизвести движение знакомых объектов (махавшую крыльями птицу, косолапого медведя, ползущую гусеницу).

Этап 2. Развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в игровой деятельности.

Задание 1. Запомни слова по рисункам

На таблице слева написаны слова, справа дано изображение предметов или деталей предметов, связанных с данными словами по смыслу. Ребенку предлагают установить связи между словом и рисунком, после чего левый столбик со словами закрывают и просят вспомнить слова по рисункам.

Задание 2. Опосредованное запоминание

Ребенок должен при назывании слова выбрать подходящую по смыслу карточку, которая позволит ему вспомнить слово.

Задание 3. Цепочка действий

Ребенку предлагается цепочка действий, которые необходимо выполнить последовательно. Например: «Подойди к шкафу, возьми белого медведя и отнеси его за третий столик».

Задание 4. Запоминание несвязанных по смыслу слов

Запоминание нескольких логически несвязанных слов. 7 слов, например: дерево, стол, корзина, расческа, ежик, книга, солнце. Затем эти слова надо связать в рассказ. Сначала используется рассказ, составленный взрослым, затем дети составляют рассказ сами.

Задание 5. Ассоциативное запоминание

Предлагаются несколько слов и фиксируются все ассоциации, которые возникают именно при чтении этих слов (стакан, ноготь, ромашка, стул).

Так как у детей в этом возрасте игра является ведущей деятельностью, то и коррекционную работу по развитию памяти следует проводить в игровой форме. Помимо памяти у детей с ДЦП в игре развивается: внимание, воображение, восприятие, сенсорные процессы, эмоционально-волевая сфера, мышление, речь, моторика как общая, так и мелкая. В работе с такими детьми важно использовать принцип комплексности, то есть в процессе коррекционной работы должны принимать участие разные специалисты: врачи, психологи, воспитатели, родители, логопеды.

Рекомендации родителям и педагогам

В жизни ребенка произвольное запоминание протекает в совместной со взрослыми деятельности через манипулирование с предметами. Ребенок запоминает предмет, когда взрослый у него на глазах действует с игрушкой.

Для развития моторики используются игры с пальчиками, при проведении которых выступают в единстве несколько компонентов: успешность произвольного запоминания, эмоционально-

действенный контакт со взрослым, повторяемость ситуации и ее словесное обозначение.

Развитию словесной, образной, двигательной и эмоциональной памяти способствует включение литературных произведений во все ситуации общения с ребенком.

Беседы по сказкам, заучивание стихотворений, пересказ художественных произведений расширяют опыт ребенка. Важно, чтобы их содержание было ребенку понятно.

Необходимо побуждение ребенка к сознательному воспроизведению своего опыта в игре, продуктивной и речевой деятельности, при пересказе, заучивании, рассказывании, сочинении историй и сказок, т.е. установка «вспомни». Ребенок должен понимать, зачем нужно запомнить.

Список литературы

1. Кузнецова Л.В., Перелесина Л.И., Солнцева Л.И. Основы специальной психологии. М., 2002. 480 с.

2. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004. 368 с.

УДК 159.922.76 Вельдер П.М., Иванова Е.Ю.
ГБОУ «Областной центр диагностики
и консультирования», Челябинск
eivanova.81@mail.ru

Развитие личности у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях учебно-коррекционного отделения ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования»

В статье рассматриваются вопросы по психолого-медико-педагогическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра, семьи, воспитывающей такого ребенка в условиях общеобразовательного учреждения. описан практический опыт работы с обучающимися с рас и их родителями в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Областной центр диагностики и консультирования» г. Челябинска. дана общая характеристика особенностей личности детей с рас. раскрыты возможные направления по коррекционно-развивающей, воспитательной работы с данной категорией детей, а также медицинское сопровождение обучающихся.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, особенности личности ребенка с расстройствами аутистического спектра, социализация, интеграция, формирование навыков коммуникации, медицинское сопровождение.

В настоящее время во всем мире остро стоит проблема помощи детям с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) и их родителям. Детей таких становится все больше, а их родители порой не знают куда и к кому обратиться за помощью. Воспитание и обучение детей с РАС имеет свои особенности, что связано с особенностями личности ребенка с аутизмом.

Основные характерологические особенности личности ребенка с РАС: погружение в собственный мир; нарушение контакта с окружающими; задержка и нарушение речевого развития; стереотипное поведение; нарушение коммуникации и взаимодействия с окружающими; отсутствие адекватного эмоционального ответа.

Вышеперечисленные особенности личности ребенка с РАС не позволяют ему гармонично развиваться, входить в мир сверстников, полноценно получать образование, использовать обширный выбор профессий, комфортно чувствовать себя в обществе.

Учебно-коррекционное отделение функционирует в структуре Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Областной центр диагностики и консультирования» (далее – ГБОУ ОЦДиК) уже 4 года. Количество обучающихся постоянно увеличивается: с 25 человек (на 1 сентября 2013 года) до 42 человек (на 1 сентября 2016 года).

В структуру учебно-коррекционного отделения входят: начальная школа для детей с расстройствами аутистического спектра и коррекционно-развивающие группы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Основными целями образовательной деятельности ГБОУ ОЦДиК являются оказание комплексной психолого-медико-педагогической помощи детям; формирование личности обучающихся с РАС и их адаптация к жизни в обществе; организация психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса обучающихся и воспитанников с ОВЗ; выработка и совершенствование трудовых навыков, навыков здорового образа жизни, воспитание необходимых установок поведения, личностных качеств детей с ОВЗ; формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания адаптированных образовательных программ.

Специалисты нашего Центра квалифицированно и грамотно помогают детям с РАС и их родителям решить многие проблемы.

Материально-техническая база учебно-коррекционного отделения включает в себя учебные классы, оснащенные интерактивным оборудованием, специализированные кабинеты для занятий с дошкольниками, спортивный зал с необходимым инвентарем, атлетический зал с тренажерами, кабинет адаптивной физкультуры, кабинеты релаксации, музыки, арт-терапии, театрального искусства, пескотерапии. Учитывая особенности обучаемого контингента, условия образовательного процесса максимально комфортные. Это - благоприятный температурный режим, достаточные условия освещения и проветривания, приятная цветовая гамма покрытия стен, современные обучающие пособия, комнаты для отдыха и релаксации.

С обучающимися с РАС занимаются учителя начальных классов, преподаватели адаптивной физической культуры, музыки, арт-терапии, театраль-

ного искусства, пескотерапии, педагоги-психологи, учителя-дефектологи и учителя-логопеды.

В течение каждого учебного года проводятся психолого-медико-педагогические консилиумы. На установочном консилиуме оценивается состояние здоровья каждого ребенка, сопутствующие заболевания, а также уровень и отклонения в развитии детей, их способности и увлечения. В отношении каждого ребенка принимается решение о направлении обучающихся и развивающих методик и на какие отклонения в состоянии здоровья обращать особое внимание. На текущем и заключительном консилиумах педагоги докладывают о результатах обучения и воспитания и планах дальнейшего развития обучающихся.

Специалисты учебно-коррекционного отделения внимательно и грамотно используют характерологические особенности личности ребенка с РАС для обучения и развития детей.

Так, например, уединенность, погружение в собственный мир детей с РАС, педагоги используют на уроках арт-терапии, ручного труда, рисования. Наши дети создают прекрасные, своеобразные картины, изделия из пластилина, бумаги, других подручных материалов, находя им необычное применение.

Стереотипное поведение и мышление используется при привитии детям с РАС бытовых навыков. Педагоги обучают детей правильно складывать свою одежду, проводить уборку, расставлять и убирать посуду, правилам культурного поведения.

Развитием речи у детей с РАС занимаются не только учителя начальных классов, но учителя-дефектологи и учителя-логопеды, а также преподаватель театрального искусства. Дети не только выступают на праздниках в течение года с песнями, стихами, сценками, но и являются ведущими и соведущими на этих праздниках.

Развитие коммуникации и взаимодействия с окружающими происходит на уроках физической культуры во время общих игр, развивающих эти качества: волейбол, баскетбол, бадминтон, теннис. Во время спортивных праздников также используется взаимодействие детей между собой, а также с взрослыми во время эстафет, соревнований по перетягиванию каната и т. п. Наши дети ежегодно участвуют и занимают призовые места на спортивных соревнованиях в рамках Специальной Олимпиады России по лыжным гонкам, конькобежному спорту, плаванию и легкой атлетике.

Развитие социализации и интеграции детей с РАС в общество происходит планомерно в сопровождении педагогов и родителей при посещениях детьми театров, зоопарка, центра собак-хаски, учебного аэродрома, парка Победы, бассейна.

Очень важным в развитии личности ребенка с РАС является развитие позитивных эмоций. Для того, чтобы вызвать ответную позитивную эмоцию у ребенка с РАС, надо дать ему первоначально достаточно сильную эмоцию. Это удается специалистам нашего Центра во время подготовки и проведения многочисленных мероприятий, праздников, спортивных соревнований и спортивных мероприя-

тий: «Осень золотая», «Новый год», «Масленица», «Весна красна», «Зарница» и т.п.

Итогом ежегодной работы специалистов Центра с детьми с РАС является праздник «Мы можем все», на котором дети демонстрируют все свои успехи и достижения.

Медицинское сопровождение образовательного процесса в учебно-коррекционном отделении имеет свои особенности. Дети с РАС опасаются заходить в медицинские кабинеты, боятся медицинских процедур. В свою очередь врачи поликлинического звена мало знакомы с данным заболеванием и нередко не знают как вести себя с таким ребенком.

На базе ГБОУ ОЦДиК имеется бригада врачей-специалистов узкого профиля, участвующая в работе специализированных комиссий. Наши специалисты умеют работать с детьми с различными отклонениями в развитии, с ограниченными возможностями здоровья. В течение года проводятся медицинские осмотры обучающихся с РАС врачами шести специальностей: педиатром, психиатром, неврологом, офтальмологом, оториноларингологом, ортопедом.

Учитывая особенности детей, медицинские осмотры организованы в наиболее комфортных условиях, в игровой форме с игрушками, книжками. Каждому ребенку назначается определенное время и уделяется достаточно внимания. Если ребенок боится белых халатов, специалист снимает на время халат.

С начала учебного года мы приучаем наших детей не пугаться медицинских работников в белых халатах: в течение первых месяцев приучаем детей к нашему внешнему виду, присматриваемся к ним, беседуем с родителями. Во время приема пищи детьми в столовой, медсестра раздает витамины, вкусные таблетки. При обслуживании ребенка в процедурном кабинете, он всегда получает в награду витаминку. К концу первого полугодия медицинские работники пользуются полным доверием детей с РАС и могут спокойно проводить не только профилактические, но и лечебные процедуры.

Особое внимание уделяется работе с родителями школьников с РАС. Ограниченность в контактах с окружающими людьми, с медицинскими работниками не позволяют родителям детей с РАС получать правильные медицинские знания о проблемах своих детей, они черпают их из псевдомедицинских источников, на форумах, от знакомых, тратят большие деньги на сомнительные методы лечения, не дающие положительных результатов.

Многие родители уделяют внимание второстепенным, вспомогательным методам лечения, игнорируя наличие серьезных основных и сопутствующих заболеваний у детей и пренебрегают основными методами лечения, эффективность которых давно доказана. Некоторые родители, уповая на сомнительные диеты, пренебрегают современными методиками учебных и коррекционно-развивающих занятий.

Задачей наших специалистов является привитие родителям правильных знаний о заболевании детей и эффективных методах помощи им. Работа с

родителями проводится на родительских собраниях, в виде лекций, индивидуальных бесед, а также на занятиях педагога-психолога, где родителей обучают правильному взаимодействию с детьми и подсказывают простые выходы из сложных ситуаций.

Специалисты нашего Центра помогают решить многие проблемы в состоянии здоровья школьников и добиться значительных успехов в их обучении и развитии.

Анализируя опыт работы с детьми с РАС в рамках начального общего образования в ГБОУ ОЦДиК, можно сделать вывод, что только в тесном взаимодействии специалистов (педагогов и медицинских работников) с родителями, проводя постоянную целенаправленную коррекционно-развивающую и лечебно-оздоровительную работу, можно добиться хороших результатов в обучении, социализации и успехах в развитии и совершенствовании личности «особых» детей.

Список литературы

1. Баранова Ю.Ю. Программа коррекционной работы. Рекомендации по разработке. Начальная школы. М., 2014. – 127 с.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм. М., 1993. С.154-165.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб, 2007. – 288 с.
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку. М., 2014. – 207 с.

УДК 159.922.76

Вист Н.В.

Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан
natalya-vist@mail.ru

Развитие связной устной речи посредством театральнo-игровой деятельности у детей с синдромом Дауна

В статье рассматривается эффективность развития связной устной речи у детей с синдромом Дауна при помощи театральнo-игровой деятельности. Использование театральнo-игровой деятельности в коррекционно-развивающей работе с детьми с синдромом Дауна способствует совершенствованию речи детей в эмоциональном плане, обогащает словарь, активизирует речь, развивает интонационную выразительность, ритмичность речи, силу голоса, воспитывает правильный умеренный темп речи, постепенно формирует умение грамматически верно составлять предложение, составлять рассказ, описывать события, отвечать на вопросы по прослушанным произведениям, передавать содержание по сюжетным картинкам и по демонстрации действий, что в целом отражает выраженное развитие связной устной речи.

Ключевые слова: синдром Дауна, театральнo-игровая деятельность, коррекция, речевые нарушения.

На современном этапе развития специальной педагогики наблюдается значительный прогресс в разработке и практическом применении новых методов обучения детей с отставанием умственного развития. Интеграционные процессы, происходящие в сфере образования, способствовали активно-

му включению в систему специального образования детей со сложными нарушениями в развитии. Среди указанной категории детей особое место занимают дети с синдромом Дауна, количество которых с каждым годом неуклонно растет.

Для детей с синдромом Дауна характерны множественные нарушения психофизического развития. Особое место среди нарушений психофизического развития у детей с синдромом Дауна имеют проблемы с развитием речи: проблемы в произношении звуков; меньший словарный запас, приводящий к менее широким знаниям; пробелы в освоении грамматических конструкций; способность скорее осваивать новые слова, чем грамматические правила; проблемы в изучении и использовании общепринятой речи и т.д. Одна из основных особенностей речевого развития детей с синдромом Дауна – значительное отставание активной речи. Отставание в развитии речи вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. Любое отставание в восприятии и использовании речи может привести к ухудшению интеллектуального развития.

Недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и дальнейшую социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной устной речи у ребенка способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной школы. Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у младших школьников с синдромом Дауна, на сегодняшний день недостаточно разработаны. В специальной литературе крайне мало методических и теоретических рекомендаций, посвященных данной проблеме. Таким образом, в настоящее время проблема развития связной речи у учеников с синдромом Дауна является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане.

В ходе нашего исследования мы предположили, что система коррекционно-развивающей работы по развитию связной устной речи у детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна будет более эффективна и интересна для детей, если будет опираться на театральнo-игровую деятельность. Данное исследование проводилось на базе специальной коррекционной школы с детьми в возрасте 9-11 лет, имеющими диагноз синдром Дауна. Наше исследование проводилось поэтапно. На этапе констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика состояния связной устной речи у детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна, чтобы впоследствии мы могли констатировать изменения, произошедшие в результате проведения коррекционно-развивающей работы посредством театральнo-игровой деятельности. Результаты первичного обследования показали низкий уровень развития связной устной речи у детей с синдромом Дауна. Дети не могли передать содержание

уже известных им сказок, перечислить главных персонажей, найти начало произведения и соотнести с иллюстрацией, воспроизвести начало сказки со слов «Жили-были», при пересказе текста постоянно нарушалась последовательность изложения и смысловые звенья рассказа, наблюдался бедный словарный запас, стереотипность оформления речи. На формирующем этапе нашего исследования мы разработали коррекционно-развивающую программу, рассчитанную на учебный год и основанную на театральном-игровой деятельности. В данную программу мы включили работу с детскими произведениями различных жанров, драматизацию произведений, совместное рассказывание произведений с опорой на предметные и сюжетные картинки, пальчиковые игры, кукольные спектакли, ржание, ролевые игры, изготовление героев произведений из пластилина, картона и т.д. (закрепление образа героя, воспроизведение последовательности событий, проигрывание сказки по ролям при помощи изготовленных фигур). Произведения подбирались нами с учетом особенностей психофизического развития детей с синдромом Дауна, возрастных и индивидуальных особенностей детей в экспериментальной группе, с учетом динамики развития устной речи детей и вновь появившихся сложностей, с учетом нарастания сложности сюжета произведения и увеличения количества персонажей произведения, увеличения количества слов у главных и второстепенных героев произведения, а также с учетом календарно-тематического планирования занятий в данном классе специальной школы.

В результате проведенного комплекса коррекционно-развивающих занятий на контрольном этапе нашего исследования мы смогли отследить позитивную динамику показателей развития речи у детей с синдромом Дауна. Анализ проведенного исследования показывает положительную динамику в развитии пассивного и активного словаря детей. У детей сформировались некоторые учебные навыки (например, навык правильно и полно отвечать на вопросы: Кто это? Что это? Где это? Что он делает?); расширился активный словарь за счет существительных и глаголов; развивалось зрительное внимание, умением рассматривать картинки и узнавать изображения; развивалось слуховое внимание, умением вслушиваться в речь взрослого; улучшилось состояние логического мышления; развивалась память.

Таким образом, проведенная работа по внедрению в процесс развития речи детей с синдромом Дауна театрализованных игр, инсценировок, игродраматизаций, театральных постановок, сюжетно-ролевых игр оправдала себя. В целом по результатам практического исследования можно сделать обобщающий вывод: гипотеза, поставленная в начале нашего исследования, была доказана экспериментальным путем. Использование театрально-игровой деятельности в коррекционно-развивающей работе с детьми с синдромом Дауна способствует совершенствованию речи детей в эмоциональном плане, обогащает словарь, активизирует речь, развивает интонационную вырази-

тельность, ритмичность речи, силу голоса, воспитывает правильный умеренный темп речи, постепенно формирует умение грамматически верно составлять предложение, составлять рассказ, описывать события, отвечать на вопросы по прослушанным произведениям, передавать содержание по сюжетным картинкам и по демонстрации действий, что в целом отражает выраженное развитие связной устной речи.

Список литературы

1. Буланин Д. Детский поэтический фольклор. Антология. СПб, 1997.
2. Генинг М.Г., Герман Н.А. Обучение дошкольников правильной речи.- Чебоксары, 1980.
3. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. – М.: ТЦ «Сфера», 2009.
4. Развивающие игры для детей от 4 до 9 лет. – Харьков: Клуб семейного досуга, 2010.
5. Развитие речи детей 6-7 лет в свободной деятельности. Методические рекомендации. – М.: ТЦ «Сфера», 2009.
6. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. - Ростов-на-Дону: изд «Феникс», 2008.
7. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 5-6 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
8. Удивительные истории. Конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов ТРИЗ // под ред. Б.Б. Финкельштейн. - С-Пб., 1999.
9. Учимся по сказке. Игры-занятия с детьми 4-7 лет. СПб.: Паритет, 2006.

УДК 159.922.76

Волкова Л.В.

Луганский национальный университет
им. Тараса Шевченко, Луганск

Larisa_pon@inbox.ru

Особенности самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

В статье рассмотрены вопросы самооценки в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Отмечено, что большинство исследователей определяют самооценку у младших школьников с умственной отсталостью как завышенную, что связано с непониманием детьми и неадекватным оцениванием ситуации. Проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня самооценки детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и с нормативным развитием, проведена сравнительная характеристика результатов исследования.

У умственно отсталых младших школьников преобладает завышенный уровень самооценки, что не противоречит теоретическому исследованию проблемы.

Ключевые слова: ребенок младшего школьного возраста, умственная отсталость, самооценка, уровень самооценки, завышенная самооценка.

Актуальность проблемы формирования самооценки у детей с недостатками умственного развития определяется важностью влияния самооценки на всестороннее развитие человека. Влияние самооценки на развитие личности и особенно личности аномального ребенка, приобретает все большую значимость в современной образовательной системе. Современному образованию, специальной шко-

ле важно не только передать ученикам информацию, но и подготовить их к самостоятельному совершенствованию личности. А для этого необходимо чтобы ученик мог всесторонне и объективно оценивать свои личностные особенности, иметь определенный уровень самооценки.

Самооценка как объект исследования в зарубежных и отечественных психолого-педагогических работах давно занимает привилегированное положение, и споры о природе, значении и механизмах самооценки не прекращаются до сих пор. В психологической литературе наряду с понятием самооценки широко используются такие термины, как «самоуважение», «самоотношение», «чувство собственного достоинства», «самопринятие», «самоэффективность», «Я-концепция», «образ-Я», «удовлетворенность собой», «чувство собственной компетентности» и т. п. (А. Бандура, Р.Б. Бернс, И.С. Кон, А.И. Липкина, В.В. Столин и т.д.). По мнению С.Р. Панталева, чаще всего за данным разнообразием в словоупотреблении не стоят какие-либо определенные и общепризнанные концептуальные различия [6].

Несмотря на разногласия, а порой и путаницу, связанную с дефиницией самооценки, за данным понятием стоит определенная психологическая реальность, конкретная феноменология. Явно или неявно как исследователями, так и обычными людьми признается, что уровень самооценки человека влияет на все, о чем он говорит, что думает, что делает. Главная функция самооценки состоит в регуляции поведения субъекта. Через включение самооценки в структуру мотивации субъект осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности [11].

Изучению самооценки у детей с умственной отсталостью посвящено достаточное количество научных исследований, (Г.М. Дульнев, Ч.Б. Кожалиева, М.И. Кузьмицкая, Ж.И. Намазбаева и др.). Авторы отмечают, что самооценка детей данной категории отличается рядом особенностей. Чаще всего она неадекватна, в сторону завышения, и полностью зависит от внешних оценок. У детей с умственной отсталостью не сформированы правильные представления о своих личных и физических качествах, возможностях и способностях. Они не способны критично оценить свои действия и поступки, соотнести их со знаниями морали [8].

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной психологии. Эти исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос становления самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих Н.Е. Анкудинова, Л.С. Выготский, А.И. Липкина, Е.И. Савонько [4; 10].

Самооценка – отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам,

а также к внешнему облику. Она может быть правильной (адекватной), когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. В тех же случаях, когда человек оценивает себя не объективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают другие, самооценка чаще всего бывает неправильной, или, как ее называют психологи, неадекватной [4].

Так, С. Куперсмит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самооценности, значимости [2].

Приблизительно так же определяет самооценку и М. Розенберг; для него это — позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я [9].

Таким образом, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако, как было показано, она скрыто или явно присутствует в любом самоописании. Всякая попытка себя охарактеризовать содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д. Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального Я с образом идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального Я с идеальным считается важным показателем психического здоровья [1].

В классической концепции У. Дж. Джемса представление об актуализации идеального Я положено с основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение – реальных достижений индивида к его притязаниям [2].

Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ Я, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой [3].

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч.Х. Кули и Д. Мида [5; 7].

Р. Бернс предлагает еще один взгляд на природу и формирование самооценки, которая заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества [1].

И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некоторое качество воспринимается и понижается в другом человеке, а затем оно переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самопознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я». Человек опирается «уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях». В качестве специфического внутреннего приема самопознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на этом втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства [11].

И.С. Кон считает, что саморегуляция поведения предполагает наличие у индивида определенной информации о самом себе [3].

Разнообразие теоретических подходов обуславливает необходимость проведения анализа данной проблематики.

Рассмотрим особенности самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Детерминантами (причинами, средствами) формирования самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью являются: нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности у таких детей. Самооценка детей данной категории отличается рядом особенностей. Чаще всего она неадекватна, в сторону завышения, и полностью зависит от внешних оценок. У детей с умственной отсталостью не сформированы правильные представления о своих личных и физических качествах, возможностях и способностях. Они не способны критично оценить свои действия и поступки, соотнести их со знаниями морали. Самооценка у младших школьников с умственной отсталостью неустойчивая, может меняться на полярно противоположную, не мотивирована. Она опирается на оценки взрослых или на общее представление

о себе. Многие дети находятся под властью своих впечатлений, стремятся не принимать никакой критики, заглушить ее, ощущают внутреннюю слабость, зависимость [4].

Для подтверждения теоретических данных был проведен констатирующий эксперимент для определения уровня самооценки младших школьников с умственной отсталостью с помощью следующих психодиагностических методик: методика Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), Методика «Лесенка» (В.Г. Щур), Методика Де-Грефе, Методика «Какой Я?», Методика определения эмоциональной самооценки (А.В. Захарова), Методика «Дерево» (Л.П. Пономаренко).

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного учреждения № 135 г. Луганска «ЛУРЦ», а также на базе ГБОУЛНР АООШ – ДС «Росток» г. Алчевска (ЛНР). Выборку составили 62 человека, среди которых умственно отсталых младших школьников 31 человек (возраст с 7 до 9 лет) и младших школьников с нормальным развитием — 31 человек (возраст с 7 до 9 лет).

По результатам пробы Де-Грефе показатели такие: завышенный уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 20 респондентов, что составляет 64,5%; средний уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 4 респондентов, что составляет 12,9%; заниженный уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 7 респондентов, составляет 22,6%.

Завышенный уровень самооценки у детей с нормальным развитием наблюдается у 3 респондентов, что составляет 9,7%; средний уровень самооценки у детей с нормальным развитием наблюдается у 28 респондентов, что составляет 90,3%, низкого уровня не выявлено.

Таким образом, методика проба Де-Грефе показала, что у большинства детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеется завышенный уровень самооценки, т.е. детям с умственной отсталостью свойственна не критичность в оценке собственных действий и поступков. В силу этого у детей с умственной отсталостью возникает неумение адекватно оценить результаты работы, проанализировать собственную деятельность.

По методике «Лесенка» В. Г. Щур получены следующие результаты: завышенный уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 13 респондентов, что составляет 46,4%; средний уровень самооценки у 7 умственно отсталых детей наблюдается, что составляет 25%; заниженный уровень самооценки наблюдается у 7 умственно отсталых детей, что составляет 28,6%.

Завышенный уровень самооценки наблюдается у 11 детей с нормальным развитием, что составляет 35,5%; средний уровень самооценки наблюдается у 18 респондентов, что составляет 58,0%; заниженный уровень самооценки наблюдается у 2 респондентов, что составляет 6,5%.

Исследование по методике «Лесенка» (В. Г. Щур) показало, что для младших школьников с умственной отсталостью характерна завышенная

самооценка, низкая критичность в отношении своего поведения, результатов деятельности. Дети опираются в оценочных суждениях на мнение взрослых и желание быть «хорошим» ребенком. Данный уровень представлений о себе и оценивания себя характерен для дошкольного возраста. А у детей с нормальным развитием уровень представлений о себе и оценивания себя приближен к уровню младшего школьного возраста (т. е. к норме).

По методике «Какой Я?» получены такие данные: завышенный уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 18 респондентов, что составляет 58,1%; высокий уровень самооценки 4 у умственно отсталых детей наблюдается, что составляет 12,9%; средний уровень самооценки наблюдается у 9 умственно отсталых детей, что составляет 29,0%.

Завышенный уровень самооценки у детей с нормальным развитием наблюдается у 5 респондентов, что составляет 16,1%; высокий уровень самооценки у 9 детей с нормальным развитием наблюдается, что составляет 29,1%; средний уровень самооценки у 16 детей с нормальным развитием наблюдается, что составляет 51,6%; низкий уровень самооценки наблюдается у 1 ребенка с нормальным развитием, что составляет 3,2%.

Методика «Какой Я?» показала, что большинство детей с умственной отсталостью имеют завышенную самооценку, что связано с некритичностью и неосознанностью своих личных качеств.

Результаты методики определения эмоциональной самооценки (авт. А.В. Захарова) следующие: завышенный уровень самооценки наблюдается у 19 умственно отсталых детей, что составляет 65,5%; средний уровень самооценки наблюдается у 3 умственно отсталых детей, что составляет 10,3%; низкий уровень самооценки наблюдается у 7 умственно отсталых детей, что составляет 24,2%.

Завышенный уровень самооценки у детей с нормальным развитием наблюдается у 8 респондентов, что составляет 25,8%; средний уровень самооценки наблюдается у 15 детей с нормальным развитием, что составляет 48,4%; низкий уровень самооценки наблюдается у 8 детей с нормальным развитием, что составляет 25,8%.

По результатам проведения методики определения эмоциональной самооценки (авт. А.В. Захаровой) исследования показали, что большинство детей имеют завышенную самооценку.

По результатам методики самооценки «Дерево» (авт. Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко) завышенный уровень самооценки наблюдается у 5 умственно отсталых детей, что составляет 22,7%; общительность, дружеская поддержка наблюдается у 1 респондента, что составляет 4,5 %; комфортное состояние, нормальная адаптация наблюдается у 4 умственно отсталых детей, что составляет 18,2%; установка на преодоление препятствий наблюдается у 9 респондентов, что составляет 40,9%; кризисное состояние «падение в пропасть» наблюдается у 3 умственно отсталых детей, что составляет 13,7%.

Завышенный уровень самооценки у детей с нормальным развитием наблюдается у 1 респондента, что составляет 3,2%; дружеские отношения наблюдается у 12 детей с нормальным развитием, что составляет 38,7%; комфортное состояние, нормальная адаптация наблюдается у 10 респондентов, что составляет 32,2%; установка на преодоление препятствий наблюдается у 6 детей с нормальным развитием, что составляет 19,4%; кризисное состояние, заниженный уровень самооценки наблюдается у 2 детей с нормальным развитием, что составляет 6,4%.

Подводя итоги проделанной работы по методике самооценки «Дерево» (авт. Д. Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко), можно сделать вывод о том, что большинство детей, которые смогли пройти методику, имеют комфортное состояние и нормальную самооценку, а также установку на преодоление препятствий и только некоторые дети имеют очень завышенную самооценку и находятся в кризисном состоянии, а это значит, что педагоги и учителя, которые обучают детей, имеют высокий уровень профессионализма.

По методике «Дембо-Рубинштейн» (в модификации Прихожан) результаты таковы: завышенный уровень самооценки у умственно отсталых детей наблюдается у 18 респондентов, что составляет 65,5%; высокий уровень самооценки наблюдается у 5 умственно отсталых респондентов, что составляет 19,2 %; средний уровень самооценки наблюдается у 2 умственно отсталых детей, что составляет 11,5%; низкий уровень самооценки наблюдается у 1 респондента с умственной отсталостью, что составляет 3,8%.

Завышенный уровень самооценки наблюдается у 13 детей с нормальным развитием, что составляет 41,9%; высокий уровень самооценки наблюдается у 16 респондентов, что составляет 32,2%; средний уровень самооценки наблюдается у 16 детей с нормальным развитием, что составляет 19,4%.

По результатам проведения методики «Дембо-Рубинштейн». (модификация Прихожан) – самооценка у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью неадекватна и чаще завышена.

По результатам исследования констатирующего эксперимента можно отметить, что у умственно отсталых детей младшего школьного возраста нет четкого представления о самооценке, в то время, как у детей с нормальным развитием более устойчивое понятие самооценки. Уровень самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет тенденцию к завышению, в то время как большинство детей с нормальным развитием имеют средний уровень самооценки, что подтверждает большинство теоретических исследований авторов.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

2. Джеймс У. Научные основы психологии. – М.: Прогресс, 2003. – 528 с.
3. Кон И.С. Открытия «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
4. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
5. Мид Д. Американская социологическая мысль. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
6. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования. – М.: Наука, 2010. – 392 с.
7. Николаев В. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века. – М.: ИНИОН РАН, 2010. – 322 с.
8. Пономаренко Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. – Одесса: Астра-Принт, 1999. – 168 с.
9. Розенберг М. Язык жизни: ненасильственное общение. – М.: София, 2009. – 272 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство МГУ, 1983. – 288 с.
11. Чеснокова И.И., Шорохова Е.В. Проблема самосознания в психологии. – Москва: Наука, 1977. – 144 с.

УДК 159.922.76

**ВострокнUTOва Т.Ф.,
Ситникова Л.Р.**

Удмуртский государственный университет, Ижевск
Lila.20-04@yandex.ru

Развитие релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости

Актуальность исследования обусловлена значимостью создания возможностей для развития релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости как одного из важнейших факторов, имеющего существенное влияние на их дальнейшую социализацию, и являющегося предпосылкой для полноценного развития эмоциональной и нравственной сферы личности умственно отсталых детей.

Цель исследования: выявление возможности развития релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости. На основании анализа результатов, полученных по завершении формирующего эксперимента на контрольном этапе эмпирического исследования, сделан вывод, что разработанная и реализованная специальная коррекционно-развивающая программа оказывает положительное воздействие на динамику развития у умственно отсталых детей восьми-десяти лет релевантных гендерных установок.

Ключевые слова: гендерные установки, коррекционная школа, развитие личности, умственная отсталость, учащиеся.

Гендер – это социокультурный конструктор личности, который складывается из гендерных норм, предпочтений, типов поведения, свойственных и предпочитаемых определённым полом, и т.д. Гендерные отношения складываются на основе гендерных установок, которыми считают позитивный или негативный настрой, отношение к своему

и противоположному полу (желание быть представителем определённого пола, предпочтение соответствующих половых ролей, позитивная или негативная оценка пола) [5].

Учитывая гендерные стереотипы, принятые в социуме, а также сложившиеся установки поведения людей в ситуациях взаимодействия, можно говорить о том, что гендерные установки развиваются в процессе гендерной социализации как система компонентов, включающая в себя гендерное самосознание, гендерную идентичность, гендерное поведение, гендерную роль и модель гендерных отношений.

Развитие релевантных гендерных установок у умственно отсталых детей восьми-десяти лет можно рассматривать как один из факторов, имеющий существенное влияние на их дальнейшую социализацию. Релевантно сформированные гендерные установки являются возможной предпосылкой для полноценного развития эмоциональной сферы личности умственно отсталых детей. Однако целенаправленное развитие релевантных гендерных установок у умственно отсталых детей – достаточно сложный с точки зрения коррекционной педагогической практики процесс.

В настоящее время известно довольно небольшое количество результатов психолого-педагогических исследований, подтверждающих значимость развития релевантных гендерных установок у умственно отсталого ребёнка для полноценного развития его личности.

Проблема настоящего исследования состоит в выявлении возможности развития релевантных гендерных установок у умственно отсталых учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть создания необходимых условий для того, чтобы развитие гендерных установок получило положительную динамику и оказало положительное воздействие на развитие личности умственно отсталого ребёнка.

С.Я. Рубинштейн считает, что умственная отсталость проявляется в качественных изменениях психики, явившихся результатом перенесённых органических повреждений центральной нервной системы. Это атипичное развитие, при котором страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое и социальное развитие [9].

Лёгкая степень умственной отсталости (дебильность) встречается чаще других форм. Дети отстают в физическом развитии, но нарушения интеллектуальной сферы становятся заметны часто только с началом организованного обучения. Дети с дебилностью не усваивают программный материал обычной средней школы и нуждаются в специальных образовательных условиях.

Однако, по мнению Л.С. Выготского, дети с умственной отсталостью (особенно с лёгкой степенью умственной отсталости) способны к развитию. Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых детей в достаточно большой мере определяется

специальным обучением и правильной организацией их жизни [4].

Д.Н. Исаев утверждает, что по уровню развития интеллекта восьмилетние дети с умственной отсталостью не отличаются от нормально развивающихся детей пяти с половиной лет, одиннадцатилетние умственно отсталые дети не отличаются от здоровых семилетних. Развитие всех важнейших функций у умственно отсталых детей идёт с замедлением, в результате чего умственно отсталые дети восьми-десяти лет по своему развитию даже несколько уступают нормально развивающимся дошкольникам. Также специалисты обращают особое внимание на такие известные факты как остановка дальнейшего психического развития и даже снижение интеллектуального функционирования под влиянием факторов, декомпенсирующих психическое состояние (особенно в периоды возрастных кризисов) [7].

В целом перспективы развития умственно отсталых детей во многом определяются своевременностью коррекционно-педагогической работы.

В процессе развития каждый человек ощущает на себе значительное влияние гендерных норм, формирующих гендерные установки. Гендерная схема как бы предписывает, диктует стандарт поведения. Гендерная установка формируется социокультурными нормами [2]. Уже в дошкольном возрасте нормально развивающиеся дети понимают константность своего пола и начинают строить своё поведение в соответствии с предлагаемыми им обществом образцами, выстраивая собственную гендерную роль [6].

Таким образом, учитывая мнение учёных об отсутствии отличий в уровне психического развития между умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста и нормально развивающимися детьми дошкольного возраста, можно говорить о том, что первичная гендерная идентичность устанавливается у умственно отсталых детей к концу периода младшего школьного детства. В дальнейшем возможности организованных воздействий на систему гендерной идентичности ребёнка заметно снижаются, поэтому с данной точки зрения возраст восемь-десять лет можно считать сензитивным периодом для формирования условий, способствующих формированию релевантных гендерных установок у умственно отсталых детей. Использование гендерно ориентированных технологий позволит более успешно решать задачи гендерной социализации и гендерного воспитания умственно отсталых детей в этом возрасте.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработки и реализации специальной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МКОУ «К...кая школа-интернат» УР. В исследовании

приняли участие воспитанники 8-10 лет в количестве 10 человек. Экспериментальную группу составили 8 детей с лёгкой степенью умственной отсталости (6 мальчиков и 2 девочки), в которой была реализована коррекционно-развивающая программа. Контрольную – 2 ребёнка с лёгкой степенью умственной отсталости (1 мальчик и 1 девочка, не посещавшие коррекционно-развивающие занятия).

В работе использованы следующие психодиагностические методики: «Изучение гендерных установок у детей (полустандартизированное интервью В.Е. Кагана)» (основная методика), а также методики «Рисунок человека» и «Рисунок мужчины и женщины» (вспомогательные). Ответы детей и выполняемые ими задания оценивались в 1 балл (каждый ответ и каждое задание) при условии соответствия их вариантов ответов и выполненных заданий релевантности гендерных установок.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что среднегрупповой уровень развития поло-ролевых особенностей в экспериментальной группе равен 0,75 баллам, в контрольной группе – 0,5 баллам; среднегрупповой уровень развития гендерных установок и гендерных установок в экспериментальной группе равен 1,25 баллам, в контрольной группе – 2 баллам; среднегрупповой уровень развития гендерных установок по В.Е. Кагану в экспериментальной группе равен 8,75 баллам, в контрольной группе – 9,5 баллам.

Также мы определили различия в уровне развития гендерных установок у умственно отсталых мальчиков и девочек младшего школьного возраста на констатирующем этапе исследования. Итак, среднегрупповой уровень развития поло-ролевых особенностей у мальчиков равен 0,57 баллам, у девочек – 1 баллу (при максимально возможном значении в 1 балл). Среднегрупповой уровень развития гендерных установок и гендерных установок у мальчиков равен 1,14 баллам, у девочек – 2 баллам (при максимально возможном значении в 3 балла). Среднегрупповой уровень развития гендерных установок по В.Е. Кагану у мальчиков равен 8,43 баллам, у девочек – 10 баллам (при неопределяемом максимально возможном значении).

Статистическая обработка данных по F-критерию Р. Фишера показала незначимость различий на констатирующем этапе исследования, что говорит об однородности совокупности. Это подтверждает возможность и целесообразность проведения формирующего эксперимента.

После завершения констатирующего этапа исследования проведён формирующий эксперимент в виде реализации коррекционно-развивающей программы по развитию релевантных гендерных установок у умственно отсталых детей восьми-десяти лет.

Цель программы: формирование и развитие релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости.

Задачи программы:

1) способствовать формированию социального доверия, навыков взаимодействия с другими людьми (в том числе с противоположным полом);

2) формирование и развитие релевантных гендерных стереотипов;

3) расширение знаний о поло-ролевых особенностях мальчиков и девочек, закрепление понятия о константности пола;

4) формирование позитивного отношения к себе как к представителю определённого пола и адекватных эмоциональных реакций по отношению к себе и другим людям.

Программа психокоррекции гендерных установок состоит из 7 занятий (по 2 занятия в неделю). Продолжительность одного занятия – 35 минут (с учётом возрастных и индивидуальных особенностей умственно отсталых детей). Форма работы: индивидуально-групповая. Каждое занятие начинается с разминки и заканчивается релаксацией. Большинство упражнений, входящих в программу, носят также диагностический характер.

По завершении реализации коррекционно-развивающей программы осуществлена контрольная диагностика с применением психодиагностических методик, использовавшихся на констатирующем этапе исследования.

На контрольном этапе исследования получены следующие результаты:

1) среднегрупповой уровень развития поло-ролевых особенностей в экспериментальной группе равен 1 баллу, в контрольной группе – 1 баллу (при максимально возможном значении в 1 балл);

2) среднегрупповой уровень развития гендерных установок и гендерных установок в экспериментальной группе равен 2,25 баллам, в контрольной группе – 2 баллам (при максимально возможном значении в 3 балла);

3) среднегрупповой уровень развития гендерных установок по В.Е. Кагану в экспериментальной группе равен 12,25 баллам, в контрольной группе – 9,5 баллам (при неопределяемом максимально возможном значении).

В процентном соотношении динамика развития гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости выглядит следующим образом:

Динамика развития поло-ролевых особенностей личности в экспериментальной группе составила 25%.

Динамика развития гендерных установок и гендерных установок в контрольной группе составила 0%; в экспериментальной – 44%.

Динамика развития гендерных установок по В.Е. Кагану в контрольной группе составила 0%; в экспериментальной – 29%.

Статистическая обработка данных по U-критерию Манна-Уитни позволила выявить достоверно значимые различия (при $p=0,05$) между уровнем рассматриваемого признака на констатирующем

и контрольном этапах исследования в экспериментальной группе. Таким образом, на основании результата математической обработки данных мы можем судить о повышении уровня релевантности гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости по завершении формирующего эксперимента.

На основании количественного и качественного анализа результатов, а также на основании результатов статистической обработки данных, полученных по завершении формирующего эксперимента на контрольном этапе эмпирического исследования, мы можем сделать вывод, что реализация коррекционно-развивающей программы с умственно отсталыми детьми восьми-десяти лет оказывает положительное воздействие на динамику развития у них релевантных гендерных установок.

Таким образом, гипотеза исследования нашла своё подтверждение, а именно: реализация специальной коррекционно-развивающей программы оказывает положительное воздействие на развитие релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом // Дефектология. 1992. № 1. С. 5-11.
2. Васюра С.А. Гендерная психология: современные проблемы и направления: учеб. пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
3. Веселова Т.С., Кудрявцев В.А. Формирование представлений о семье и семейных ценностях у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4 [Электронный ресурс]: URL: <https://www.science-education.ru/> (дата обращения: 31.01.2017).
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Смысл, 2011. – 224 с.
5. Гендерная психология: практикум / под ред. И.С. Клёиной. СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
6. Ерофеева Н.Ю. Основы гендерной педагогики: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 695 с.
7. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
8. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 65-69.
9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – М.: Просвещение, 1979. – 188 с.
10. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2006. – 464 с.

Организация дополнительного художественного образования в коррекционной школе 8 вида

По данным обследования, проведенного среди учащихся 3-4 классов на базе МКОУ «Завьяловская специальная (коррекционная) школа-интернат», было выявлено, что у детей имеются грубые нарушения в познавательной деятельности, наблюдаются недостатки в наблюдательности, восприятии, цветопередаче, у некоторых было подмечено нарушение координации движений, ограниченно (стереотипно) воображение. Описываются результаты проведения занятий по изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дети с легкой умственной отсталостью, организация дополнительного образования, художественное образование, творчество.

В современном мире наблюдается рост детей с отклонениями в развитии. Среди них большую группу составляют дети с интеллектуальной недостаточностью. В процессе формирования личности значительная роль принадлежит искусству, которое формирует духовный мир человека, его морально-нравственные убеждения, определяет систему моральных и эстетических ценностей. Это особенно важно для детей, которые в силу ограниченных возможностей встречаются с большими трудностями при включении в мир культуры, что затрудняет их социальную адаптацию.

Данная тема актуальна в наше время, в раннем возрасте дети очень активно проявляют творческую инициативу в своих произведениях, но с возрастом, чаще всего, ребенок теряет интерес и желание творить, особенно ребенок с умственной отсталостью, он оказывается, не научен, воспринимать и создавать произведения искусства.

Целью данной работы является организация дополнительного художественного образования в коррекционной школе 8 вида.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, Б. М. Теплова, Е. А. Флерина, Н. П. Саккулина, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Г. Г. Григорьева и др.) показывают, что занятия рисованием в детстве положительно влияют на развитие интеллектуальных, эмоциональных, моторных и других способностей ребенка [5].

Художественное развитие школьника, которое происходит в изобразительной деятельности, обусловлено наследственными и врожденными факторами, осуществляется на фоне роста и созревания организма и зависит от социокультурной среды [4].

Изобразительная деятельность требует от ребенка разносторонних качеств и умений. Для рисования одного предмета необходимо учитывать цвет, форму предмета, падающие тени и т.д. – все это требует повышенной концентрации внимания. Чтобы передать точность предмета школьнику необходимо подмечать такие особенности предмета, которые он бы не заметил в пассивном наблюдении.

И.А. Грошенко утверждает: в ходе целенаправленных занятий рисованием учащиеся начинают лучше производить сравнение, легче устанавливать сходства и различия предметов, взаимосвязь между целым и его частями. Рисование способствует развитию у детей аналитико-синтетической функции мышления [1].

По данным обследования проведенного среди учащихся 3-4 классов на базе МКОУ «Завьяловская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида», было выявлено, что у детей грубые нарушения в познавательной деятельности, наблюдаются недостатки в наблюдательности, восприятии, цветопередаче, у некоторых было подмечено нарушение координации движений. У детей ограниченно (стереотипно) воображение. Ребята стараются чаще выбрать материал, с которым легче работать, и никогда краски. Также с трудом могут выбрать формат листа, не думают о выразительности рисунка.

С детьми с легкой умственной отсталостью на занятиях по ИЗО деятельности необходимо развивать сенсорное чувство. Это можно достигнуть с помощью тщательного изучения учащимися величины, цвета и структуры предмета.

В процессе хорошо организованных занятий по изобразительной деятельности у учащихся развивается наблюдательность, воображение, зрительная память и фантазия. У них формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний получаемых в общем процессе школьного обучения. Большой запас правильных представлений позволяет учащимся лучше познавать окружающий мир [1].

Дети с легкой умственной отсталостью ограничены в возможностях узнавать новое в искусстве. Программы по изобразительной деятельности основываются на заучивании, на подражании, но не собственном развитии воображения. Ребята узнают основы изобразительной деятельности, у них нет возможности углубиться. Программы по дополнительному художественному образованию позволят детям познакомиться с произведениями искусства, разными видами (живопись, графика, скульптура и т.д.). Теоретические занятия помогут детям приобщиться к искусству, глубже понять его. Благодаря упражнениям на наблюдательность, дети научатся обращать внимание на выразительность объектов, форму, цвет, на их «природу». С помощью занятий по композиции ребята научатся самостоятельно, находить увлекательные сюжеты, отражающие различные взаимосвязи. На занятиях в графике учащиеся будут обогащать свой художественный опыт различными техниками, и учиться более точно передавать силуэт фигуры.

Занятия рассчитаны на 35 недель. Всего 70 занятий при частоте встреч 2 раза в неделю по 45 минут. Количество детей в группе не более 15 человек в возрасте 10-12 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Программа в 3-4 классе разделена на 2 блока:

1 блок: Основы композиции, живописи и графики.

2 блок: Беседы об искусстве.

В первом блоке «Основы композиции, живописи и графики» все виды взаимосвязаны между собой. В каждом уроке присутствуют взаимопроницающие элементы: в заданиях по графике и композиции обязательны требования к силуэтному решению формы предметов «от пятна», ставятся задачи композиционного решения листа, а в заданиях по живописи уделяется особое внимание правильному рисованию предметов, выявлению объема цветом, основы владения тоном, передачи световоздушной среды.

Во втором блоке «Беседы об искусстве» рассматриваются теоретические основы. Подразумевается развитие ребенка через первоначальную концентрацию внимания на выразительных возможностях искусства, через понимание взаимоотношений искусства с окружающей действительностью, понимание искусства в тесной связи с общими представлениями людей о гармонии.

Искусство - неотъемлемая составляющая нашей жизни. На творческих занятиях дети постигают «ощупывают» мир. Искусство способствует физическому развитию детей, тренируют и совершенствуют умение управлять большими и малыми мышцами. Пластилин, глина или тесто укрепляют мышцы пальцев. Творчество помогает детям развиваться эмоционально: обучает его выражать свои чувства и мысли приемлемым в обществе образом. Так же совершенствуется мировосприятие: ребята используют испытываемые чувства и ощущения для выстраивания понятий и представления о природе вещей и событий. Дети учатся ориентироваться в обществе, обращаться к тем, кто рядом, делиться материалами. Искусство предоставляет возможность для совместной работы ради достижения общей цели. Сотрудничая с другими детьми, ребенок учится понимать чужие идеи. И важным элементом является развитие познавательных функций.

Разнообразие художественных материалов позволяет детям экспериментировать с ними самыми различными образами. Использовать необычные сочетания, реализовать собственные идеи.

Важнейшими задачами нравственно-эстетического воспитания особенных детей являются: научить понимать прекрасное и возвышенное с одной стороны, безобразное и низменное – с другой; развивать у них способность чувствовать, правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности, в природе, в общественной жизни, в труде и искусстве.

Очень важно начинать урок с наблюдения. Дети не рождаются со знанием, что такое красота. Однако они появляются на свет с особыми навыками - удивляться, интересоваться и наблюдать.

По мере подрастания детей усиливаются также влияние на них окружающей среды. Природные и рукотворные объекты, встречающиеся в окруже-

нии, порой оборачиваются приятными переживаниями и любопытными сенсорными ощущениями, и этот эмоциональный опыт тоже чувствует в формировании представлений о том, что прекрасно и что такое красота [2].

Например, рисуя бабочек, необходима серия упражнений: наблюдения за полетом, за изменением узора во время движения, и в целом за красочной картинкой. В данном случае поможет яркий, «красиво-звучащий» видео ряд. Возможно, ребенок с нарушением интеллекта никогда не обращал внимания на улице на такие мелочи. И наблюдая за уголком природы, ребенок учится переживать. И чтобы пережить этот опыт, необходимо отразить его на бумаге. Линия, контур, форма, цвет, узор, пространство - все это есть практически в любом произведении искусства, а в природе используется повсеместно. Таким образом, мы учим ребенка самому главному – наблюдению.

В занятия беседы об искусстве включается элемент сказки. Любой ребенок мечтает оказаться в сказке. Сказка – прежде всего средство познания мира, способ активного мировоззрения. Она не только учит ярким и сильным человеческим чувствам, но и предполагает модель поведения, предлагает путь, на котором можно найти свое счастье. Сказка забавляет, сказка трогает, сказка увлекает. Но при этом она неизменно ставит вопросы; она хочет, чтобы ребенок думал. При отборе сказки для занятий очень важно обратить внимание на то, какой духовный смысл заложен в сказке. Второй важный момент при работе со сказкой – необходимость беседы, вопросов и заданий на тему. Сказка должна войти в сердце ребенка. Он должен ее прожить, поставить себя на место героев сказки. При этом беседа должна строиться таким образом, чтобы ребенок не давал четких определений, а подумал о своей жизни, о своих чувствах, поступках. Важно, чтобы в конце беседы был подведен итог, главная мысль, заложенная в сказке.

Благодаря сказке учитель может поставить урок, таким образом, что не заметно для ребенка, беспредметные рисунки, обретают смысл. На листе по ходу урока разворачивается сюжет. Такой элемент занятия, идеально подойдет к групповой работе, где ребята начнут сотрудничать друг с другом, дополняя идеями и новыми смыслами [3].

При работе так же будут уместны совместные прогулки, где дети смогут собрать необходимую базу для следующего урока ИЗО. Например: шишки, листья, камушки и т.д. На улице можно пронаблюдать за движением птицы в небе, сравнить ее с самолетом или движением ветра. А на уроке закрепить это на листе. В данном случае могут подойти нетрадиционные техники рисования - оттиски, отпечатки. Ребята смогут исследовать взаимосвязь между природой и их творчеством.

Подводя итог, можно отметить, что в работе со школьниками необходимо использовать все многообразие художественных методик, способствующих формированию художественных умений детей

с проблемами. Различные виды творчества предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития. Уникальность искусства – в особом способе духовного освоения действительности. Оно отражает все формы социальной деятельности, и потому сфера его воздействия на жизнь человека безгранична.

Список литературы

1. Грошников И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Академия, 2002. 208 с.
2. Джоан Буза Костер. Расти художников. Преподавание искусства детям. – М.: Астрель, 2006. 436 с.
3. Духовно-нравственное воспитание школьников на уроках изобразительного искусства [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/584897>
4. Новоселова С. «ИСТОКИ». Базисная программа развития ребенка-дошкольника [электронный ресурс] – Режим доступа: http://rl-online.ru/articles/3_4-01/202.html
5. Яковлева Е.В. Как влияет изобразительная деятельность на всестороннее развитие ребенка [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10185>

УДК 371.121

Галасюк И.Н.,
Морозова И.Г., Шинина Т.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва;
Российский государственный социальный университет, Москва
igalas64@gmail.com, schinina@list.ru, inna.otradnoe@mail.ru

Родительский консилиум как инструмент развития личностных ресурсов родителя и особого ребенка

В данной статье мы ставим перед собой задачу обосновать возможность инициирования родительской активности посредством привлечения родителей к экспертной позиции в исследовании своего взаимодействия с ребенком. Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы и ряд эмпирических исследований, проведенных нами в период с 2009 по 2017 год, легли в основу разработанной нами методики «Оценка детско-родительского взаимодействия (Evaluation of child-parent interaction (ЕСРІ))». С помощью данной методики с применением метода видео-наблюдения возможно выявлять ресурсы родителя для развития зрелой родительской позиции и ресурсы ребенка для развития инициативности и самостоятельности.

Методика ЕСРІ включает интервизию специалистов с родителями, получившую название «Родительский консилиум». Данный формат помогает участникам увидеть, как положительные моменты, так и «слепые пятна» - точки роста, а также новые возможности для развития личностного потенциала родителя и инициативности ребенка. В статье нами описана технология «Родительский консилиум» и представлен кейс из практической работы с родителями, иллюстрирующий данную технологию.

Ключевые слова: родительский консилиум, интервизия, родитель, отзывчивость, ребенок, инициативность.

Родительство является одной из центральных тем, которая интенсивно разрабатывается на сегодняшний день в психологической науке [7, 8, 14, 19 и др.]. Актуализируется потребность в изучении родительства как в отношении детей, развивающихся в рамках нормы, так и в отношении детей с особенностями в развитии, для которых семья часто является не только первым, но и единственным институтом социализации [1, 12, 17 и др.]. Развитие потенциала родительства, а не фиксация на нестабильности личности и беспомощности родителей, воспитывающих особых детей, становится приоритетным направлением в современных научных исследованиях [20, 21, 22 и др.]. Ученые указывают на комплекс изменений, которые происходят с личностью взрослого человека на протяжении различных этапов родительства: освоения родительской деятельности, стабилизации и зрелого родительства [8]. Изучению подвергается развитие личностных ресурсов родителя, благодаря которым возможен переход «от образа пассивной личности, управляемой диспозициями и внешней стимуляцией, к образу активной личности, ставящей цели и стремящейся к их достижению» [9, С. 98]. Среди условий успешности решения задачи освоения родительской роли называют в первую очередь активность родителя [5, 8]. Данная характеристика является важной как для развития ребенка, так и для развития личностной зрелости родителя. Между тем, исследователи и практики достаточно часто констатируют низкий уровень мотивации родителя в освоении знаний по уходу за особым ребенком, родительской активности и участия в исследованиях, с целью поиска новых возможностей для развития ребенка.

В данной статье мы ставим перед собой задачу обосновать возможности инициирования родительской активности посредством привлечения родителей к экспертной позиции в исследовании своего взаимодействия с ребенком, что является основой предлагаемой нами технологии «Родительский консилиум».

Вовлечение родителей в воспитание особого ребенка возможно через создание условий для совместной деятельности, обучение родителей спонтанной игре с ребенком. Основопологающим принципом работы в этом направлении, согласно Выготскому, является необходимость «учитывать не только негативную характеристику ребенка, не только его минусы, но и позитивный снимок с его личности» [3, с.125]. Другими словами, концентрация внимания родителя на положительных характеристиках ребенка, его ресурсах, успехах предопределяет формирование партнерской родительской позиции несмотря на ограничения ребенка, накладываемые особенностями его развития. Отмечено, что способность родителя занять такую позицию по отношению к ребенку, требует от него определенной личностной зрелости, отзывчивости на коммуникативные сигналы ребенка [5].

Для изучения поведения родителя при взаимодействии с ребенком, начиная с младенчества, в некоторых исследованиях применялась видеосъем-

ка [13, 15 и др.]. С помощью данного метода стало возможно измерять динамику изменений поведения как родителя, так и ребенка, на протяжении съемки, а также через определенные временные периоды. Обнаружена связь между родительской отзывчивостью и результатами обучения детей. Различные аспекты родительской отзывчивости (parent responsiveness) оказывают влияние на развитие личности ребенка, исследовательскую деятельность во время игры, развитие речи и способности к сотрудничеству. Родительская отзывчивость, как показывают исследования, играет более существенную роль в развитии детей с биологическим риском, чем с детьми, которые, очевидно, более устойчивы в достижении оптимальных результатов в развитии [22].

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований [2, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22 и др.] и ряд эмпирических исследований, проведенных нами в период с 2009 по 2017 год, позволили нам разработать методику «Оценка детско-родительского взаимодействия (Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI))» [6]. Ключевыми понятиями данной методики являются родительская отзывчивость и инициатива ребенка, для исследования которых сконструированы шкалы «Родительская отзывчивость» и «Сигналы инициативности ребенка». Родительскую отзывчивость предложено анализировать по следующим уровням: эмоциональный, физический, познавательный и действенный. Шкала «Сигналы инициативности ребенка» включает в себя пять маркеров оценки: потребность в новых впечатлениях; фиксация внимания; степень самостоятельности; репертуар средств общения и спектр эмоциональных переживаний. Эти шкалы являются оценочным инструментом при исследовании детско-родительского взаимодействия с применением видеонаблюдения. С помощью данных шкал проводится диагностика мотивационно-потребностных, коммуникативных и эмоциональных сигналов ребенка, а также отзывчивости родителя на эти сигналы. Полученные результаты диагностического исследования позволяют выявить ресурсы родителя для развития зрелой родительской позиции и ресурсы ребенка для развития инициативности и самостоятельности.

Формат исследования позволяет проводить интервью с родителями и совместно «расшифровывать» сигналы ребенка, что способствует осознанию родителями своего поведения в процессе взаимодействия с ним. Такая форма совместной работы получила название «Родительский консилиум», который представляет собой интерколлегальный инструмент взаимной консультации и обмен опытом между родителями, с участием специалистов. В данном контексте специалисты берут на себя роль модераторов-консультантов, а родители, в свою очередь, имеют уникальную возможность получить клиентский, терапевтический и экспертный опыт. Таким образом, в условиях одной сессии, родитель пробует себя в разных ипостасях и форматах, а также имеют возможность поделиться своими пе-

реживаниями, обсудить с другими родителями и специалистами случаи из личного опыта.

В работе «Родительского консилиума» мы не представляем разработанные шкалы «Родительская отзывчивость – инициатива ребенка», которые используются при анализе видеозаписей специалистами. Основной акцент делается на наблюдательность родителя с позиции интериоризации родительской роли и принятия положительного образа себя. При анализе собственного видео-кейса, родитель становится в позицию модератора процесса. Родитель контролирует ситуацию, сам определяет, в какой момент остановить просмотр, на каком моменте сделать акцент, высказать свое мнение и узнать мнение группы. На входе, родитель получает следующую инструкцию: «Вы смотрите свой видео-кейс и делаете остановки тогда, когда вам очень понравилось: а) поведение вашего ребенка, б) собственное поведение, в) ваше взаимодействие». Остальные участники, также анализируют кейс по данным блокам. Фиксация результатов производится каждым участником самостоятельно в специальном бланке.

Во время анализа видеозаписей участники родительского консилиума отмечают ситуации успеха в общении с ребенком и в получении взаимного удовольствия, а также обращаются к группе за поддержкой в поиске решения сложных ситуаций. В процессе обсуждения родители сами поднимают те темы, которые вызывают интерес. Например, участники родительского консилиума могут задать вопрос, нужно ли играть с четким пониманием цели игры и с ориентировкой на получение результата, и эту тему можно обсудить. Важным аспектом является вовлечение родителей в открытую дискуссию об успехах родительства особого ребенка, о «точках роста» с выходом на зону ближайшего развития родительской отзывчивости и развития инициативности ребенка. Родители сами поднимают темы для обсуждения, высказывают свое мнение по поводу собственного поведения и поведения ребенка в процессе спонтанной игры. Ведущие родительского консилиума при необходимости берут на себя роль модератора общей дискуссии и предоставляют информацию о формах родительской активности и типах родительской позиции в семье с особым ребенком [5]. Нормализация сильных эмоций, вызванных рождением особого ребенка, возможность признать свое несовершенство и вместе с тем увидеть свои сильные стороны, во время просмотра видеозаписей, оказывают сильный терапевтический эффект.

Технология «Родительский консилиум» базируется на методологии позитивной психологии (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Э. Фромм, В. Франкл, М. Чиксентмихайи и др.). Мы намеренно не акцентируем внимание родителей на «ошибках», «дефицитах» при взаимодействии родителя с ребенком. Благодаря такому подходу родитель становится в позицию эксперта, открыто коммуницирует со специалистами, сам составляет акценты и, при желании, обсуждает свои сомнения и переживания. Сформулированные в

процессе дискуссии рекомендации, с большей вероятностью, будут применяться родителями в дальнейшем, так как в них присутствует их собственное авторство. Анализ видео-кейсов производится по двум основным позициям: «+» - что, по мнению участников сделано хорошо и «++» - что можно усилить. Интервизионный формат помогает участникам увидеть и положительные моменты, и «слепые пятна» - точки роста, и новые возможности для развития личностного потенциала родителя и инициативности ребенка.

В завершении рассмотрения видео-кейса, специалисты представляют профили родительской отзывчивости и инициативности ребенка, полученные в результате анализа спонтанной игры профессионалами. Данный анализ включает три временные периода, которые отражают динамику влияния двух переменных: родительской отзывчивости и детской инициативы. Родители могут увидеть результаты анализа видео-кейса профессионалами и провести сравнение с собственными выводами.

Выводы.

Ребёнок с самого рождения постоянно, тем или иным способом, сигнализирует о своих потребностях, и ищет помощи в их удовлетворении. Ему необходим человек, способный принимать сигналы ребенка, понимать их и откликаться на них. Следует отметить, что привязанность между взрослым и ребёнком создаётся не только с помощью механического удовлетворения жизненных потребностей. Ребёнку необходимо ощущение заботы и внимания, которое создаётся через регулярное и частое общение, объятия, контакт взглядов, постоянные похвалы и утешения. Без этого не может полноценно развиваться ни интеллектуальная, ни эмоциональная сфера личности человека.

Спонтанная, творческая деятельность родителя с особым ребенком, определяется приоритетным фактором для социализации и развития личностного потенциала ребенка. Важно создавать условия для взаимодействия ребенка и родителя, что позволяет обогатить коммуникативный репертуар ребенка, увеличивать инициативу ребенка, чередовать свои действия с действиями родителей-партнеров. Таким образом, использование средового фактора с опорой на «зоны ближайшего развития» позволяют развивать родительскую отзывчивость и инициативу ребенка посредством спонтанной игры.

В процессе нашего исследования мы отметили, что игра часто рассматривается взрослыми как бесполезный досуг, которому противопоставлено целенаправленное обучение. Происходит подмена игры игровыми формами обучения [16]. Особенно актуально такое положение в отношении родителей детей с нарушениями в развитии. Стремление преодолеть отставание ребенка от нормы приводит к тому, что родители посвящают значительное количество времени обучающим занятиям, считая их более важными для формирования полезных навыков и умений у ребенка. Результаты анализа видео-кейсов позволяют утверждать, что инициатива в игровых занятиях принадлежит родителю, который руководит и указывает ребенку на то, что и как

необходимо делать. Ребенок же должен следовать указаниям и практически лишен инициативности и самостоятельности.

Многие специалисты сосредотачиваются на технологиях обучения ребенка и недостаточно внимания оказывают развитию у родителя коммуникативных навыков взаимодействия, созданию условий для диалога в общении родителя с ребенком, игровой компетентности родителя. Однако, способность родителя действовать в гармонии с сигналами и поведением ребенка, проявлять отзывчивость, с одной стороны, создает безопасную основу для последующего исследовательского поведения ребенка, а с другой, является одним из условий формирования зрелого родительства [4, 18]. Родительский консилиум становится инструментом, который позволяет родителю стать активным исследователем своих взаимоотношений и взаимодействий с ребенком, способствуя его развитию и развитию своих личностных ресурсов.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. 1984. №5. С. 5 – 8.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна; – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. (Серия: «Психология Отечества»).
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
4. Галасюк И.Н. Психологические маркеры родительской отзывчивости при взаимодействии с особым ребенком // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9-10 февраля 2017, Коломна / под общ.ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: ГСГУ, 2017. С. 48-54.
5. Галасюк И.Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 9. doi:10.12731/2218-7405-2015-9.
6. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Методика «Оценка детско-родительского взаимодействия». Evaluation of child-parent interaction (ЕСPI) [Текст] : диагностический комплекс, - М.: ИТД «ПЕРСПЕКТИВА», 2017 – 225 с.
7. Гурко Т.А. Родительство: социологические аспекты. М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. 164 с.
8. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: науч. моногр. / Е.И. Захарова. – М. : ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
9. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях. Культурно-историческая психология, 2014, Т. 10, № 3, 97–106.
10. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. - 143 с.
11. Личностный потенциал: структура и диагностика/ Под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смисл, 2011. – 680 с.
12. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие

для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова – М. : Владос, 2003. – 408 с.

13. Одинокова. Г.Ю. Выявление и преодоление неблагоприятия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 2015. – 24 с.

14. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.

15. Рене А. Шпиц Первый год жизни / под ред. А.М. Боковикова. – М. : ГЕРРУС, 2000. – 384 с.

16. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 18.02.2017)

17. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М.: Издательство УМК «Психология», 2006. – 320 с.

18. Шинина Т.В. Коммуникативные сигналы особого ребенка: ресурсы родителя в развитии общения // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9-10 февраля 2017, Коломна / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: ГСГУ, 2017. С. 254-259.

19. Шинина Т.В. Влияние трудной жизненной ситуации на активизацию ресурсов семьи // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: Международная лингвистическая школа, 2017. С. 64-72.

20. Fey, M.E., Warrn, S.F., Brady, N., Finestack, I.H., Bredin Oja, S.L., Fairchild, M., et al. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49. pp. 526 – 547.

21. Landry S.H., Smith, K.E., & Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication and independent problem – solving skills. *Developmental Psychology*, 42 (4), 672 0 642.

22. Lisa Ruble, Andrea McDuffie, Andrea S.King, Doug Lorenz Caregiver Responsiveness and Social Interaction Behaviors of Young Children With Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*: Nov 2008; 28, 3; Psyc INFO pg. 158.

УДК 159.922.76

Галимова Р.З.

Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязева, Нижнекамск
galimova@nzh.ieml.ru

Исследование внутриличностного конфликта у детей младшего школьного возраста с нарушением речи

Актуальность исследования состоит в том, что остро стоит проблема внутриличностного конфликта у детей имеющих определенные психологические и физические недостатки особенно это проявляется с приходом в школу. Целью исследования было изучить характеристики особенностей внутриличностного конфликта у младших школьников с нарушениями речи. В исследовании принимали участие младших школьников обучающихся в логопедическом классе. Самые низкие показатели были

получены по шкалам самопринятие, самоуверенность, отраженное самоотношение, самоценность, самый высокий балл был получен по шкале внутренней конфликтности. Так же было выявлено, что между всеми психическими состояниями существует зависимость, т. е. наличие одного негативного психического состояния, предполагает наличие другого. Можно предположить, что чем выше уровень внутренней конфликтности, тем выше склонность к самообвинению, неудовлетворенность собой.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, нарушение речи, младшие школьники

Внутриличностный конфликт один из самых сложных психологических конфликтов, который разыгрывается во внутреннем мире человека. Разнообразные переживания личностью своей неоднозначности, неспособности решить ту или иную жизненную проблему, сложности и противоречия своего внутреннего мира, осознание изменчивости собственных желаний, стремлений и притязаний, зачастую невозможности их реализации, колебания, сомнения, борьба мотивов – все это является полем внутриличностных конфликтов.

Согласно исследованиям, ученых проведенных в разное время А. Адлером, З. Фрейдом, Э. Эриксоном, Н. В. Гришиной, В. В. Столиной, В.Олтушевской, О.Талипова, Г. Гутцманной, Р.Галимова, Э. Фрешельса, С. М. Доброгаевой, М. Е. Хватцевым, Ф. А. Рау, О. В. Правдиной, С. С. Ляпидевской, Р. Е. Левиной и др., конфликт рассматривается как одна из стадий развития внутриличностного противоречия, которое определяется, как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития.

Проблема внутриличностного конфликта может обостриться у людей имеющих определенные психологические и физические недостатки.

С приходом в школу у детей меняется социальная ситуация развития. На формирование личности младшего школьника влияет учеба, как ведущий вид деятельности. Воздействие на интеллектуальную сферу ребенка, множества межличностных взаимодействий с учителями и сверстниками находят отражение в личностных переживаниях школьника.

У младших школьников обучающихся в логопедическом классе отмечают определенные изменения психической деятельности. Ф. А. Рау, О. В. Правдина, С. С. Ляпидевский, Р. Е. Левина выдвигают на первое место формирование характерного бессознательного конфликта, заниженной самооценки, повышенной тревожности при хронической фрустрации, значительно выраженной у заикающейся личности потребности в зависимости.

В то же в изученной литературе нет практико-ориентированной характеристики особенностей внутриличностного конфликта у младших школьников с нарушениями речи.

Проведенное исследование по методике С. Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения» были направлены на определение внутрилич-

ностной конфликтности, сомнений, несогласия с собой, тенденций к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе выявило, что между испытуемыми контрольной и экспериментальной, групп отмечаются значительные расхождения по всем шкалам. Сравнение средних значений показателей самоотношения между выборками показало, что различие в результатах является статистически значимым по всем шкалам ($p < 0,01$).

Анализ средних значений в группе испытуемых с нарушением речи показывает, что самые низкие показатели были получены по шкалам: самопринятие (3,5), самоуверенность (4,3), отраженное самоотношение (4,4), самооценочность (4,4). Исходя, из чего можно предположить наличие неблагоприятного отношения к себе испытуемых с нарушением речи, низкой уверенности в своих возможностях, недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, потере интереса к своему внутреннему миру. А по таким шкалам как закрытость (7,6), самообвинение (7,2) отмечаются высокие показатели, которые так же говорят о неблагоприятном отношении к себе испытуемых, о нежелании демонстрировать свои чувства, мысли, о неудовлетворенности собой. Самый высокий балл был получен по шкале внутренняя конфликтность (9). То есть в структуре личности младших школьников с нарушением речи действительно отмечается наличие внутриличностного конфликта, который проявляется в тенденции к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе.

Для более тщательного анализа данных полученных по методике Пантелеева С. Р. Результаты были распределены по шкалам и уровням выраженности. Шкала 1 - Внутренняя честность, включает 11 пунктов связанных с такими аспектами образа «Я», самоотношения, поведения, которые, являясь значимыми для личности, с трудом допускаются до сознания. У 70% испытуемых отмечается высокий уровень закрытости, т.е. неспособности или нежелания осознавать и выдавать значимую информацию о себе; испытуемые с низкими значениями шкалы, говорящими о глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже значимую неприятную информацию, выявлены не были – 0%. Шкала 2 – Самоуверенность, содержит 14 пунктов задающих представление о себе как самостоятельном, волевом, энергичном человеке, которому есть за что себя уважать. Результаты исследования убедительно показывают, что у 60 % испытуемых отмечается низкий уровень, что говорит о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнение в способности вызывать уважение. И только у 5% зафиксирован высокий уровень, что соответствует высокому самонастроению, самоуверенности, отсутствию внутренней напряженности. Шкала 3 – Самоуководство, содержит 12 пунктов. Она отражает представление о том, что основным источником активности и результатов,

касающихся как деятельности, так и собственно личности субъекта у 5% испытуемых отмечается высокий уровень самоуководства. Человек с высоким баллом по шкале отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий его личность, считает, что его судьба находится в его собственных руках. Однако у 35% отмечается низкий уровень, низкие баллы свидетельствуют о вере субъекта в подвластность его «Я» временным обстоятельствам, неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, отсутствии тенденции искать причины поступков в себе самом. У 55% - уровень средний. Шкала 4 – Отраженное самоотношение, включает 11 пунктов связанных с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей. По шкале отраженное самоотношение 55% испытуемых показали низкий уровень, с низкими значениями связано ожидание противоположных чувств от обобщенного другого. 40% - средний уровень, и только 5%- высокие показатели соответствуют представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение и симпатию, одобрение. Шкала 5 – Самоценность, содержит 14 пунктов. Отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности. Результаты показывают, что у 50% испытуемых отмечаются низкие показатели, низкие баллы по шкале говорят о недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, потере интереса к своему внутреннему миру. Высоких результатов, отражающих высокую заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других, обнаружено не было – 0%. Шкала 6 – Самопринятие, включает в себя 12 пунктов, у 80% испытуемых отмечается низкий уровень, свидетельствующий об отсутствии дружеского отношения к себе, согласия с самим собой, безусловного принятия себя таким, каким есть – недостаточном самопринятии, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Шкала 7 – Самопривязанность. Содержит 11 пунктов. Низкие значения свидетельствующие о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, тяги к соответствию с идеальным представлением о себе, неудовлетворенности собой отмечаются у 50 % испытуемых. Высокие значения шкалы говорящие о ригидности «Я» - нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе выражены лишь у 10% Шкала 8 – Внутренняя конфликтность, содержит 15 пунктов. Результаты исследования внутренней конфликтности в экспериментальной группе, убедительно показывают, что среди лиц с нарушением речи преобладают испытуемые с внутренними конфликтами. У 75 % испытуемых отмечается высокий уровень внутренней конфликтности. Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний. Низкие значения шкалы, свидетельствующие об отрицании проблем, закрытости, по-

верхностном самодовольстве в данной группе не были выявлены

Таким образом, у испытуемых с нарушением речи отмечается высокий уровень внутренней конфликтности, напряженности (75%), неуверенность в себе, в своих возможностях, неудовлетворенность собой. Причем различия по сравнению с контрольной группой являются статистически значимыми при ($p < 0,01$). Корреляционное исследование, проведенное в группе испытуемых с нарушением речи показало, что между отдельными факторами самоотношения существует зависимость, можно предположить, что чем выше уровень внутренней конфликтности, тем выше склонность к самообвинению, неудовлетворенность собой.

Исследования по методике Айзенка «Самооценка психических состояний» позволили сделать вывод о том, что у испытуемых с нарушениями речи по сравнению с нормально развивающимися, отмечается высокий уровень тревожности (60%), фрустрированности (45%), ригидности (55%). Причем различия по сравнению с контрольной группой являются статистически значимыми при ($p < 0,001$). Корреляционное исследование, проведенное в группе испытуемых с нарушением речи показало, что между всеми психическими состояниями существует зависимость, т. е. наличие одного негативного психического состояния, предполагает наличие другого.

Список литературы

- 1.Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения – М.: Педагогика, 2010.–144с.
- 2.Волкова, Л. С., Лалаева Р.И, Мастюкова Е.М. Логопедия – М.: Просвещение – 2005 – 349с.
- 3.Гришина, Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 125с.
- 4.Талипова, О.А. Психологические особенности самоотношения как фактор психического развития проблемных подростков – монография – Казань: Познание, 2009 –252 с.

УДК 159.922.76

Ганжа О.Н.

МБДОУ «Детский №263 г. Челябинска»
mdoukalin-263@mail.ru

Слухоречевое развитие детей дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией на разных этапах реабилитации

В последние годы кохлеарная имплантация как эффективный метод слухоречевой реабилитации глухих детей активно развивается в России. Огромное значение после кохлеарной имплантации имеет послеоперационная педагогическая слухоречевая реабилитации детей. Когда стали проводиться первые операции кохлеарной имплантации, родители, да и некоторые специалисты считали, что раз кохлеарная имплантация обеспечивает возможность слышать даже тихие звуки, то значит, ребенок будет понимать речь и говорить сразу. Однако между способностью слышать и способностью понимать речь существует огромная дистанция, для этого требуется время, чтобы научить ребёнка с кохлеарной имплантацией понимать речь и говорить. Всем детям требуется дли-

тельная послеоперационная реабилитация, которая на разных этапах имеет свои особенности, они и будут раскрыты в этой статье. Данный материал поможет в работе воспитателям и логопедам и дефектологам, имеющих в группе детей данной категории.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация, кохлеарная имплантация, этапы слухоречевого развития.

Кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных методов реабилитации глухих, а теперь и слабослышащих детей с IV степенью тугоухости, которая позволяет им слышать и понимать речь. Но сама по себе кохлеарная имплантация не позволяет глухим детям сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и пользоваться речью как средством общения. Поэтому после первой настройки речевого процессора, ребенок нуждается в педагогической помощи по развитию слухового восприятия и речи.

Каковы же особенности слухового восприятия детей с КИ?

Они определяются 3-мя основными факторами: искажением звуков и речи, передаваемых кохлеарным имплантом (КИ) в слуховую систему; несформированностью слуховых процессов, что проявляется в проблемах памяти, внимания, скорости обработки речи; моноуральным восприятием – кохлеарная имплантация проводится обычно на одно ухо, а взаимодействие двух ушей необходимо для локализации звука в пространстве. При бинауральной кохлеарной имплантации мы часто наблюдаем картину, когда ребенок пользуется только одним процессором, слуховое восприятие на другое ухо, оперированное позже, не развито.

Звуки и речь, передаваемые в слуховую систему, искажены, поэтому даже позднооглохшие дети не узнают сначала знакомые слова и звуки. Требуется время и специальные занятия. Дети, которые пользовались слуховым аппаратом, тоже должны учиться слушать заново. Из-за того, что звуки и речь, передаваемые КИ искажены, дети после обучения слышат не так четко.

Процесс слушания требует от них напряжения, они плохо понимают речь в шумных условиях. Окружающие шумы очень мешают ребенку узнавать и запоминать речевые сигналы и звуки окружающей среды. У детей не сформировано внимание к окружающим звукам, поэтому нужно постоянно привлекать внимание к окружающим звукам, учить реагировать на них. Даже когда достигнута оптимальная настройка процессора импланта, пороги слуха составляют 25-40 дБ и соответствуют I степени тугоухости, что затрудняет восприятие более тихих частей речи – окончаний, предлогов, приставок, тихих согласных. Затруднено общение тихим голосом и на расстоянии. Дети плохо воспринимают речь, если говорящий человек, находится сзади или с противоположной стороны от имплантата или если речь обращена не к нему. Дети плохо локализируют звук в пространстве, если этот звук короткий, и они не видят источник звука. По-

сле включения процессора КИ при систематической слухоречевой работе у детей достаточно быстро развивается слуховое восприятие.

Послеоперационная реабилитация включает следующие компоненты: настройку речевого процессора, развитие слухового восприятия и речи и общее развитие ребенка.

Результаты послеоперационной реабилитации у дошкольников могут быть различными в зависимости от ряда факторов:

1. Уровня развития слухового восприятия до кохлеарной имплантации.
2. Уровня развития языковой способности.
3. Индивидуальных особенностей.
4. Наличия сопутствующих нарушений.
5. Наличие у родителей возможности принимать активное участие в реабилитации ребенка.
6. Адекватность настройки речевого процессора
7. Постоянное ношение кохлеарного импланта.

В реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации следует выделить 4 этапа слухоречевого развития:

Начальный этап развития слухового и речевого восприятия с КИ, длительностью до 13 недель.

Основной период развития слухоречевого восприятия с КИ, длительностью до 18 недель.

Языковой этап развития понимания речи и развитие собственной речи, длительностью до 5 лет.

Этап развития понимания связной речи и сложных текстов [3, с.18].

1 этап – «начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ».

За этот период должны быть достигнуты параметры настройки речевого процессора КИ, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи, а усилия педагогов и родителей направлены на развитие активного интереса к окружающим звукам и речи, желания узнавать их [3, с.18].

В этот период у детей с помощью КИ появляются реакции на звуки разной громкости, в том числе на тихие звуки (шёпот) в учебных и бытовых ситуациях. У детей появляются нестабильные реакции на окружающие звуки и имя в тихих условиях, хотя и требуется многократное повторение звука, а реакции обычно отставлены во времени. В этот период очень важно стимулировать голосовую активность ребёнка, произнесение звуков и слов по подражанию и самостоятельно. Эти результаты могут быть достигнуты у всех детей, но на это потребуется разное количество времени – от 3-х до 12-ти недель. Это зависит от наличия у ребёнка слухового опыта. При отсутствии такого опыта ребёнок медленнее адаптируется к новым ощущениям. У него медленнее достигается оптимальный уровень настройки процессора КИ. Второй фактор, отрицательно влияющий на длительность начального этапа – наличие у ребенка сопутствующих психических нарушений. К ним относятся нарушения зрительного внимания, задержка психического развития, эмоционально-волевая незрелость, нарушения развития коммуникативных навыков. Третий фактор, влияющий на длительность начального этапа – наличие интенсивных занятий с сурдопедагогом и

родителями по развитию у ребенка слуха с КИ.[3, с.20].

2 этап – «основной этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ».

За этот период у ребенка должны быть достигнуты оптимальные и достаточно стабильные параметры настройки процессора КИ, а главное сформированы все мозговые механизмы анализа звуков и речи как звуковых сигналов. Ребёнок научается: обнаруживать разные звуки в разных ситуациях, в том числе тихие звуки; слышать различия между разными звуками, в том числе акустически сходными; различать разные признаки звуков (тихий-громкий, длинный-короткий); различать при парном сравнении, при закрытом и открытом выборе гласные и согласные звуки речи; узнавать голоса знакомых людей; связывать звуки с определенными предметами, которые их вызывают; связывать слова с предметами, их свойствами и действиями; у ребенка постепенно формируется произвольное и произвольное слуховое внимание; у ребенка развивается слуховая и слухоречевая память; ребенок постепенно запоминает окружающие звуки и часто слышимые слова.

Благодаря этому слух начинает работать на развитие понимания речи и собственной речи так, как это происходит у слышащих детей. Дальнейшее слухоречевое развитие и коррекционная работа проводятся в рамках развития у ребенка речевой системы – накопления пассивного и активного словаря.[3, с.20-21]

3 этап – «языковой этап развития восприятия речи и собственной речи» За этот период у ребёнка накапливаются знания о значении слов и их звучание (пассивный словарь, лексика), правилах их изменения и соединения в предложения (грамматика – морфология и синтаксис), правилах использования речи для общения (прагматика). Это самый длительный период слухоречевой реабилитации детей с КИ, и составляет 5-7 лет, а может длиться до 10 лет и характеризуется тем, что у ребенка происходит дальнейшее развитие понимания речи за счет развития системы родного языка.

Задачи языкового этапа развития: развитие слухоречевой памяти; накопление пассивного словаря; развитие грамматических представлений; развитие понимания устной речи; накопление активного словаря; развитие диалогической речи; развитие связной речи; развитие произносительных навыков; развитие навыков чтения.

Главным для ребенка в этот период является развитие системы родного языка. Он всё время должен слышать родную речь, пользоваться ею, получать специальные занятия по развитию речи [3, с.26].

Если сравнить задачи и результаты 3-х этапов, то на 1-ом этапе они ограничены, конкретны и достижимы у всех детей с КИ. Задачи и результаты 2-го этапа значительно более сложные, многочисленные и достигаются не у всех детей. Задачи и результаты 3-го периода ещё более многочисленны и сложны, несколько неопределенны, что связано с тем уровнем, который может быть, достигнут у

данного ребёнка. Этот уровень может быть разным и зависит: от возраста имплантации (до 2-х лет, от 3-х лет); постоянного использования слухового аппарата с раннего возраста; состояния развития слуха и устной речи; наличия у ребенка сопутствующих нарушений; методики реабилитации и интенсивности занятий; участия родителей в реабилитации; от способности ребенка к овладению языком в целом.

4 этап – «этап развития связной речи и понимания сложных текстов» Этот этап определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире. Он отличается от предыдущего тем, что это более высокий уровень овладения родным языком. Показателем его достижения является умение ребенка понять прочитанный сложный текст, умение пересказать прочитанное, связно рассказать о различных событиях, умение общаться с разными людьми с помощью речи. Этот этап речевого развития детей с КИ аналогичен периоду развития речи нормальнослышающих детей старше 7 лет. Потенциально этого этапа развития, могут достичь большинство детей, проимплантированных до 3-х лет.[3,с.28-29]

При систематической работе дети с КИ развиваются значительно быстрее, чем дети со слуховыми аппаратами. Кохлеарная имплантация, проведенная ребенку в возрасте до 2-х лет, дает возможность достигнуть параметров развития нормальнослышающего ребенка гораздо быстрее. Создает потенциальные условия для обучения в обычной школе. Сегодня уже не возникает сомнения, что кохлеарная имплантация является самым эффективным методом реабилитации глухих детей.

Список литературы

1. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом / науч. ред. И.В. Королева. – СПб.: Умная Маша, 2010 – 200 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и дети. – СПб.: Умная Маша, 2010. – 208 с.
3. Королёва И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: учебное пособие. – СПб.: С.Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 286 с.

УДК 378 **Гольдфарб О.С., Кочутина М.И.**
Челябинский государственный университет,
Челябинск;
Челябинская областная специальная библиотека
для слабовидящих и слепых, Челябинск
dekkor@mail.ru

Формирование профессиональных компетенций студентов-дефектологов Челябинского государственного университета

В статье анализируется опыт взаимодействия Челябинского государственного университета и Челябинской областной специальной библиотеки для слепых и слабовидящих в подготовке будущих дефектологов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, библиотека для слепых и слабовидящих, студенты, дефектологи.

Основы профессионализма будущих бакалавров дефектологического образования, специалистов по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья и специалистов специальных психологов закладываются и формируются в период получения ими высшего образования в вузе. Профессиональная компетентность – степень проявления профессионализма, глубокое доскональное знание своего дела и способность делать его хорошо и эффективно. Исходя из понимания, что профессионализм – это мера и степень совершенства, которых достигает человек в своей деятельности, понимается важность не только получения крепких теоретических знаний, но и важность закрепления практических профессиональных навыков, что, безусловно, невозможно без тесных связей с профессиональными базами и площадками, без тесных связей с потенциальными работодателями.

Взаимодействие студентов-специальных психологов и бакалавров дефектологического образования кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета (ЧелГУ) с сотрудниками Челябинской областной специальной библиотеки для слабовидящих и слепых (ЧОСБСС) насчитывает десятки лет. Векторы взаимодействия формируют у студентов не просто знания, а умения и потребности применять эти знания для анализа, оценки и правильного принятия решений. Студенты овладевают необходимыми профессиональными навыками: оказание коррекционной помощи лицам с нарушениями зрения, консультирование применительно к различным возрастным группам слепых и слабовидящих и их ближайшему социальному окружению. Таким образом, студенты осваивают необходимые компетенции в реализации профессиональной деятельности, позволяющие решать задачи преодоления имеющихся у детей отклонений в психофизическом развитии, охрану зрения и здоровья слепых и слабовидящих [3].

Сотрудники библиотеки понимают, что для повышения профессиональной компетентности студентов необходимо создание ситуаций интериоризации психолого-педагогического опыта, поэтому со студентами взаимодействуют все специалисты данной организации [2].

Тесное взаимодействие с ЧОСБСС начинается у студентов 1 курса с экскурсии, в процессе которой происходит знакомство с организационной структурой библиотеки, содержанием ее деятельности. Студенты узнают много нового и интересного о специальной библиотеке, о ее «особых» читателях, об «особом» библиотечном фонде. Они имеют возможность познакомиться с различными форматами книг для незрячих: с укрупненным плоскочечным и рельефно-точечным шрифтом, с «говорящими» книгами на различных носителях и др. Такое знакомство расширяет компетентность студентов в вопросах социализации слепых и слабовидящих,

мотивирует их на осознание важности и востребованности их будущей профессии.

В Организационно-методическом отделе для студентов оформляется выставка литературы по тифлопедагогике и тифлопсихологии: монографии ведущих тифлологов, учебные пособия и методические рекомендации по организации коррекционной работы с незрячими и слабовидящими разных возрастных групп, периодические издания по проблемам коррекционной педагогики и психологии. Здесь студенты выполняют задания контрольных работ, готовятся к лекционным и семинарским занятиям, получают индивидуальную информационную поддержку в период работы над курсовыми и квалификационными работами. Студенты являются активными пользователями тифлофонда и фондов специальных форматов литературы, например, фондов рельефно-графических пособий. Таким образом, посещения студентов организационно-методического отдела ЧОСБСС направлены на освоение ими способов работы с профессионально значимой информацией в ходе учебной деятельности.

Значительный интерес у студентов вызывают практические занятия, в ходе которых происходит активное взаимодействие студентов и библиотекарей, живой обмен мнениями между ними. Занятия со студентами в ЧОСБСС проходят по нескольким направлениям и нацелены на выработку у студентов правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования. Так, например, специалисты Отдела информационных технологий с удовольствием рассказывают и показывают работу с тифлотехникой. Оснащенность ЧОСБСС современным тифлотехническим оборудованием позволяет организовывать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов по таким темам, как: «Тифлотехнические средства реабилитации инвалидов по зрению», «Тифлотехника и обучение грамоте по системе Брайля» и другим. Такие встречи также повышают активность студентов и интерес к выбранной профессии, способствуют формированию умений использовать специальные средства обучения с учетом зрительных возможностей детей.

Тифлоинформационный центр, как реабилитационный и адапционный отдел библиотеки организует массовые мероприятия для своих читателей, к проведению которых привлекаются и студенты. Для этого сотрудники библиотеки обучают студентов взаимодействию со слепыми и слабовидящими. Для них разработана памятка: «Этика общения с незрячими». Студенты принимают участие и в мероприятиях, направленных на интеграцию незрячих в социум, и мероприятиях по формированию в обществе положительного образа инвалида по зрению (детские утренники, День белой трости, День слепых, День инвалидов, праздник «Нового года»). Безусловно, такое взаимодействие дает студентам, как профессиональный опыт, так и эмоциональный. Лишь опыт непосредственного общения и взаимодействия с незрячими позволяет воспитать сострадание, терпимость и желание помочь.

Практическое освоение своеобразия развития психики слепых и слабовидящих детей решается на базе Детского сенсорного мультимедийного центра библиотеки. В 2014 году разработана система занятий, направленная на развитие и коррекцию эмоционального мира дошкольников. Уделяется особое внимание развитию познавательных процессов, личностной и эмоциональной сфер, коммуникативных умений, воли и интеллекта. Преподаватели и студенты ЧелГУ оказывают посильную помощь в решении этих задач. Студенты под руководством педагогов приобретают профессиональный опыт, выступая в роли индивидуальных консультантов в беседах с родителями, читателями библиотеки [1].

Сотрудники Детского центра и методисты проводят для студентов мастер-классы по изготовлению тактильно-рукодельных книг различной тематики. Тактильно-рукодельные книги занимают все большее место в приобщении ребенка к чтению в раннем дошкольном возрасте, к получению знаний через книгу, так как способствуют решению таких задач, как: расширение и коррекцию предметных представлений и способов обследования предметов через расширение и углубление знаний о предметах окружающего мира; формирование способов обследования предметов; формирование системы основных умственных действий и операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации); формирование обобщающих понятий и др. Сейчас в фонде библиотеки более 50 рукодельных книг, и большая часть из них изготовлена студентами. Важным моментом является то, что студенты не только изготавливают тактильные книги, но и составляют методические рекомендации по их применению, разрабатывают и проводят занятия с незрячими дошкольниками с использованием подобных книг и дополнительных пособий к ним. Такая форма работы развивает способности студентов-дефектологов применять знания и соответствующие умения в ситуациях реальной профессиональной деятельности.

Важную роль в профессиональной подготовке студентов оказывает их участие (совместно с преподавателями) в консультативной деятельности, на семинарах и научно-практических конференциях, которые организует библиотека для библиотекарей области и страны.

Так, например, студенты и преподаватели университета были приглашены на Всероссийскую научно-практическую конференцию «Методическая деятельность СБС в стратегии модернизации интегрированного библиотечного обслуживания» организованную Челябинской областной специальной библиотеки для слабовидящих и слепых при поддержке Российской библиотечной ассоциации, Российской государственной библиотеки для слепых, Министерства культуры Челябинской области [2]. В конференции приняли участие 15 регионов страны. С докладом «Актуальное сотрудничество. Деятельность специальной библиотеки для слепых в рамках подготовки студентов-дефектологов ЧелГУ в будущей профессиональной деятельности»

выступила доцент кафедры специальной и клинической психологии ЧелГУ Гольдфарб О.С. [1,3].

Таким образом, студенты-дефектологи и специальные психологи имеют возможность убедиться в своеобразии развития лиц с нарушением зрения, наработать умения в области предстоящей психолого-педагогической деятельности. Взаимодействие с потенциальными работодателями, тесное сотрудничество с организациями, в которых студенты могут в процессе получения образования наработать практические навыки, помогает в формировании необходимых компетенций. Помощь сотрудников Челябинской областной специальной библиотеки для слабовидящих и слепых в организации и проведении разных мероприятий считаем крайне важным вкладом в подготовку специалистов-дефектологов ЧелГУ.

Список литературы

1. Гольдфарб О.С. Актуальность сотрудничества. Деятельность СБС в рамках подготовки студентов-дефектологов ЧелГУ к будущей профессиональной деятельности // Методическая деятельность специальной библиотеке для слепых в стратегии модернизации интегрированного библиотечного обслуживания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 5-7 ноября 2014 г.) www.chosbss.ru

2. Кочуткина М.И. Соответствовать уровню: профессиональный взгляд на роль методиста // Методическая деятельность специальной библиотеке для слепых в стратегии модернизации интегрированного библиотечного обслуживания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 5-7 ноября 2014 г.) / www.chosbss.ru

3. Скрипкина Н.В. Организация психологической помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям // Молодой ученый. 2015. – № 6 (86). - С.785-788.

УДК 378 **Гольдфарб О.С., Пятковская И.А.**
Челябинский государственный университет,
Челябинск;

Челябинская областная специальная библиотека
для слабовидящих и слепых, Челябинск
dekkor@mail.ru

Исторический экскурс и современный опыт подготовки тифлокомментаторов в процессе обучения бакалавров дефектологического образования

В статье рассматриваются актуальные проблемы становления нового для России явления - тифлокомментирования, важного в контексте подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования.

Ключевые слова: тифлокомментирование, дефектологическое образование, права инвалидов.

Профессиональная подготовка будущих бакалавров дефектологического образования предполагает обучение специфическим навыкам, необходимым в последующей профессиональной деятельности при взаимодействии с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Численность всех категорий лиц с ОВЗ велика, однако, процент населения с нарушениями зрения, является одной из самых многочисленных. На сегодняшний день в

Челябинской области зарегистрировано проживают 3993 тысячи взрослых инвалидов по зрению, 163 ребёнка, и эта цифра неуклонно растёт.

Из-за слепоты у незрячих возникают проблемы с получением визуальной информации, удовлетворением образовательно-познавательных, культурно-эстетических и других социально-личностных потребностей. Однако, вторичные отклонения и неудобства могут быть преодолены в результате структурированной помощи развитого общества. Профессиональная деятельность студентов-дефектологов предполагает активное взаимодействие с лицами с нарушенным зрением, например: помощь в обучении, развитии, социализации, интеграции, повышении качества жизни этой категории населения. Поэтому, навык тифлокомментирования, будет способствовать будущей профессиональной деятельности сегодняшних студентов-дефектологов, поможет молодым специалистам профессионально дополнять отсутствующую визуальную информацию у лиц с нарушением зрения, и таким образом, самими быть более востребованными на рынке труда. [2].

Одним из современных направлений государственной социальной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации является устранение визуальных информационных барьеров. Законное право инвалидов по зрению предусмотрено пунктом 4 статьи 29 Конституции Российской Федерации и статьей 14 Федерального закона от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Кроме этого в Российской Федерации реализуются мероприятия по социальной интеграции инвалидов, в том числе и по зрению, с учетом «Конвенции о правах инвалидов», принятой Генеральной ассамблеи ООН. Статья 30 Конвенции обязывает государства принимать меры по обеспечению инвалидов информацией, по организации их доступа к ценностям культуры и искусства. Таким образом, для снятия части информационных барьеров для лиц с нарушением зрения была обозначена необходимость введения тифлокомментаторов во все учреждения искусств в РФ [2].

Тифлокомментирование (от греч. *typhlos* – слепой, от лат. *commentarius* – заметки, толкование), это лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому или слабовидящему без специальных словесных пояснений. Тифлокомментарий – это словесное описание визуальных элементов, таких как действия, костюмы, окружающая среда и так далее, используемое в театрах, кино, на выставках и других подобных мероприятиях. Эта техника позволяет незрячим людям или людям с нарушением зрения лучше почувствовать происходящее, так как визуальная информация превращается в вербальную. Тифлокомментарий – это, по сути, особая форма искусства, своеобразная поэзия. Используя лаконичные, яркие, образные выражения, комментаторы стараются наиболее полно выразить происходящее в вербальной форме для людей с нарушением зрения [1].

Имеются все основания считать, что тифлокомментирование возникло сразу вслед за появлением человеческой речи и одновременно с появлением первого слепого человека. Нужны были три обязательных условия:

1) наличие слепого, которому требуется передать информацию об окружающем мире речевыми средствами;

2) возможность использования речи настолько развитой, чтобы она позволяла вербальным способом описать предмет, пространство или действие так, чтобы можно было понять их не видя;

3) наличие зрячего человека, обладающего способностями к словесному описанию для слепых.

Возникновение и развитие тифлокомментирования шло практически одновременно как на Западе, так и в Советском Союзе. Так практическое тифлокомментирование в России началось ещё в СССР, впервые демонстрация кинофильма с тифлокомментарием для слепых была проведена в конце 1978 года в московском кинотеатре «Буревестник» для специалистов Всероссийского общества слепых. Затем по организационно-финансовым причинам проект был свёрнут, в 80-х годах было ещё несколько попыток возобновить эту работу, но наступившая перестройка прервала развитие тифлокомментирования в нашей стране.

А 2000-х годах появились новые потребности и новые технические возможности, началась постепенное восстановление интереса к тифлокомментированию в России, но это процесс затянулся на долгие годы [1].

Американская школа тифлокомментирования тесно связана с деятельностью Джоэла Снайдера, который получил международную известность как один из первых тифлокомментаторов в США. В начале 1970-х он записывал «говорящие книги» для Библиотеки Конгресса и читал вслух для слепых посетителей, начал сопровождать тифлокомментированием театральные и телевизионные программы. Благодаря его искусству тифлокомментирования сотни театральных постановок стали доступны людям с проблемами зрения.

Джоэл Снайдер преподавал технику тифлокомментирования ведущим музейным специалистам в Смитсоновском музее американской истории, Музее изобразительных искусств в Сиэтле, музее Метрополитен. Он также обучал работников спецслужб, проводивших экскурсии по Белому дому, методам тифлокомментирования, составил тур по Белому дому с тифлокомментированием, прежде чем экскурсии по нему были отменены в связи с событиями 11 сентября. Джоэл Снайдер выступал с лекциями по техникам тифлокомментирования по всему миру, включая более 35 стран. Он проводил мастер-классы по тифлокомментированию в Лондоне, Праге и Москве. Результатом московских мастер-классов стала подготовка команды тифлокомментаторов для Второго Московского международного фестиваля «Кино без барьеров». Он также является автором множества статей и книг по тифлокомментированию. Благодаря ему с 1981 заработала специальная радиостанция для слепых «Вашингтонское ухо», которая запустила програм-

му аудиоскрипции во время проведения спектаклей городских театров, а сегодняшний день 60% каналов телевидения оснащены аудиодескрипцией.

Сегодня в этот процесс вовлечены уже все страны Западной Европы. Так в Великобритании в сорока театрах осуществляется тифлокомментирование, во Франции - в пяти, в России театры и музеи только начинают делать свои первые шаги в этом направлении. В Московском губернском театре С.Безрукова оборудованы 60 мест в театре, и на каждом спектакле дежурят тифлокомментаторы.

В США и Великобритании постоянно увеличивается производство фильмов с тифлокомментарием, в Германии диски с фильмами, снабжённые тифлокомментарием, пользуются спросом не только среди слепых и слабовидящих, но и охотно покупаются зрячими, кто привык смотреть фильмы и одновременно заниматься домашними делами. В Германии, Англии и Америке выпускается 300 картин в год с тифлокомментарием, в России пока эта цифра гораздо ниже.

О том, насколько ново это направление в нашей стране, говорят такие факты: в 2013 году был первый выпуск тифлокомментаторов в Москве институтом «РЕАКОМП» под руководством С.Ваньшина (родоначальника тифлокомментирования в России). Выпускников было всего 25 человек, однако, уже в 2014 году большинство из них принимали участие в тифлокомментировании Олимпиады в Сочи.

Таким образом, в результате исторического экскурса в историю развития тифлокомментирования в нашей стране и за рубежом, можно сделать вывод, что тифлокомментирование – это уже привычное явление в театрах и кинотеатрах западных стран, однако, в нашей стране оно только-только начинает входить в практику и не остаётся без государственной поддержки.

Президент РФ Владимир Путин подписал закон о государственной поддержке кинематографии. Федеральный закон направлен на реализацию положений Конвенции о правах инвалидов, ратифицированной Российской Федерацией, и предусматривает комплекс мер, обеспечивающих доступность для инвалидов просмотра произведений кинематографии. «Устанавливается, что производство и прокат полнометражных национальных фильмов, создаваемых в художественной или анимационной форме при финансовой поддержке государства, осуществляются при условии их субтитрирования и тифлокомментирования», — отметили в пресс-службе Кремля.

Также на демонстраторов фильмов возлагаются обязанности по обеспечению условий доступности для инвалидов кинозалов и показу субтитрированных и тифлокомментированных национальных фильмов.

Федеральный закон вступает в силу с 1 июня 2017 года, а его положения, предусматривающие обязанности демонстраторов фильмов, — с 1 января 2018 года. Закон принят Госдумой 7 марта 2017 года и одобрен Совфедом 22 марта 2017 года.

Таким образом, потребность в тифлокомментаторах крайне высока. Крайне высока потребность в

тифлокомментаторах и в нашем регионе, так как ранее обучение в Уральском регионе не осуществлялось. Впервые обучение тифлокомментированию прошло в 2014-2015 годах в г.Екатеринбурге под руководством четы Безруковых и американского специалиста Джоуэла Снайдера. Сотрудники Челябинской областной специальной библиотеки для слепых и слабовидящих прошли обучение по данной программе. Это дало возможность на базе кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета разработать учебную программу «Тифлокомментирование» для студентов-бакалавров дефектологического образования Челябинского государственного университета [3]. На сегодняшний день программа востребована и уже первые выпускники смогли приложить полученные знания и профессионально сопровождать лиц с нарушением зрения на спектаклях, при посещении музеев, при проведении открытых мероприятий, например, в проходящем проекте «Равный равному» в нашем городе.

Список литературы

1. Ваньшин С.Н., Ваньшина О.П. Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых. Инструктивно-методическое пособие. - М., 2011.
2. Гольдфарб О.С. Актуальность сотрудничества. Деятельность СБС в рамках подготовки-дефектологов ЧелГУ к будущей профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / О.С.Гольдфарб / Методическая деятельность специальной библиотеки для слепых в стратегии модернизации интегрированного библиотечного обслуживания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 5-7 нояб. 2014 г.).
3. Гольдфарб О.С., Кочутина М.И. Формирование профессиональных компетенций студентов в рамках самоуправления и сотрудничества/ Студенческое самоуправление – общественный институт гражданско-патриотического воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 12-13 нояб. 2015 г.). - Челябинск, 2015. С.41-46.

УДК 376

Дарган А.А.

Центр инклюзивного образования,
Северо-Кавказский федеральный университет,
Ставрополь
annadargan@mail.ru

Присвоение и проявление социальной субъектности людьми с инвалидностью: к постановке проблемы исследования

В статье рассматривается актуальность изучения социальной субъектности людьми с инвалидностью. Уход от медицинской модели инвалидности и формирование новых схем взаимоотношения человека с ограниченными возможностями здоровья и общества обусловили необходимость исследования механизмов, условий и факторов социальной адаптации и реабилитации людей с инвалидностью в общество, а также их социальной субъектности, определяемой как способность выступать в качестве субъекта общественных отношений, проявляющаяся, в том числе, в сознательном выборе им типа отношений с обществом, модели интеграции, конструирования своей жизненной стратегии и ее реализации в соответствии с учетом требований ситуации, норм и ценностей.

Определена необходимость изучения социальной субъектности в контексте ее взаимосвязи с социальным самоощущением.

Ключевые слова: социальная субъектность, социальная субъектность людей с инвалидностью, социальное самоощущение, социальная интеграция.

Тема взаимоотношений человека с инвалидностью и общества оказалась в поле пристального изучения российских социологов лишь в последние несколько десятилетий. В годы Советского союза в обществе доминировала медицинская модель инвалидности, согласно которой человек с инвалидностью рассматривался как больной, которого необходимо лечить, и вопросы его интеграции и адаптации не считались важной социальной проблемой. Согласно данной схеме взаимоотношений человека с ОВЗ и общества, на период «лечения» индивид находился в определенной изоляции от остальных – небольших – членов общества. Сегрегация людей с ОВЗ осуществлялась путем создания и функционирования системы специального (коррекционного) образования, специализированных предприятий для инвалидов, детских домов для детей-инвалидов и интернатов для взрослых людей с ОВЗ, а также путем отказа от учета физических особенностей людей с ОВЗ при строительстве жилых зданий и объектов социальной инфраструктуры, организации работы общественного транспорта, предоставления социальных и иных услуг.

После распада Советского Союза стала наблюдаться элиминация сложившихся представлений об инвалидности и формирование новых схем взаимоотношения людей с ОВЗ и общества, с учетом мирового опыта в данном вопросе. Эта тенденция была обусловлена изменением социальной политики государства к людям с ОВЗ, когда на смену медицинской модели инвалидности пришла медико-социальная или реабилитационная модель инвалидности, в рамках которой заботу о реабилитации и адаптации человека с инвалидностью берет на себя государство посредством создания и поддержания систем помощи, ориентированных на людей с инвалидностью, которая включает оказание медицинской, социальной, психологической, материальной помощи и т.д. [5]. В этой связи актуальными вопросами российской науки стало исследование механизмов, условий и факторов социальной адаптации и реабилитации людей с инвалидностью в общество, с целью их максимальной интеграции и включения в общественную жизнь.

Однако социальная интеграция людей с инвалидностью в общество будет возможна лишь при условии активного участия в данном процессе самого человека с ОВЗ, его стремления к участию в общественной, социальной, политической жизни, ведь без заинтересованности в достижении большего уровня социальной интеграции самого человека с инвалидностью данная задача существенно усложняется и становится фактически недостижимой и, напротив, его стремление к инклюзии способствует достижению поставленной цели. Это подтверждает Алейник Л.А., которая в своем ис-

следовании социальной мобильности людей с инвалидностью отмечает, что «стремление человека с ограниченными возможностями здоровья к большей интеграции и социальной мобильности в обществе является мощным мотивационным фактором для повышения успешности процесса реализации жизненной стратегии» [1].

Однако, как мы полагаем, не достаточно лишь стремления, желания человека с инвалидностью достичь большего уровня интегрированности в общество, необходимым качеством является также выраженная субъектная позиция индивида, его способность выступить в качестве субъекта в поле социальных отношений, активного творца социальной реальности. Уход от объектно-субъектных к субъектно-субъектным отношениям при решении проблемы инвалидности будет возможен в том случае, если человек с инвалидностью будет активно проявлять свою социальную субъектность в разных сферах общественной жизни, рассматриваемую как независимость от системы социальности более высокого порядка и выражающуюся в двух взаимосвязанных свойствах: во-первых, автономности, во-вторых, активности [4]. Таким образом, возникает необходимость в изучении механизмов, условий и факторов присвоения социальной субъектности людьми с ограниченными возможностями, а также проявления данного качества в процессе конструирования ими социальной реальности.

Социальная субъектность человека с инвалидностью интерпретируется нами как его способность выступать в качестве субъекта общественных отношений, проявляющаяся, в том числе, его социальной идентификации, в осознанном выборе им модели интеграции в обществе, конструирования и проектирования своей жизненной стратегии и ее реализации в соответствии с выбранным типом отношения с обществом, с учетом требований ситуации, норм и ценностей.

Она предполагает самодетерминированное поведение, когда человек с инвалидностью не просто действует в соответствии со спецификой социальных ролей, которые он играет, теми нормами поведения, которые соответствуют той или иной ситуации, его потребностями, а осуществляет ценностное отношение к разным сторонам общественной жизни на основе выбранного типа отношений с обществом (субъект-субъектные или субъект-объектные отношения), поставленных перед ним целей и мотивов, в соответствии с которыми существует в социальной действительности, конструирует свой жизненный путь и модели поведения в социуме - становится подлинным творцом социальной реальности.

Как показывает контент-анализ социологических исследований, посвященных проблематике социальной субъектности, большинство авторов придерживаются позиции, что социальная субъектность есть свойство каждой зрелой личности, и в процессе социализации каждому индивиду присваивается данное качество, которое в конечном итоге, выступает своеобразным критерием социализированности личности [4].

Однако понимание того, когда индивид обретает данное качество, различно. Так, по мнению А.И. Ковалевой, социальная субъектность присваивается индивиду после завершения этапа первичной социализации, на начальном этапе вторичной социализации. Она отмечает, что на этапе первичной социализации индивид является объектом социализации и преимущественно осваивает окружающий мир через «понимание другого» - агентов первичной социализации, ответственных за обучение его культурным нормам, ценностям, правилам поведения, существующим в данном обществе. Присвоение социальной субъектности происходит лишь после завершения данного этапа, когда он уже способен воспринимать социальные роли как заменяемые, в его сознании происходит абстрагирование от ролей и установок конкретных других до ролей и установок вообще. Он перестает идентифицировать себя лишь с конкретными значимыми другими, осуществляется его ориентация на обобщенного другого, также индивид начинает отождествлять себя со всеобщностью других. Когда индивид обретает эти социальные черты, то у него формируется осознание своей способности влиять на окружающую действительность, преобразовать социальную реальность, и это осознание выражается и подтверждается реальными поступками и действиями [3].

По мнению Вал. Лукова, присвоение социальной субъектности связано с формированием у индивида определенного тезариуса, который представляет собой «полный систематизированный свод освоенных социальным субъектом знаний, существующих для него как средство ориентации в окружающей среде, а сверх этого также знаний, которые непосредственно не связаны с ориентационной функцией, но расширяют понимание субъектом себя и мира, дают импульсы для радостной, интересной, многообразной жизни» [4]. На основе тезариуса субъект осуществляет конструирование и проектирование окружающей действительности и делает свой выбор в поле социальных отношений, проявляя тем самым свою социальную субъектность. Выстраивание тезариуса осуществляется на протяжении всего процесса социализации, однако на этапе первичной социализации социальная субъектность слабо выражена и ограничена небольшим диапазоном социальных практик. Лишь когда человеком уже усвоены социализационные коды первого уровня, и влияние на него агентов первичной социализации уменьшается, социальный контроль становится меньше, данное качество становится более выраженным.

Таким образом, несмотря на некоторые расхождения в вопросе о том, на каком этапе социализации происходит присвоение социальной субъектности, ученые сходятся во мнении, что социальная субъектность – качество, которое приобретает в процессе социализации каждый человек с инвалидностью, и мы склонны с ними согласиться. Однако степень автономности и независимости субъекта и, соответственно, его способность и возможность конструирования социальной реальности может иметь разную степень выраженности. В контексте

проблемы изучения социальной субъектности людей с ограниченными возможностями здоровья особый интерес представляет интерес выявление тех факторов и условий, которые детерминируют формирование выраженной субъектной позиции индивида, с высокой степенью автономности и стремлением к субъектно-субъектным отношениям с обществом.

Актуальным является также изучение особенностей присвоения субъектности людьми с ограниченными возможностями здоровья в контексте тех особенностей, которые свойственны процессу их социализации. Наличие физических особенностей и обусловленных ими ограничений жизнедеятельности, недоступность жилой среды, наличие психологических и социальных барьеров в обществе замедляют и затрудняют процесс усвоения социального опыта и процесс активного воспроизводства человеком с инвалидностью системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Тем самым, мы можем предположить, что присвоение социальной субъектности людьми с инвалидностью, осуществляющееся в ходе социализации, также имеет свои специфические черты, зависящие от социализационной среды, в которой происходит данный процесс. Выстраивание тезариуса, на основании которого осуществляется конструирование и проектирование окружающей действительности, для человека с инвалидностью может быть ограничено в силу особенностей социализационной среды не только на этапе первичной социализации, но и на протяжении всей жизни.

и ее реализации в соответствии с выбранным типом отношения с обществом, с учетом требований ситуации, норм и ценностей.

Интерпретация социальной субъектности людей с инвалидностью как способность выступать в качестве субъекта общественных отношений, проявляющаяся, в том числе, в его социальной идентификации, в осознанном выборе им модели интеграции в обществе, конструирования и проектирования своей жизненной стратегии, предполагает рассмотрение данного качества во взаимосвязи с такой категорией, как социальное самочувствие, которое мы определяем как социально-психологическое состояние, являющееся отражением уровня интегрированности человека в общество, его осознания и оценки себя, своих возможностей, перспектив дальнейшей интеграции и удовлетворения жизненно важных потребностей [2].

В соответствии с предложенной нами классификацией, социальное самочувствие может быть равноправно-ориентированным или патерналистским (в соответствии с моделью интеграции, на которую ориентирован человек). Патерналистское социальное самочувствие свойственно людям, которые придерживаются патерналистской модели инвалидности - соглашаются с ролью «инвалида» и ориентированы на социальное обслуживание в своей стратегии интеграции в общество. Равноправно-ориентированное социальное самочувствие возникает у людей с инвалидностью, придерживающихся

социальной модели инвалидности и отказывающихся от патерналистских отношений с обществом, ориентированных на субъектно-субъектные отношения.

Таким образом, актуальность, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность обозначенных аспектов позволили сформулировать проблему исследования, которая состоит в отсутствии социологического знания о социальной субъектности людей с инвалидностью, механизмах, факторах и условий присвоения и проявления данного качества в процессах интеграции в обществе.

Список литературы

1. Алейник Л.А. Институциональные барьеры и стратегии социальной мобильности людей с инвалидностью : дисс. ... канд. соц. наук. - Ставрополь, 2008. - 205 с.
2. Дарган А.А. Социальное самочувствие людей с инвалидностью: дис.... канд. социол. наук. Ставрополь, 2013
3. Ковалева А.И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. № 1. 2004. С. 139–143.
4. Луков Вал.А., Луков Вл.А.. Методология тезариусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. №1. 2014. С.18-35.
5. Ткаченко В.С. Общество и проблемы инвалидности: монография. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006. С.228.

УДК 159.922.76

Дорохова О.Ф.

ГУО «Вспомогательная школа № 24», Орша,
Витебская область, Республика Беларусь
24.school.orsha@gmail.com

Формирование коммуникативной компетенции учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных умений учащихся с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности и возможные направления организации коррекционной работы по развитию их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: тяжелая интеллектуальная недостаточность, коммуникация, общение, речь, жесты.

С самых первых дней жизни ребенка, общение играет наиважнейшую роль, потому что именно оно стимулирует развитие таких функций как внимание, память, восприятие, воображение, логику. Начиная с самого раннего возраста, общение приобретает личностный характер и предполагает тесное практическое взаимодействие ребенка с взрослым.

Исследователи по-разному трактуют понятие «общение», но в одном они солидарны: общение является важным видом человеческой деятельности. По определению М.И. Лисиной, общение (коммуникация) – процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание

и оценку себя посредством других людей [2]. Общение способствует развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, развитию личности.

Процесс коммуникации обеспечивает ребенку интеллектуальное и психоэмоциональное развитие. При нормальном умственном развитии ребенок быстро увеличивает активный и пассивный словарный запас, с удовольствием разговаривает с взрослыми и ровесниками. Развивая навыки коммуникации, ребенок обретает способность реализации своих потребностей, понимание речи другого человека, учится эмоциональным реакциям, правилам поведения в социуме.

Умение общаться имеет важное значение для социализации личности. Социализация - это процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; а с другой стороны - процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

В психологическом подходе общение определяется как специфическая форма деятельности и как самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности личности. Общение выдвигается как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности.

Умения общаться, т.е. коммуникативные умения, это синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности. Общение как умение - сложное явление, так как представляет собой целую систему умений разного порядка и характера. Это речевые умения, социально-психологические, умения использовать в общении нормы речевого этикета и невербальные средства, умения общаться в различных организационно-коммуникативных формах деятельности.

Категория «общение» является базовой для социально-психологической теории.

Общение - это форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психического контакта. Психический контакт обеспечивает в общении взаимный обмен эмоциями [5].

Технологический уровень характеристики личности как субъекта общения раскрывает ее умения общаться - коммуникативные умения.

Коммуникативные умения - это синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности.

Коммуникативные умения формируются двумя путями:

в ходе разнообразной социальной практики, в которую личность включена;

в ходе специальной подготовки к общению.

Коммуникативная компетентность личности (знание норм и правил общения) складывается из способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Опыт общения занимает особое место в структуре коммуникативной компетентности личности. С одной стороны, он социален и включает интерифицированные нормы и ценности культуры, с другой - индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности. Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на ситуацию общения и их своеобразие.

Коммуникативная компетентность личности, а точнее, возможность ее проявления блокируется под воздействием психологических и социальных травм. Блокировка нарушает проявление субъективности личности в общении, ведет к деформации ее отношений.

Общение играет особую роль в психическом развитии детей. Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научиться жить в нем.

Это важно прежде всего потому, что людей с отклонением в развитии в нашем обществе воспринимают по-разному: одни к ним абсолютно равнодушны, другие жалостливы и, как правило, пассивны, третьи, и их меньше всего активно участливы. Кроме того, стереотипное представление об интеллектуальной и психической неполноценности этих людей обрекает их на полную изоляцию: их редко можно встретить на улице, в культурных учреждениях.

Интеграция людей с нарушением интеллекта в общество зависит от отношения самого общества к этим людям, от информированности окружающих о жизни, особенностях, проблемах этих людей.

Дети с нарушением интеллекта в силу своего дефекта испытывают трудности в эмоциональном общении, в формировании речи, поэтому приобретение навыков общения имеет для них особую значимость.

Общение людей осуществляется в основном с помощью речи. Что касается детей с интеллекту-

альной недостаточностью, то, по мнению Л.С.Выготского, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных умений у умственно отсталых детей [1].

У детей с нарушением интеллекта отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие и качественное своеобразие речи, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Речевое развитие ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью характеризуется поздними сроками формирования функции, длительными периодами становления речевых механизмов и качественной неполноценностью реализации речевого высказывания. В раннем возрасте у таких детей задерживается развитие довербальных форм коммуникации. Они безучастны к окружающему, как правило, не реагируют на попытки общения. У них отсутствует комплекс оживления (моторная реакция, улыбка, гуление). Задерживаются сроки появления лепета, первых слов. У многих из них отдельные слова появляются к 5-6 годам. Эти дети весьма ограниченно понимают обращенную к ним речь. Речь не является регулятором их поведения. Собственная речь настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. У некоторых детей при достаточном широким словарном запасе фиксируется эхолическая, бессмысленная речь, состоящая из определенного набора речевых штампов[4].

Недоразвитие коммуникативной функции речи, к сожалению, не компенсируется другими средствами общения, в частности, невербальными (мимикой, жестами). Дети плохо понимают жесты и не могут спонтанно овладеть коммуникативными жестами. Это отличает их от детей с другими психофизическими нарушениями (слуха, речи и др.). Звукопроизношение грубо нарушено вследствие анатомических и функциональных особенностей речевого аппарата (патологии строения, снижения мышечного тонуса, нарушения произвольности движений, грубого недоразвития фонематического слуха и восприятия). Снижен объем слуховой памяти, что обуславливает ограничение объема усваиваемых ребенком лексических средств.

Чем резче выражена умственная отсталость, тем, как правило, медленнее и с большими затруднениями происходит овладение речью. При характеристике устной речи детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью следует подчеркнуть, что само по себе накопление новых слов не ведет к улучшению их активной лексики, так как они не пользуются речью даже тогда, когда знают нужное слово. Пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему – все это тормозит процесс активации словаря детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестуляторными. Анимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей.

Нарушение в сфере общения сказывается на развитии личности. Искажается представление детей о себе, затрудняется осознание ребенком себя как личности, что ведет к трудностям межличностных отношений.

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научится жить в нем.

Изучение коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет наиболее грамотно построить процесс их обучения, воспитания и развития, делает более успешной социализацию.

Важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность пользоваться языковыми средствами в речевой практике. Речемыслительная деятельность является предпосылкой возникновения и развития учебно-познавательной активности.

Основными задачами обучения общению детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью являются формирование предпосылок речевого развития; активизация и закрепление сенсомоторных реакций; активизация опыта речеподражательных умений, в том числе жестовых, мимических, знаковых средств общения; формирование навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности[3].

Именно речь является организационной в процессе социального взаимодействия ребенка с педагогом и способствует развитию адаптации. Владение речевой коммуникацией предполагает умения:

- пользоваться лексическими, грамматическими и фонетическими средствами,
- выстроить связный текст,
- находиться в диалогическом взаимодействии с партнёрами, которое должно содержать эмоциональный интеллектуальный компоненты, а так же иметь практическое взаимодействие.

Исходя из того, что у детей с нарушением интеллекта повреждены обе составляющие части коммуникативно-познавательной деятельности, а именно: операционно-техническая и мотивационно-потребностная, то коррекционная работа должна быть организована индивидуально и дифференцированно. Непременным условием для эффективности данной работы является соблюдение последовательности и стадийности в формировании потребности в коммуникации и познании. Потребность в познании следует начинать формировать с помощью предметного изучения: называть предме-

ты и наблюдаемые явления с помощью устойчивых звуковых форм. Это могут быть специфические вокализации - псевдослова или выразительные паралингвистические единицы. Следует поощрять любую речевую попытку общения ребенка с взрослым, так как это регулирует поведение и деятельность, стимулирует потребность в коммуникации. Очень эффективно действует постоянная стимуляция активности ребенка с помощью одобрения, похвалы, демонстрации успехов ребенка перед сверстниками.

Однако, большинство детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью не умеет и не может общаться на вербальной основе. Речевая форма общения для многих из них остается за порогом возможностей. В таких случаях содействовать развитию этих детей может общение, основанное на невербальных средствах.

Выделяют три основные группы невербальных средств общения учителя (Н.Крутова):

- фонационные (паузы в речи, молчание);
- кинестические (мимика, жест, поза);
- проксемические (дистанция).

От умелого использования учителем кинестических средств – мимики, жестикуляции, пантомимики во многом зависит качество общения с детьми.

Обратимся к невербальной коммуникации, учитывая возможности учащихся с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности. В качестве наиболее важного компонента в неречевой коммуникации признается жест, т.е. выразительное движение рук. Жесты являются одним из важных компонентов в структуре невербальной коммуникации, которая выступает как средство компенсации при отсутствии речевого общения. Язык жестов помогает ребенку усваивать основные понятия, убеждает в его способности влиять на окружающий мир. Жесты направлены на то, чтобы вооружать ребенка средствами коммуникации и способствовать ее улучшению. Чтобы в процессе повседневной деятельности ребенок мог часто пользоваться жестами, они должны быть функциональными и легко выполнимыми для ребенка. Учатся жестам в основном путем подражания.

Некоторые родители высказывают опасения, что использование жестов будет препятствовать речевому развитию ребенка. Поэтому овладение детьми с нарушением интеллекта жестами предполагает синхронное использование слов. Обучение жесту происходит в виде совместных действий ребенка и педагога. Отрабатываемые жесты используются в процессе повседневной деятельности ребенка. При общении с помощью жестов ребенка побуждают к вокализации, произношению звуков, слов. Родителям, воспитателям тоже важно понимать эти жесты и эмоционально реагировать на них.

Таким образом, эффективность коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью зависит от своевременности оказания компетентной помощи, создания необходимых условий для формирования навыков коммуникации. Особенности развития

речи детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью обуславливают необходимость использования наряду с традиционными альтернативных средств общения. Одним из вариантов может выступить система невербальных средств общения, способствующая развитию языковой компетенции, расширяющая возможности общения и образования детей. Дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью даже с очень ограниченным диапазоном слов и жестов могут научиться использовать свои несложные умения для выражения целого ряда социальных, эмоциональных и физических потребностей. Однако следует учитывать, что коррекция развития потребности в коммуникации таких детей длительна по времени и рассчитывать на быстрые результаты невозможно. Самое важное – получение ребенком радости от общения, которое становится неотъемлемой частью его существования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 1008 с.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 1997. – 245 с.
3. Лисовская Т.В. Поддерживающее общение // Воспитание и обучение детей в условиях домов – интернатов: пособие для педагогов / под ред. Т.Л. Лисовской. – Минск: НИО, 2007. – С. 41 – 67
4. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160с.
5. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. - М.: ИНФРА-М, Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 2009. – 224 с.

УДК 159.922.76

Зеленцова Н.Н.

Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, Калуга
tatochka7092001@mail.ru

Возможности колокольного звона при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Колокольный звон благотворно влияет на человеческую психику, душевные состояния, психологическое воздействие звуком известно давно. Колоколотерапию (лечение колокольным звоном) в своей работе используют врачи-психиатры и психологи, работающие в различных направлениях. Многочисленными примерами доказана эффективность колокольного звона для лечения болезней и патологических состояний. Варианты работы с колокольным звоном многообразны: как способ эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира и социализации детей. Колокольный звон может быть включен в индивидуальную программу развития детей с ограниченными физическими и умственными возможностями и в сочетании с другими видами коррекционной работы.

Ключевые слова: колокольный звон, воздействие, ограниченные возможности здоровья.

Колокольный звон. Казалось бы, что может быть проще и привычнее этого звука? Но мало кто знает, что колокольный звон все чаще используется как метод лечения.

Колоколотерапию (лечение колокольным звоном) в своей работе используют врачи-психиатры и психологи. Одним из первых отечественных ученых, предложившим звон своим больным, считается питерский врач, профессор Андрей Владимирович Гнездилов [6]. Именно на его опыт работы любят ссылаться многочисленные поклонники лечения или реабилитации колокольным звоном при тяжелых стрессовых ситуациях.

Правда, пациенты у профессора Гнездилова – особые. Еще в 1990 году он создал и возглавил один из первых в России хосписов (лечебное учреждение для оказания паллиативной помощи неизлечимым больным). Помогает подопечным профессора лечение колокольным звоном, причем в самых безнадежных ситуациях. Вне зависимости от выбранного им звона у человека через короткое время исчезает стрессовое состояние, падает давление, улучшается самочувствие.

Варианты работы различные: человеку предлагается подойти к звоннице и просто поиграть. Людям на душу ложатся самые разные звоны и ритмы – выбор индивидуален. При этом в своей работе Гнездилов пользуется не колоколами, а билами – металлическими пластинами, считающимися предтечей колоколов, которые до сих пор используются в богослужениях. Например, на Афоне.

А еще колокольный звон развивает слуховую память, формирует чувство ритма. На практике педагог, позвонив, предлагает ребенку с ОВЗ подобрать звук самостоятельно – на выбор из нескольких разных колокольчиков. При этом у ребенка развивается концентрация внимания. А все вместе создает психологическую базу для формирования речи. При помощи звонницы легко отработать слоговую структуру слова: на каждый удар колокольчика ребенок произносит часть трудного слова. А колокольный звон как яркий эмоциональный раздражитель способствует прочному усвоению пройденного материала [9].

В 2003 г. впервые в России уникальный лечебный сеанс с использованием церковных колоколов был проведен в онкологической клинике г. Архангельска. Новый метод лечения назвали КОЛОКОЛОТЕРАПИЕЙ. Выступление мастера колокольного звона благословил Епископ Архангельский и Холмогорский Тихон. По словам известного, мастера колокольного звона – архангельского звонаря Владимира Петровского (именно он с благословения епископа Архангельского и Холмогорского Тихона и проводил этот сеанс), еще в начале XX в. целительному действию колокольного звона нашли следующее научное объяснение. В результате звучания колокола в окружающей воздушной среде образуются особые микрочастицы, которые мельче атома. Именно они и оказывают очистительное воздействие на воздух и живые организмы. Музыкальная программа данного «опытного» сеанса ко-

локолотерапии составлялась особенно тщательно (ее основу составили канонические церковные звоны) [10].

Давно известно, что музыка лечит. Прежде всего, психологически, помогая снять стресс, улучшая настроение, очищая душу от всего негативного. Главное, чтобы нравилась она человеку. Не менее эффективно действуют на здоровье и колокольные звоны.

Психологическое воздействие звуком известно давно. Воздействие голосами природы, музыкальными звуками. Опыт Гнездилова А. В. [7] показал, насколько успокоительно воздействовали на больных, как взрослых, так и детей, записи, воспроизводящие журчанье ручья, стук дождя по крыше, мерное дыхание морских волн. Среди использовавшихся записей хотелось бы обратить внимание на воздействие посредством колокольного звона. Интересно, что подобное воздействие восходит к старым русским традициям, где звон был не только сигналом тревоги или просто призывом к всеобщему вниманию, но и призывом к молитве, способствуя, таким образом, появлению чувства собранности.

Многие испытуемые Гнездилова А. В. [6] подчеркивали релаксирующий эффект колоколотерапии. Замечателен факт, что и те пациенты, которые отрицали, облегчение болей, в то же время засыпали под воздействием звона, что само по себе уже являлось свидетельством оказываемого им седативного эффекта.

Колокольный звон в своей силе, мощи и красоте необычайно целителен для любого человека, и особенно русского. Он лечит душу и тело. Он возвышает духовно, восстанавливает энергетически, гармонизирует психику и укрепляет физическое здоровье [3].

Колокольный звон насыщает пространство позитивной энергией, очищает окружающую местность, наполняет воздух высокими энергиями добра и любви. Акустическая волна при колокольном звоне распространяется в виде креста. Также происходит мощное очищение пространства и на физическом уровне, снижается активность болезнетворных бактерий и вирусов.

Многочисленными примерами доказана эффективность колокольного звона для лечения болезней и патологических состояний:

- стресс, нервозность, бессонница;
- депрессия, психические расстройства;
- боли при различных заболеваниях;
- снижение иммунитета и многие другие [7].

Цель и содержание коррекционных, реабилитационных занятий для детей с ОВЗ формулируются исходя из физических, психических, умственных возможностей детей. Поэтому на групповых занятиях при прослушивании колокольного звона не ставится цель – развитие собственно музыкальных способностей, основные элементы занятий направлены на решение не музыкальных задач, а значимых для развития ребенка проблем, связанных со здоровьем [11].

Музыкотерапия необходима как способ эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как способ невербальной коммуникации, а также как один из возможных способов познания мира и социализации детей. Колокольный звон может быть включен в индивидуальную программу развития детей с ограниченными физическими и умственными возможностями в сочетании с другими видами коррекционной работы [10].

Важно отметить, что обезболивающее и бактерицидное действие оказывает только живой колокол, в звукозаписи нарушается ультразвуковой спектр колокольного звона. Если дети при прослушивании колокольного звона засыпали, им давали возможность погрузиться в этот целебный сон. Очень важно хотя бы раз в год слушать живой колокольный звон. Настоящий колокол имеет очень высокие частоты, не воспроизводимые никакой акустикой. Эффект очищения от самостоятельной попытки позвонить в колокол многократно усиливается. Лечебное влияние колокольного звона возможно лишь в том случае, если он не вызывает раздражения и сеанс терапии живым звуком непосредственно под колоколом не превышает 15-20 минут.

Колокольный звон поистине являлся «отрадой души», неотъемлемой частью всей звуковой атмосферы русской жизни. Таковую музыку можно было услышать только в России. Он будил людские души ото сна, не давал им зачерстветь, делал всех добрее и красивее [5].

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Березкин Б. История колоколов и искусства колокольного звона. Минск, 2000.
3. Благовещенская Л.Д. Некоторые особенности специфики звучания и восприятия колокольного звона // Колокола: История и современность. М., 1993.
4. Бондаренко Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации. – М.: Владос, 2009.
5. Бочков А.С. Краткое описание фонотеки колокольных звонов // Колокольные звоны: Практическое руководство для православных звонарей. М., 1997.
6. Гнездилов А. В. Психология и психотерапия потерь. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой СПб.: Речь, 2002.
7. Гнездилов А. Путь на голгофу. Очерки работы психотерапевта в онкологической клинике и хосписе. СПб., 1995.
8. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002.
9. Задубовская, Е. В. Лечение колокольным звоном СПб: Лениздат, 2006.
10. Мороз, Л. И. Защита и исцеление души и тела колокольным звоном и металлами М: Удача, 2008.
11. Назарова, Н.М. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2010.
12. Фатихова, Л.Ф. Диагностика социального интеллекта детей с отклонениями в развитии. // Научное твор-

чество XXI века: материалы II Всероссийской научной конференции. – Красноярск// В мире научных открытий. – 2010. № 4 (10). Часть 8. – С. 82-84.

УДК 159.922.76

Капчевская Н.Д.

ГУО «Вспомогательная школа № 24», Орша,
Витебская область, Республика Беларусь
24.school.orsha@gmail.com

Методические аспекты коррекционного обучения развития личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью на уроках чтения

Актуальность выбранной темы связана с тем, что важно изучить развитие личности учащихся в процессе обучения. Важно для его оптимизации и коррекции возникающих в этом возрасте нарушений.

Ребёнок представляет собой некоторую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он овладевает своим поведением, улучшая отношения со взрослыми и сверстниками. Ребёнок начинает понимать, что он обязан учиться и в процессе обучения изменять себя.

Ключевые слова: абстрагирование, адаптация, аффективная сфера, дезадаптация, интегральный, коммуникация, репродуктивный.

С.П. Рубинштейн подчёркивал, что «...ребёнок, играя ту или иную роль, не просто переносится в чужую личность, входит в роль, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность». На этом отношении личности ребёнка к его роли основывается значение игры для развития не только мышления, воли, но и самой личности в целом. Наиболее популярным методом является игротерапия, так как ближе всего отвечает задачам развития детей с проблемами развития личности и обучения.

У детей с интеллектуальной недостаточностью в начальных классах ведущей остаётся игровая мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы и понятия должного, нужного, а значит, и позиция школьника [3]. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиться, переключать внимание, усидчивость) не позволяют полноценно осуществлять учебную деятельность. Ребёнок быстро устаёт.

Огромную роль в жизни ребёнка с интеллектуальной недостаточностью играет эмоциональная сфера. Эмоциональное самочувствие – это фактор развития личности. А поведение – наиболее интегральный внешний показатель внутреннего состояния личности обучающегося (адаптация-дезадаптация, настроение, мотивационных и нравственных установок). Воспитание социально одобряемого поведения – одна из важнейших и трудных целей коррекционной педагогики. Термин «аффективная сфера» обозначает психоэмоциональный потенциал личности, который обеспечивает сбалансированность психических состояний.

Значение игры в коррекции и развитии коммуникативной познавательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью очень велико и выполняет следующие функции:

- обучающую (помогает в овладении знаниями);
- развивающую (развивает познавательные инте-ресы);
- коррекционную (исправляет недостатки);
- коммуникативную (помогает овладеть навыками общения, развивает важнейшие социальные навыки и умения, способствует сопереживанию);
- терапевтическую (учит преодолевать различные трудности, возникающие у ребёнка в поведе-нии, общении, учении);
- занимательную (доставляет удовольствие, про-буждает интерес).

Практика работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью доказывает необходимость осу-ществления лично-ориентированного подхода в обучении и воспитании каждого ребёнка, в необ-ходимости глубокого понимания его характера, особенностей развития, причин затруднений в учё-бе и отклонений в поведении. Я убедилась, что для развития личности важно верно выбрать тональ-ность общения с каждым ребёнком, правильную тактику индивидуального подхода. Игра становит-ся ведущей деятельностью, обеспечивающей зону ближайшего развития, оказывающую развивающее действие на личность детей с интеллектуальной недостаточностью.

В своей работе я уделяю большое значение пе-дагогической диагностике. Она помогает изучить личность учащихся, находящихся в системе педа-гогических отношений, для того чтобы более успешно решать задачи обучения и воспитания. Основной метод диагностики – наблюдение. Часто использую методику А.Н. Лутошкина « Эмоцио-нальная цветописка». При помощи данной методики я выявляю эмоциональные переживания ребёнка жизненно важные для него зон, таких как: перемена, урок, учитель. Для исследования межличност-ных отношений детей применяю социометриче-скую методику Рене Жилия. У этой методики не-сколько вариантов: 1) С кем бы ты хотел сидеть за одной партой? С кем бы не хотел?; 2) Кому из де-тей в классе ты написал бы поздравительную от-крытку? Кому не написал бы?; 3) Ребёнку даётся бланк с изображением стола и стульев и предлага-ется посадить за праздничный стол одноклассни-ков, которых он пригласил бы на свой день рожде-ния, а на отдельные стульчики посадить тех, кого бы он не пригласил.

Основу моей работы по развитию личности де-тей, их обучению и воспитанию составляет исполь-зование системы коррекционно-развивающих игр. Я стараюсь доброжелательно относиться к детям, уважать незнание и непонимание ребёнка, найти причины отставания в учёбе и вовремя оказать не-обходимую помощь: обучающую, направляющую или стимулирующую. Стараюсь подбирать дидак-тические игры и упражнения по развитию памяти, внимания, мышления, личности в целом на матери-але учебной программы. При правильном подборе коррекционно-развивающих игр и упражнения я вижу в глазах ребёнка любопытство, удивление, азарт. Ребята начинают осознавать, что они умные и сообразительные. В глазах загорается пылкий

огонёк знаний. Признание уникальной сущности каждого ребёнка является основой развития его личности.

Большое внимание я уделяю урокам чтения, так как чтение является инструментом для усвоения других предметов. У детей данной категории очень часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и содержательному ана-лизу, анализу речи, слов, звуков: ребёнок плохо овладевает навыком чтения, с трудом осваивает письменную речь. На уроках чтения особое внима-ние должно быть уделено систематической отра-ботке основных качеств навыков чтения- созна-тельности, правильности, беглости, совершенство-вания всех видов речевой деятельности детей- слу-шанию, говорению, чтению и письму. Особое вни-мание я стараюсь уделять развитию высших психи-ческих процессов.

Успех всей работы зависит от правильности подбора специальных заданий, упражнений, спо-собствующих развитию высших психических функций у детей. Многие слабоуспевающие школьники не владеют приёмами умственной дея-тельности, интеллектуальными умениями, гипер-трофически направлены на пассивное и механиче-ское запоминание знаний. Они уклоняются от ре-шения даже простых, легко выполняемых учебных задач. В систематической работе учащихся над за-даниями изменяется соотношение репродуктивных и продуктивных действий при значительном увели-чении продуктивных. Учитель, вооружённый спе-циальными заданиями, упражнениями обеспечи-вает развитие, обучение слабоуспевающих школьни-ков с характерным для них дефицитом самостоя-тельных мыслительных действий: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, самоконтроля.

На своей практике я убедилась, что необходи-мым условием организации интеллектуальной ак-тивности школьника, развитию личности в целом является: условие – оказывать необходимую дози-рованную помощь, предусматривающую обяза-тельное выполнение соответствующих заданий каждым школьником. Условие, программирующие это реализует идею « педагогики радости», «педа-гогики успеха», необходимой всем учащимся и особенно – детям группы риска. В своей работе я использую деятельностный подход – метод обуче-ния , при котором ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе сов-местной учебно-познавательной деятельности. И хотя детям с интеллектуальной недостаточностью трудно отвести роль самостоятельного субъекта взаимодействующего с окружающей средой, важно помочь ему в этом взаимодействии на всех этапах деятельности. Использование данного метода по-вышает эффективность образования, об этом сви-детельствует: существенное повышение мотивации и интереса к учению у обучающихся и возмож-ность дифференцировать обучение. В своей работе с детьми я так же опираюсь на методику М. Мон-тессори. Она отмечала, что человек является ини-циатором своего собственного совершенствования [5]. Ему необходимо предоставить возможность

спонтанного развития, раскрытия личности. Нужно не мешать авторитарными педагогическими воздействиями ребёнку свободно расти и развиваться. «Помоги сделать самому, а не делай за ребёнка» говорила она. Личность ребёнка имеет массу компенсаторных, адаптивных возможностей, что позволяет нам педагогам более гибко подходить к вопросам исправления искажений развития. Важна «коррекция психического развития, как «совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребёнка». [2]

Главной задачей педагога является помощь ученику в реализации его человеческого потенциала. Необходимо организовать деятельность обучающегося (начиная с интереса, постановки целей и заканчивая осознанием всего процесса деятельности). Ведущим должен быть – деятельный характер обучения. Формирование знаний происходит на основе освоения окружающего жизненного пространства; прежде всего в процессе продуктивной, интересной и активной практической деятельности у детей развивается речь, корригируются недостатки мышления, формируются положительные личностные качества.

За годы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья мной подобраны и систематизированы группы конкретных игр и заданий, которые способствуют более эффективному развитию и обучению. Предлагаю некоторые из них.

Игры и задания на формирование общеучебных интеллектуальных умений у школьников.

Наблюдение (слушание); классификация; самоконтроль.

Объект наблюдений: рисунки цветов: астра, астры, роза, мак; схема звукового анализа слов.

Задания:

а) рассмотреть рисунки цветов со схемами слов под ними, обозначающими название цвета;

б) найти и расшифровать схему, обозначающую название цветов, со звуком «а» только в начале слова;

в) доказать правильность ответа.

К доказательности ответа учитель должен приучать примерно в такой логике: в этой схеме (схема слова «астра») красный квадрат – гласный «а» в начале слова, бело-красный прямоугольник – сливающийся согласный и гласный звуки «р» и «а» эта схема подходит. Подберём схему к каждому слову. Варианты заданий: найди и расшифруй схему со звуком «а» только в середине; только в конце; только в начале и конце слова. Мера помощи учитель выбирает в зависимости от ответа ученика.

Слушание (чтение); классификация; самоконтроль.

Текст. Папа купил Пете пенал. У Веры папка и пластилин. Лене купили куклу.

Задание: прослушать текст и назвать только такие слова, в которых есть звук «п» (папка, пластилин).

Чтение (слушание); классификация; самоконтроль.

Текст. У Нины окуни. У Анюты окуни. А кот тут как тут! Ну и котик-котик!

Задание: прочитать и назвать слова с буквой «к» только в начале и конце слова (оказать необходимую меру помощи: направляющую, обучающую или стимулирующую). Варианты задания: прочитать текст и решить, как разделить слова текста на две разные группы (например – с буквой «к» и без этой буквы; с буквой «к» только в начале, только в середине, только в конце слова).

Дидактические упражнения на развитие психических функций у детей.

а) Игра « Самые наблюдательные». Ребёнку на 5 минут предлагается для рассматривания какая-либо картинка. Затем она убирается и задаётся 5 вопросов о деталях картинки.

б) Упражнение на развитие слуховой памяти. Использую методику 5 слов. Слова произносятся в медленном темпе один раз. (Дети называют столько слов, сколько запомнили)

-Дом, мел, груша, белый, чашка.

-Часы, бумага, рыба, высокий, стул. И т. д.

в) Игра « Пересказ по кругу». Учитель читает текст. Пересказ начинают с любого из игроков. Далее по часовой стрелке. Каждый говорит по одному предложению. Затем ещё раз читается текст и исправляют допущенные ошибки.

г) Игра « Буквы заблудились». Цель: развитие памяти, мышления, внимания. Читаю стихи (дети слушают и выполняют задания).

-Закричал охотник – Ой!

Двери гонятся за мной.

-На виду у детворы

Крысу красят маляры.

Упражнения на формирование навыка правильного чтения.

Дети группы риска допускают большое количество ошибок, искажают звуковой состав слова, они пропускают и смешивают буквы, слоги, слова, не дочитывают окончания. Эффективным приёмом работы считается проведение ежедневных специальных упражнений, способствующих правильному восприятию слоговых структур и слов.

1) Чтение слогов и слов по подобию: ма-са-ла, мо-со-ло, Маша- Даша-Паша.

2) Чтение слогов и слов с подготовкой: о-то-сто-стол.

3) Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя буквами или порядком их расположения: кто-кот, следы-слёзы.

4) Чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни: прошёл-проделал-просмотрел.

5) Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной их морфем: лес-лесок, шёл-пошёл, увидел-увиделся.

Важным является для формирования навыка правильного чтения организация наблюдения учащихся за чтением своего товарищей, с последующим сообщением количества допущенных ошибок (читаем одно, два предложения).

На уроках чтения я часто провожу сопряжённое чтение, текст начинаем читать вместе, затем на время мой голос выключается, а дети продолжают

читать. Это чтение должно быть слаженным, чтобы потом можно было свободно подключиться к нему. Эффективен в занятии и игровой приём с воображаемым магнитофоном. Слабочитающий ученик слушает чтение предложения сильным учеником, следит за чтением по тексту. Затем после слов учителя « магнитофон включён» прочитывает это предложение сам.

За время работы с детьми данной категории я убедилась, что коррекционно - развивающие задания и игры:

-способствуют отработке основных качеств чтения (сознательности, правильности, выразительности);

-совершенствуют все виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо);

-помогают развить у детей интеллектуальные умения (классификация, самоконтроль). То есть способствуют развитию высших психических процессов.

Обучение таким образом создаёт условия для развития личности ребёнка. В основе лежит признание индивидуальности, самооценки каждого ребёнка, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделённого своим неповторимым субъективным опытом жизнедеятельности, приобретаемым ребёнком в процессе обучения и воспитания. Немаловажное значение имеет педагогическая диагностика. Она является системным и непрерывным процессом, осуществляемым в форме мониторинга, то есть целенаправленной программы слежения за динамикой развития учащихся (в начале и конце учебного года). Педагогическая диагностика помогает изучить личность учащегося, находящегося в системе педагогических отношений, для того чтобы более успешно решать задачи обучения и воспитания. Незаменимым инструментом для решения задач обучения и воспитания является игра. Она способна создать такой эмоциональный фон урока, который позволяет глубже усвоить содержание материала, способствует развитию личности каждого ребёнка. Опираясь на выше изложенное, можно сделать вывод. Что игры просто необходимы для работы с детьми данной категории.

Список литературы

1. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться. Книга для учителей и родителей. 2000.
2. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. М., 1997. С.117 – 132.
3. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития. Е., 1995. С.71 – 92.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., 1991. С.211.
5. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. Составители: М.В.Богусловский, Г.Б.Корнетов.
6. Чернышова Н.С. Характер младшего школьника. М.: Флинта. 2006. С.306.

УДК 159.922.76

Качанова С.А.

ГУО «Вспомогательная школа № 24», Орша,

Витебская область, Республика Беларусь

24.school.orsha@gmail.com

Формирование личностной компетенции учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью как условие успешной интеграции в общество

В условиях современного специального образования приоритетной становится ориентация не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личностных качеств, их познавательных и созидательных способностей, т.е. на формирование ключевых компетенций.

Обладание компетентностью проявляется в мобильности усвоенных знаний и умений, владением способами деятельности, позитивном эмоционально-ценностном отношении и стремлении к их обогащению, саморазвитию и, прежде всего, таких качеств как самостоятельность, инициативность. Это и есть один из показателей успешной социализации личности.

В статье сообщается о необходимости формирования ключевых компетенций у школьников с нарушениями интеллекта. Раскрывается сущность личностной компетенции, определены задачи, формы, методы и приёмы работы, направленные на формирование личностной компетенции обучающихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: личностная компетенция, образовательная среда, формы и методы работы.

Сегодня, в связи с изменениями в различных сферах жизни актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с особенностями психофизического развития. Признание прав такого ребенка, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе его личностного становления, в выборе соответствующей профессиональной деятельности являются чрезвычайно важными [1].

За годы обучения в школе каждый ребёнок проживает жизнь, приобретая не только знания, но прежде всего богатейший опыт человеческий отношений. У всех детей с особенностями психофизического развития с самого рождения наблюдается дефицит или нарушение контактов с окружающим миром, что отрицательно сказывается на дальнейшем развитии личности. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества.

Применительно к специальному образованию идея развития личности, социализированной и способной самостоятельно строить свою жизнь, является чрезвычайно актуальной. В условиях современного специального образования приоритетной становится ориентация не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личностных качеств, их познавательных и созидательных способностей, т.е. на формирование ключевых компетенций.

Под ключевыми компетенциями применительно к школьному образованию понимается способность

и готовность обучающихся самостоятельно действовать в жизненно важных ситуациях.

Обладание компетентностью проявляется в мобильности усвоенных знаний и умений, владением способами деятельности, позитивном эмоционально-ценностном отношении и стремлении к их обогащению, саморазвитию и, прежде всего, таких качеств как самостоятельность, инициативность. Это и есть один из показателей успешной социализации личности.

Одной из ключевых образовательных компетенций в специальном образовании является личностная компетенция. Она обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Обучающийся овладевает способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества. Он соблюдает правила гигиены, заботится о своём здоровье, соблюдает правила здорового образа жизни, имеет половую грамотность, экологическую культуру, соблюдает правила в социуме, знает и соблюдает правила безопасной жизнедеятельности. [5]

Личностный компонент является интегрирующим ядром ключевых компетенций. Он определяет наличие в содержании знаний, средств актуализации, личностных ценностей и смыслов. Личностный компонент может быть представлен в содержании изучаемого материала таким образом, чтобы востребовать духовность, гражданственность, актуализировать личностные структуры сознания.

Среди основных задач, направленных на формирование личностной компетенции у школьников с нарушениями интеллекта можно выделить следующие:

- учить обучающихся воспринимать и оценивать себя как личность, т.е. осознать собственные способности, качества характера, чувства, слабости, потребности, границы своих возможностей, а также половую принадлежность;
- развивать положительную Я-концепцию;
- учить осознать и выражать собственные чувства и желания;
- формировать умение воспринимать другого человека, сочувствовать и помогать ему;
- учить видеть свое место в группе, считать себя ее членом и испытывать чувство общности;
- учить различать негативные и положительные пути решения конфликта, уметь использовать последние;

В поиске путей эффективного формирования личностных компетенций обучающихся в школе особая роль отводится образовательной среде. Среда выступает не только условием творческого саморазвития личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразия способов ее создания.

Как учитель я могу выделить следующие компоненты образовательной среды, которые работают на достижение поставленных целей и получение желаемого результата от обучающегося: урок, предметная среда, внеурочная деятельность. Все эти компоненты в той или иной мере во взаимодей-

ствии формируют многообразие и дополняют друг друга, но мне хотелось бы сделать акцент на урок, так как это основное время и пространство в школе, где формируется и развивается личность ребенка.

Моя задача - оснастить, разнообразить образовательную среду учебного занятия, чтобы предоставить учащимся различные возможности: познавательные, предметно-практические, информационные, создать такие условия на уроке, чтобы обучающиеся обрели личностный смысл своей деятельности. Для решения этой задачи стараюсь строить работу по методу субъект-субъектных отношений между педагогом и ребёнком, на основе личностно-ориентированного подхода.

Основными формами и методами обучения на уроках являются практические работы, экскурсии, сюжетно-ролевые, имитационные, дидактические игры, беседы.

Вызвать активность ученика на всех этапах работы позволяют уроки разных типов: урок- экскурсия, урок-практикум, урок-исследование, урок- деловая игра. Они позволяют избежать схематизма, однообразия, обеспечивая интенсивную работу обучающихся.

Педагогическими приёмами реализации программного материала могут выступать:

демонстрация разнообразных наглядных средств обучения (натуральные объекты, коллекции, фотографии, видеоролики);

обследование изучаемых предметов на полисенсорной основе (потрогать предмет, сжать его, послушать, какой издает звук, понюхать, попробовать на вкус)

тренировочные упражнения;

дидактические игры;

опыты, практическая работа по определению свойств и качеств предмета и др.;

продуктивная деятельность (конструирование, аппликации, работа с природным материалом) и др.

Следует отметить, что обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью охотно участвуют в игровых формах работы. Через игру ребенок осваивает и познает мир. В воображаемых условиях реализуется определенная деятельность, возникают представления о вымышленном персонаже, действующем по игровому сценарию. В каждой игре создается объект игрового моделирования, в качестве которой может быть любая жизненная коллизия из будущей самостоятельной жизни. Игра позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее, спроектировать и оценить свои решения. В итоге обучающиеся чувствуют себя привычно, свободно высказываются, спорят, дискутируют. Чувство равенства, атмосфера увлечённости и ощущение посильности заданий способствуют усвоению материала, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения.

Часто я использую простые формы взаимодействия, например, работа в парах, в маленьких группах.

Целесообразно использовать задания поискового характера: дети не получают готовые знания, а открывают их для себя в процессе непосредствен-

ного действия с предметом окружающей действительности, его познания на основе ощущений, получаемых с помощью органов чувств. Актуальным является закрепление изучаемого материала в практической продуктивной деятельности.

Использование интерактивного обучения очень помогает для достижения той атмосферы в классе, которая лучше всего способствует сотрудничеству, согласию, доброжелательности по отношению друг к другу. Активно использую на уроках презентации и учебные фильмы по изучаемым темам.

На уроках всегда следует обращаться к личному опыту детей, их положительным впечатлениям и эмоциям.

Позитивный вклад в формирование личностной компетенции обучающихся с нарушением интеллекта привносит и внеурочная деятельность.

Основной формой и внеурочной деятельности являются внеклассные мероприятия. Традиционно каждый год проходит предметные недели, в рамках которых с обучающимися организуются различные мероприятия: викторины, конкурсы рисунков, конкурсы стихов, составление коллажей. Большой популярностью пользуются мероприятия, имитирующие телешоу: «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером» и т.п.

Школьники учатся выражать свои чувства, соотносить свои желания с определенной ситуацией, действия – с нравственными нормами. Ученики усваивают знания о способах и правилах поведения в домашней обстановке, общественных местах, при организации совместной деятельности. Вместе с тем они учатся воспринимать сверстников на положительной эмоциональной основе, взаимодействовать с ним в различных учебных и бытовых ситуациях.

При любой деятельности для успешной коммуникации важно соблюдать культуру педагогического общения. Необходимо демонстрировать уважение к обучающимся. Спокойное дружелюбие действует сильнее, чем строгое требование. Подчеркнутое внимательное отношение учителя к ученикам заставляет их серьезнее относиться к учебе. Таким образом, коммуникативные умения учителя также способствуют развитию личностных компетенций учащихся.

В условиях компетентностно-ориентированного обучения, когда школьники становятся субъектами деятельности, происходят изменения как в уровне знаний и умений, так и в личностных характеристиках обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. [4]

Независимо от технологий, методов, приёмов работы, которые использует учитель, он должен помнить правило: главным есть не предмет, которым вы учите, а личность, которую вы формируете. Не предмет формирует личность, а учитель своей деятельностью, связанной с изучением предмета.

Главное в деятельности учителя – создать комфортную развивающую образовательную среду. Создавая на уроке среду взаимодействия, мы добиваемся повышения уровня эффективной коммуни-

кации, речевого развития учащихся, что является залогом успешного формирования личностных компетенций обучающихся. [4]

Список литературы

1. Коноплева А.Н. Задачи и приоритеты специального образования: Проблемы, пути их решения // Дефекталогия. 2005. - № 6.
2. Коноплева, А.Н. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева и др; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: Нар.асвета, 247 с.
3. Лещинская Т.Л., Олешкевич В.И. Социализация детей с особенностями психофизического развития в педагогическом контексте // Дефекталогия. 2004. - № 3.
4. Лещинская Т.Л. Программа «Человек и мир». 1 – 5 классы: программы вспомогательной школы с русским языком обучения / Т.Л. Лещинская, В.И. Олешкевич, Ю.Н. Кислякова. – 2014.
5. Лисовская Т.В. Компетентностный подход во включенном (инклюзивном) образовании // Дефекталогия. 2006.- № 5

УДК 159.922.76

Кенебас А.Г.

Екатеринбургский экономико-технологический колледж, Екатеринбург
akenebas@yandex.ru

Организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где специалистами на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая квалифицированная помощь. Главная задача – выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности. Правильная организация психолого-педагогического сопровождения, в рамках инклюзивного образования, может создать детям с ограниченными возможностями здоровья социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития в учебной среде.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, план коррекции образовательного процесса.

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование. Российское законодательство – прежде всего, Федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», предусматривает гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ. Приняв в 2012 году Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», государство обязалось развивать инклюзивное образование, в том числе обуче-

ние детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми.

В системе образования долгое время разделяли детей на обычных и инвалидов, последние не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности в полной мере, так как это группа детей, требующая особого внимания и подхода к обучению. Исходя из этого, возникла потребность во внедрении формы обучения, которая создаст детям-инвалидам оптимальные условия для получения знаний – инклюзивное образование.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей с ОВЗ и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями. Реализация этого принципа должна осуществляться через более полное участие детей в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании. Инклюзивное образование понимается как создание условий для совместного обучения «особых» детей и их здоровых сверстников [2].

Инклюзия – это гибкая система, предполагающая адаптацию системы образования к потребностям ребенка. Она основана на том, что не все дети одинаковые, и они не должны отвечать нашим требованиям и стандартам, но при этом все могут учиться.

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития этих детей.

Следовательно, для успеха инклюзии в образовательном пространстве Российской Федерации должна сложиться и функционировать четко организованная и отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи обучающимся детям с ОВЗ. Кроме того, необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где специалистами на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая квалифицированная помощь. Главная задача – выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его приобретенные умения, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Для нашего исследования была выбрана категория детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. К ним относятся дети с ДЦП, врожденным или приобретенным недоразвитием или деформацией опорно-двигательного аппарата, прогрессирующими нервно-мышечными заболеваниями.

Целью нашей работы является организация психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) в рамках разработки индивидуального плана для коррекции образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение (ППС) – это организованная деятельность, в про-

цессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде [1, с. 214].

Главной идеей психолого-педагогического сопровождения является понимание всеми специалистами необходимости самостоятельности ребенка в решении проблем его развития. Помимо этого, необходимо постоянно находиться в тесном контакте с родителями этих детей, как участниками учебно-воспитательного процесса, постоянно оказывать им консультативную помощь, повышать их педагогическую и психологическую культуру.

Анализ основных направлений работы специалистов и особенности развития детей с НОДА позволил нам выделить такую важную составляющую психолого-педагогического сопровождения, как разработка содержания плана коррекции образовательного процесса (ПКОП) по формированию возрастных психологических новообразований и становления разных видов деятельности.

Главная цель составления плана – разработка содержания коррекционной работы с ребенком, направленной на формирование разных видов учебной и социальной деятельности и социализации. ПКОП представляет собой комплекс взаимосвязанных направлений работы с ребенком и его родителями. Содержательный компонент плана индивидуален и зависит от специфических проблем в развитии ребенка, потенциальных возможностей ребенка и семьи, выбора соответствующих коррекционных программ, необходимых форм и участников сопровождения, методик и технологий.

Экспериментальной площадкой для организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ стал ГАПОУ СО «Екатеринбургский экономико-технологический колледж», площадка механико-технологического отделения, находящаяся по адресу проспект Космонавтов, 50. В нашем исследовании приняли участие 3 студента 16-17 лет.

Одна из проблем, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ это невысокий уровень подготовленности педагогического персонала к работе со студентами с ОВЗ. Кроме того, у студентов возникли проблемы в общении со сверстниками, это связано, прежде всего, с недоступностью им ряда культурных ценностей, таких как толерантность, сопереживание, участие. Принятие сверстниками и взрослыми является важным аспектом формирования «инклюзии» для обучения студентов с НОДА.

Совместно со специалистами колледжа по реализации плана коррекции образовательного процесса были выработаны рекомендации по содержанию коррекционной работы и психолого-педагогическому сопровождению выбранных студентов. План включил в себя четыре основных направления.

1. Психологическое просвещение и консультирование.
2. Разработка рекомендаций по сохранению и укреплению здоровья.

3. Развитие интереса к общественной деятельности в колледже и принятие участия в различных мероприятиях детей с ОВЗ.

4. Организация работы с родителями как участниками учебно-воспитательного процесса.

В то же время совместно с педагогом-психологом, кураторами групп и педагогами велась работа над повышением самооценки, снижением уровня тревожности, повышением успеваемости, над совершенствованием личностных качеств выбранных нами студентов.

В ходе работы было спроектировано содержание индивидуального плана для коррекции образовательного процесса лиц с НОДА. Разработана система мероприятий, способствующих формированию у детей психологических предпосылок к овладению навыками учебной деятельности и учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения целей; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

В настоящее время педагогам в своей работе приходится сталкиваться с неоднородным контингентом детей. Реальная образовательная практика испытывает потребность в педагого-профессионале, способном к работе с различными категориями детей в соответствии с их нуждами (особенностями в развитии, ограниченными возможностями и тому подобное), а также способном организовать плотное взаимодействие всех лиц, участвующих в обучении, воспитании и социализации детей.

Важнейшим условием эффективной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения и разработки индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Именно поэтому усилия специалистов психолого-педагогического сопровождения должны быть направлены на преодоление негативных стереотипов и отрицательных установок по отношению к таким детям, а также формирование у педагогов и учащихся толерантности к детям с особенностями в развитии.

Одновременно у самих детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо развивать навыки общения с окружающими, социальную компетентность, преодоление социальной изоляции. Также необходимо активно расширять возможности произвольного взаимодействия со сверстниками, что является существенным условием позитивных изменений в развитии таких детей, совершенствования их способностей к обучению и социализации в современном меняющемся мире.

Результаты освоения плана коррекции образовательного процесса показали, что родители и преподаватели студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата отметили положительные тенденции в их социализации, кураторы групп и

педагоги выявили повышение толерантности со стороны сверстников и одноклассников к данной группе подростков и как следствие повышение уровня включённости этих студентов в образовательное пространство колледжа.

Данная исследовательская работа может быть использована в деятельности педагогов, обучающихся лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации специалистов, связанных с организацией психолого-педагогическим сопровождением лиц с ОВЗ. Также работа может быть полезна родителям детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. №3.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы [Электронный ресурс] : поручение Президента Российской Федерации от 15.11.2009 г. №Пр-3035 и поручение Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. №ВП-П13-6734. – URL: <http://www.invalidov.net/viewtopic.php?id=371> (дата обращения: 29.01.2016).
5. Инклюзивное образование. Выпуск 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : методическое пособие / ред. Т. Н. Гусева ; авт.-сост. Н. Я. Семаго. – Москва : Школьная книга, 2010. – 208 с.
6. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
7. Ямбург Е.А., Забражная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. – М.: Бослен, 2013. – 256 с.

УДК 159.922.76

Ковалева Ю.В.

Смоленский государственный университет,

Смоленск

Kovaleva_YV@mail.ru

Особые потребности в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья

Статья посвящена рассмотрению особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их реабилитации. Делается вывод о том, что дети-инвалиды в силу столь раннего возраста приобретения инвалидности особенно остро нуждаются в комплексе реабилитационных мероприятий, которые позволят им полностью или частично преодолеть социальную депривацию, обусловленную их ограниченными возможностями, и предполагают социально-бытовую адаптацию, социально-средовую ориентацию и социальное сопровождение семей.

Ключевые слова: дети-инвалиды, вторичные нарушения, реабилитация, сопровождение.

За последние 10 лет число детей-инвалидов в России увеличилось на 10% и на конец 2016 г. достигло 617 тыс., тогда как в 2011 году детей-

инвалидов было 560 тыс. Росту инвалидности, и детской в том числе, способствует ряд факторов: экологическая, социальная и экономическая нестабильность, невысокий уровень медицины и проч.

Еще до конца 1990-х годов проблемы инвалидов не находились в числе злободневных и обсуждаемых, а сам факт инвалидности устанавливался на основании субъективных, преимущественно биологических, а не социально-биологических критериев. Однако, демократизация общества, принятие законов в РФ, соответствующих мировым стандартам, способствует признанию прав личности независимо от уровня ее умственного и физического развития. Законодательно устанавливаются гарантированные государством экономические, социальные и правовые меры, обеспечивающие инвалидам условия для преодоления или компенсации ограничений жизнедеятельности.

Согласно законодательству, все инвалиды имеют право на медико-социальную помощь и реабилитацию. При этом конечной целью реабилитации выступает восстановление социального статуса инвалида, достижение им материальной независимости и его социальная адаптация [1].

Особую значимость реабилитационные мероприятия приобретают в отношении детей-инвалидов, поскольку приобретение инвалидности на ранних периодах жизненного развития создает дополнительные препятствия для успешной социализации индивида и его интеграции в общество.

Так, специалисты-реабилитологи, взаимодействуя с ребенком, имеющим ограниченные возможности, имеют дело не с самой болезнью или дефектом, а с их последствиями, так называемыми «вторичными нарушениями». Данное понятие было введено в науку и практику Л.С. Выготским. Изучая специфику процесса развития нормального и аномального ребенка, он обратил внимание на то, что всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или умственная отсталость — вызывает в поведении ребенка как бы социальный вывих. У ребенка, имеющего физические или психические недостатки, отношения с окружающими людьми начинают протекать по-иному, чем у нормальных людей. Имеющийся у ребенка дефект влечет за собой как нарушение его деятельности в физическом мире, так и взаимосвязей, которые определяют его общественное поведение. На основании понимания дефекта как системного образования, Л.С. Выготский предложил различать в аномальном развитии детей две группы симптомов: первичные — нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни, и вторичные, возникающие опосредованно — в процессе аномального социального развития [2].

Очевидно, что важнейшим фактором возникновения вторичных нарушений является социальная депривация. Физический дефект, в той или иной мере препятствует общению, тормозит приобретение знаний и умений.

Такие нарушения носят не статический характер, а зависят от социальной среды и отношения окружающих людей, которые могут увеличить или снизить тяжесть дефекта. Поэтому в системе под-

держки детей-инвалидов на первое место необходимо ставить не нарушение развития, а самооценку объекта, его личностные качества и человеческое достоинство [7].

Дети-инвалиды становятся заложниками двух ситуаций: во-первых, среда их обитания зачастую непригодна к проживанию и развитию в ней детей с особыми нуждами, множество барьеров встает перед ними на пути усвоения социальной информации; во-вторых, дети-инвалиды становятся жертвами стереотипов, существующих в обществе, которое еще не выработало толерантное отношение к людям с особыми потребностями [5].

В общем комплексе мер по реабилитации инвалидов Е.И. Холостова выделяет социально-бытовую адаптацию и социально-средовую реабилитацию. Социально-бытовая адаптация предполагает формирование готовности молодого гражданина с ограниченными возможностями здоровья к самообслуживанию, передвижению и развитию у него самостоятельности при ориентации во времени и пространстве (ориентирование на местности, знание инфраструктуры мегаполиса, города, сельского поселения). Социально-средовая ориентация представляет собой алгоритм формирования готовности инвалида к общению, самостоятельному осмыслению окружающей обстановки, решению жизненных ситуаций, построению и реализации жизненных планов [6].

Однако об успешности реабилитационных мероприятий можно говорить, если ребенок достиг определенного уровня социальной интеграции, под которой понимается и процесс, и одновременно система включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности. Это процесс, в ходе которого не только инвалид стремится максимально адаптироваться к жизни в обществе, но и само общество прилагает усилия для того, чтобы учитывать особенности конкретного человека на основе принципов толерантности, объективности, социальной справедливости [3].

В отношении детей-инвалидов социальная интеграция означает процесс предоставления им прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социокультурной жизни наравне с другими членами общества в условиях, компенсирующих отклонения от развития и ограничения возможностей [4].

Очевидным является и тот факт, что наибольшую нагрузку по уходу, обеспечению, адаптации и реабилитации принимает на себя семья, воспитывающая ребенка-инвалида. Поэтому сопровождению семьи такого ребенка должно уделяться значительное место при организации работы.

Цель работы по сопровождению в том, чтобы как можно раньше абилитировать (усилить) семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями так, чтобы эти семьи могли удовлетворять потребности ребенка максимально эффективно. Фокусируясь на работе с семьей, профессионал должен относиться к родителям как к партнерам, изучать что сами родители хотят для себя и своих детей, способ функционирования конкретной семьи и на

этом основании вырабатывать индивидуальную программу, соответствующую семейным потребностям и стилям [8].

Следовательно, дети-инвалиды в силу столь раннего возраста приобретения инвалидности особенно остро нуждаются в комплексе реабилитационных мероприятий, которые позволят им полностью или частично преодолеть социальную депривацию, обусловленную их ограниченными возможностями, и предполагают социально-бытовую адаптацию, социально-средовую ориентацию и социальное сопровождение семей.

Список литературы

1. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995г. № 181-ФЗ
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368с.
3. Зайцев Ю.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов, 2003. – 255с.
4. Куличенко Р.М., Романина Л.А. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями в общество // Вестник ТГУ. – 2011. – вып. 12 (104). – С. 641 – 645.
5. Лапшина М.Ю. Адаптация детей с ограниченными возможностями как социокультурная проблема // Мир современной науки. – 2012. - №4. – С. 4 – 9.
6. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. – М., 2004. – 340с.
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. – 1994. – № 4.
8. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.

УДК 159.922.76

Колкова С.М.

Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск
kolkova67@mail.ru

Проблема самоотношения и межличностных отношений у подростков с нарушением слуха

В статье приведены данные диагностического исследования самоотношения, межличностных отношений и поликоммуникативной эмпатии у подростков – студентов колледжа с ограничениями слуховой функции. Выделены основные личностные проблемы подростков с проблемами слуха.

Ключевые слова: самоотношение, межличностные отношения, поликоммуникативная эмпатия, подростки, нарушения слуха

Проблема формирования личности в подростковом возрасте является одной из самых главных в современной педагогике и психологии. Особенно значимой эта проблема является для тех, чье самостоятельное «вращение» в культуру затруднено из-за имеющихся врожденных нарушений слуха, препятствующих полноценному общению с другими

людьми и овладению чтением. Своеобразие социальной ситуации развития человека с нарушенным слухом влияет не только на его речевое развитие, оно также сказывается на адекватности его поведения, эмоциональном и личностном развитии [3].

Межличностные отношения - совокупность взаимодействий между индивидами, составляющими общественную иерархическую лестницу. Человеческие отношения преимущественно основаны на связях, существующих между членами общества благодаря разным видам общения: в первую очередь визуальному (или невербальным связям, которые включают в себя как внешний вид, так и телодвижения, жесты), а так же лингвистическому (устная речь). Развитые коммуникативные навыки, умения устанавливать и поддерживать социальные контакты, выстраивать межличностные отношения оказывают благотворное влияние на уровень самоотношения.

«Представление глухого человека о самом себе («я-концепция») отличается от слышащих: у них часто наблюдаются преувеличенные представления о своих возможностях, об оценке их другими людьми. Нормальные отношения с окружающими зависят от адекватности самооценки. Если в младенчестве ребенок не получает достаточно материнской ласки, внимания и любви, то он вырастает несамостоятельным, неуверенным в себе, настоящим. В подростковом возрасте большое влияние на развитие личности глухих детей оказывают условия обучения и взрослые, осуществляющие это обучение.

«Я-концепция» лиц подросткового и юношеского возраста с нарушениями слуха имеет ряд устойчивых индивидуально-психологических особенностей, которые обусловлены временем возникновения и степенью слуховой недостаточности, спецификой речевого развития и социальной ситуацией развития личности. У глухих подростков имеются большие трудности в формировании морально-этических представлений и понятий, преобладают конкретные, крайние оценки; затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний и выделение, и осознание личностных качеств. Это мешает как адекватной оценке ими окружающих, так и формированию у таких детей правильной самооценки.

Осознаваемые подростком познавательные, коммуникативные, организаторские и другие способности, проявляющиеся в учебной деятельности, становятся объективными и субъективными факторами, определяющими уровень и модальность его самоотношения. Осознание того, насколько он успешно или неуспешно справляется с трудностями учебной деятельности, утверждает свое «Я» в группе сверстников, насколько уровень его притязаний соответствует его возможностям и успешности реализации способов самоутверждения, — все это определяет направление формирования качества самооценки и самоотношения подростка на многие годы» [2].

Исследование проведено на базе КГБОУ СПО «Красноярский техникум социальных технологий». Красноярский техникум социальных технологий

предлагает 9 профессий по программам подготовки квалифицированных рабочих служащих и 3 специальности среднего профессионального образования. Так же одним из важных направлений работы этого образовательного учреждения является обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняли участие 34 подростка, имеющих нарушение слуха.

Применялись следующие методики исследования личностных особенностей: Тест-опросник самоотношения В.В.Столина; методика диагностики межличностных отношений Лири; методика диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии И.М.Юсупова. [1].

По результатам диагностики самоотношения, у студентов были выявлены показатели «самоотношения» ниже среднего (у 71% студентов). Это глобальное самоотношение, которое измеряет интегральное

Уровень «самоуважения» у 77% ниже среднего. Как аспект самоотношения он отражает эмоциональную сторону и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

«Аутосимпатия» при низком уровне характеризует отношение к себе как видение преимущественно недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Студентов с показателями ниже среднего было 48%.

«Самоуверенность» и «самоинтерес» отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. У студентов эти показатели были низкими у 71% студентов.

«Самопонимание», как процесс, участвующий в согласовании представлений человека о себе и внешнем мире в процессе управления целями и погружения в деятельность. У 89% подростков оказались показатели ниже среднего.

Уровень «самообвинения» у студентов напротив оказался выше среднего, так 83% имеют повышенную тенденцию к обвинению себя или своих действий.

Проведение методики диагностики межличностных отношений Лири показало, что у студентов преобладают следующие типы межличностных отношений: «подчиняемый» (средний коэффициент 8,8); «зависимый» (средний 8,3).

Умеренными оказались показатели на октантах: «альтруистический» (7,7); «эгоистический» (7,2); «подозрительный» (6,4); «агрессивный» (6,1). Самым низким показателем является «авторитарный» тип отношения к окружающим (5,3).

Проведение методики диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупова), показало, что у 41% подростков имеется низкий уровень эмпатийности. 47% имеет средний уровень эмпатии. И у 12% наблюдается высокий уровень эмпатийности.

Низкий уровень эмпатийности заключается в испытывании затруднения в установлении контактов с людьми, неуютному чувству себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся непонятными и лишены смысла. Преобладание точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, малое количество друзей, уважение больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Окружающие не слишком жалуют своим вниманием.

Нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Не чужды эмоциональные проявления, но чаще удерживают их под самоконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки порой оказываются для них неожиданными. Не отличаются раскованностью чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Высокая эмпатийность. Чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык. Окружающие ценят за душевность. Стараются не допускать конфликты и находят компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести из равновесия.

Итак, наличие нарушения слуха приводит к изменению развития самоотношения, деформации личности. Замедляется процесс переработки информации, вследствие этого ограничивается возможность усвоения социального опыта. Так же происходит негативное самовосприятие и отношение к окружающим. Нарушается становление адекватной самооценки. Возникают трудности в общении с окружающими людьми. Повышается критичность по отношению к себе, к оценке собственных личностных качествах, появляется недовольство своим телесным обликом. В процессе взросления молодые люди концентрируются на физических аспектах своего «Я», начинают остро переживать все изъяны внешности.

У людей с нарушенным слухом, как глухих, так и слабослышащих, опыт общения с окружающими незначителен, поэтому нужно, чтобы они усвоили нормы и правила поведения в процессе общения и в то же время научились оценивать применение этих норм и правил в общении с другими людьми, как со своей стороны, так и со стороны собеседника. Важной стороной межличностных отношений является их восприятие и оценка (социальная перцепция и рефлексия), то есть способность адекватно воспринимать другого человека, отношения внутри группы, отношения группы к нему. В процессе взаимоотношений в группе у человека формируется способность оценивать других людей, а также умение определять черты характера, способности, интересы, эмоциональное состояние. Умение правильно воспринимать и оценивать человека приходит с жизненным опытом, с опытом общения с другими людьми. Формирование адекватного восприятия себя и других людей в общении происходит неравномерно и тесно связано со степенью потери слуха, а также с тем, насколько этому аспекту жизнедеятельности ребенка уделялось внимание в семье и школе.

У глухих детей возникают трудности с развитием внутреннего контроля за своими эмоциями и поведением, у них замедлено формирование социальной зрелости. Однако подростки с нарушенным слухом имеют те же тенденции в развитии, что и их слышащие сверстники, но этот процесс идет более медленным темпом. Безусловно, многие особенности, характеризующие особенности подросткового возраста присущи и глухим. Очень важно не упустить кризисные моменты и помочь экологичному развитию личности особого подростка.

Результаты исследования, полученные эмпирическим путем, подтверждают наличие проблем самоотношения личности и межличностных отношений у подростков с нарушением слуха. Показывают необходимость проведения психокоррекционных программ, направленных на развитие позитивного самоотношения, адаптивных типов межличностных отношений и снижение дезадаптивных. Так же на повышение уровня эмпатийности, что в целом является оптимальным результатом для развивающейся личности.

Список литературы

1. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупов) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. – 114-118 с.
2. Колкова С. М. Безусловное самопринятие как фактор развития гуманистических качеств личности будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006. 159 с.
3. Флэйк-Хобсон, К., Робинсон Б. Е., Скин П. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношений с окружающими : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. М. С. Мацковского. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. 511 с.

УДК 159.922.76 **Конева О.Б., Дурбажева Е.В.**
Южно-Уральский государственный университет,
Челябинск
МАУ «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Центрального района г. Челябинска»
coneva@mail.ru

Проблемы социально-психологической поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья

Представлен анализ проблем социально-психологической поддержки семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются основные задачи и направления психологической работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ, а также современные подходы к организации медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями детей.

Ключевые слова: социально-психологическая поддержка; семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ; дети с ОВЗ; детско-родительские отношения; психологическая поддержка; дезадаптация.

Социально-психологическая поддержка определяется как способ предоставления как психологических, так и материальных ресурсов нуждающемуся в них при желании помочь ему справиться с напряжением. Основой различных определений социально-психологической поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья являются три категории: ресурсы социальной сети, оказание социально-психологической поддержки и оценка принятой социально-психологической поддержки. Эти конструкты относятся соответственно к сети людей, предоставляющих помощь, конкретным актам помощи, и оценкам таких ресурсов и помощи со стороны находящего в центре сети человека. То есть, люди активно формируют и поддерживают сетевые ресурсы, мобилизуют их при необходимости получения помощи, принимают помощь и оценивают ее соответствие запросу.

Социально-психологическая поддержка является многоуровневым конструктом и поэтому к ней возможны различные подходы, как со стороны социальной сети и ее объема, количественного и качественного состава полученной поддержки. Обзоры существующих типологий форм поддержки позволяют говорить о согласии в отношении следующих форм поддержки: эмоциональной, руководящей, основанной на обратной связи, социализирующей, инструментальной и материальной [2]. Предполагается, что социально-психологическая поддержка связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Также она служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справиться с проблемами. Так, если социально-психологическая поддержка семьи, друзей, соседей оказывается полезна при физических, психологических или материальных трудностях, то она является фактором, снижающим негативные переживания, тем самым способствуя

улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане.

Можно предположить, что социально-психологическая поддержка является исключительно положительной, а не вносящей дополнительную сложность и двусмысленность в отношения, но существуют и негативные эффекты социально-психологической поддержки. Вторичным эффектом социально-психологической поддержки может быть уменьшение степени близости в отношениях. В целом, кратковременная поддержка помогает справиться со стрессом, а постоянно оказываемая, наоборот, служит дополнительным источником стресса. Поддержка смягчает воздействие стрессоров на благополучие.

Современное состояние образовательной системы определяет необходимость активизации родительской позиции в воспитании, социально-психологической поддержке детей в процессе обучения. Семья – микросоциум, в котором не только протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные качества, отношения к людям, представления о характере межличностных связей. В психолого-педагогической литературе при описании проблем «ребенка – инвалида», все чаще используются понятия «особый ребенок», «ребенок с ограниченными возможностями», «ребенок с особыми нуждами». Это свидетельствует о том, что больного ребенка воспринимают как человека, которому с самого раннего детства пришлось столкнуться с труднейшими проблемами и который нуждается в особой поддержке и помощи. Именно семья должна стать развивающей средой для такого ребенка. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [3,7,9]. Здоровый психологический климат служит гарантией его гармоничного развития и позволяет полнее раскрыть потенциальные возможности. Во многом это зависит от принятия родителями информации о заболевании ребенка, выбора стиля и тактики его воспитания, адекватного восприятия заболевания на всех этапах развития ребенка и сохранения уважительных отношений между всеми членами семьи.

С момента постановки диагноза жизнь в семье изменяется коренным образом. В нашей стране инвалидность ребенка воспринимается родителями как личная трагедия. Впервые узнав о заболевании ребенка, которое приводит не только к физическим, но часто и к психическим отклонениям, родители оказываются глубоко потрясенными и длительное время находятся в «шоковом» состоянии. Они живут в условиях хронической психотравмирующей ситуации, постоянного эмоционального напряжения и волнующих вопросов: «Почему мой ребенок не может быть таким же, как и другие дети? Как справиться с угнетенностью, страхом, разочарованием, связанными с заболеванием малыша? Можно ли его вылечить?» [8].

В практике консультирования родителей очень часто встречается с ситуациями, когда сначала родители отторгают саму мысль о возможности серьезного заболевания, потом, что их ребенок не такой, как все. Зачастую они склонны обвинять друг друга и близких родственников в плохой наследственности, неправильном поведении. Отрицание физического дефекта или заболевания сменяется переживанием вины. Родители очень часто испытывают одновременно любовь к своему малышу и чувство рухнувшей гордости за него [4].

Изучение личностных особенностей родителей детей с ограниченными возможностями развития и разработка конкретных форм психолого-педагогической и социальной поддержки этим лицам позволяют оказать им содействие в преодолении сложностей социального приспособления и нахождения «социальной ниши» как для себя, так и для своих детей.

Активное взаимодействие с семьей по созданию оптимальных условий социально-психологической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных направлений работы Муниципального автономного учреждения Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района в городе Челябинске.

Данное направление работы осуществляется центром в рамках реализации Профилактической программы: «Родительский модуль: психологическое консультирование от А до Я». Работа с семьей в Муниципальном центре – комплексная и многофункциональная система психолого-педагогической поддержки родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, образовательных организаций района по вопросам психологической безопасности образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическая поддержка семей – это деятельность специалистов (педагогов-психологов, учителей-дефектологов), направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность их функционирования, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на достижения и разработки ведущих педагогов и психологов России И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, И.В. Дубровиной, нами была взята за основу междисциплинарная система взаимодействия с семьей, имеющей детей с ограниченными возможностями здоровья [1,5].

Диагностическая и консультационная работа с семьей, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагает системный подход, включающий определение как основных целей, задач, принципов изучения семьи ребенка с ограниченными возможностями развития, так и направлений ее психологической диагностики.

Основная цель работы психолога с семьей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья – выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность.

Во время психологической работы с семьями решаются следующие задачи:

- определение степени соответствия условий, в которых растёт и воспитывается ребенок дома, требованиям его возрастного развития;
- выявление внутрисемейных факторов как способствующих, так и препятствующих гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;
- определение неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- формирование осознанного отношения к родительству и оптимизация детско-родительских отношений;
- определение направлений гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с ОВЗ, так и их семей;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родительства через повышение компетенций родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями развития.

Перечисленные группы задач проектируются и реализуются в процессе социально-психологической поддержки родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями развития. В г. Челябинске в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района реализуется комплексный подход к осуществлению психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это в свою очередь позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи проблемному ребенку. В разработку и реализацию процесса сопровождения вовлекается спектр специалистов: педагоги, врачи, дефектологи и психологи.

Выделим основные направления деятельности психолога по работе с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

Первое – это создание родительских клубов, обществ родителей детей с ограниченными возможностями. Здесь они могут расширить круг общения, узнать о жизни других семей с аналогичными проблемами, найти не жалость, а поддержку и понимание. Необходимо заметить, что такие клубы очень популярны в странах Европы.

Второе – информационное обеспечение подобных семей: выпуск специализированных журналов или отдельных статей в уже зарекомендовавших себя медицинских или образовательных изданиях. Родителям нужны практические советы по уходу за больными детьми, объяснения и рекомендации специалистов по решению повседневных проблем, связанных с процессом воспитания ребенка, знакомство с опытом тех, кто смог преодолеть трудности и создать доброжелательные отношения в семье; разработка и запуск раздела на сайте Центра для родителей и детей «Вопрос-ответ».

Третье – помощь в поиске источников поддержки семьи (материальной, социальной, медицинской, образовательной, духовной).

Четвертое – определение своего стиля «борьбы» как первого шага к пониманию своих скрытых резервов. Осознать используемый семьей способ реагирования, коррекции или выбрать другой, более подходящий, часто помогает только специалист. Возможны переоценка проблемы с целью уменьшения стресса; сравнение с жизнью других семей и нахождение каких-то преимуществ в своем положении; духовные поиски высшего смысла в сложившейся ситуации; поиск поддержки среди друзей и знакомых, консультации специалистов – психологов, врачей, юристов, социальных работников и т.д. Необходима психологическая помощь в определении адекватного способа преодоления трудностей на каждом этапе развития семьи и развития ребенка.

Пятое – психолого-педагогическая поддержка. Она должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к решенности, в которой живет семья больного ребенка. В процессе консультаций необходимо сообщать родителям, какие трудности могут возникать на разных этапах его жизни. Нужно развивать у ребенка навыки самообслуживания, включать его в жизнедеятельность семьи, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом физической или интеллектуальной состоятельности. По мере взросления ребенка родителям необходимо проявлять чуткость и гибкость в предоставлении простора для детской инициативы. Поэтому психологические консультации должны проводиться регулярно с целью обсуждения отдельных случаев и выработки стратегии и тактики поведения родителей в трудных ситуациях.

Еще одно очень важное направление психологической помощи касается проблемы восприятия физического дефекта ребенка родителями и окружающими людьми. Часто родители концентрируют внимание именно на дефекте, поврежденном органе и стремятся все свои усилия направить на его компенсацию или возможное лечение. При этом теряется целый пласт социальных отношений, который мог бы сыграть значительную роль в интеграции ребенка в общество. Родители должны расставить приоритеты в стратегии воспитания ребенка: либо погрузиться в борьбу с заболеванием, чтобы лишь потом, когда-нибудь, в будущем сын или дочь могли войти в общество, либо помогать ребенку уже сегодня жить в нем, развивать чувство собственного достоинства, мужество [6].

Технология работы профилактической программы: «Родительский модуль: психологическое консультирование от А до Я» еще разрабатывается и проходит практическую апробацию. Но уже сейчас можно говорить об эффективности системного подхода в работе родительского сегмента в междисциплинарном модуле развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми возможностями. Специалисты должны помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях

больного ребенка, раскрыть его перспективы, построить научно обоснованную систему занятий.

Работа с семьей становится, таким образом, одним из важнейших направлений в системе медико-социальной и психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями детей. В ближайшие годы система работы «Родительского модуля: психологическое консультирование от А до Я» будет совершенствоваться, и развиваться с учетом пожеланий и замечаний родителей. Вся работа комплексной психолого-педагогической поддержки семей направлена прежде всего на реализацию интересов ребенка для успешной реабилитации, социализации и интеграции в социум детей с проблемами психофизического развития.

Список литературы

1. Бондаренко Г. И. Социально-эстетическая абилитация аномальных детей // Дефектология. – 1998. – № 3. С. 34-36
2. Готтлиб Б., Берген А. Концепции и средства диагностики социальной поддержки/ Готтлиб Б., Берген А. // Журнал Психосоматических исследований. – 2010. – Вып. 69 – С. 511–520.
3. Кийкова Н.Ю. Деятельность педагога по проектированию и реализации родительского образования как содержательно-организационное условие осуществления семейного воспитания. Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. Челябинск: Изд-во ЧИППКРО, 2016. – Т. 2. – № 5 (9). С. 26-34
4. Конева О.Б., Социально-психологическая дезадаптация личности, Вестник ВАК ГОУ ВПО ЧелГУ. Сер. Философия. Социология. Культурология. № 19(273). Вып. №26, 2012. С.75-79.
5. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии/ И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., Просвещение, 2008. С.137-145
6. Романова О.Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1988. – Вып. 9. – С. 109–114.
7. Рычкова, Л.С. Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2013. – 134 с.
8. Рычкова, Л.С. Медико-психологические аспекты школьной дезадаптации у детей с интеллектуальными затруднениями: Монография Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 180 с.
9. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. - Национальный книжный центр, 2014.- С.7-10.

УДК 159.922.76

Коновалова Я.В.,
Горбунова Н.Е.

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург
NatalyGorbunova@mail.ru, zolotinka_83@mail.ru

Особенности развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Статья посвящена исследованию развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические

особенности развития памяти. В связи с этим была проведена исследовательская работа, в которой использовались универсальные методики, позволившие оценить и проанализировать развитие памяти старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. На основе анализа был сделан вывод о необходимости уделить особое внимание развитию опосредованного, образного и слухоречевого запоминания.

Ключевые слова: развитие памяти, дети старшего дошкольного возраста, нарушение речи, исследование, результат.

Память – это главный помощник и ориентир детей в окружающем их мире. Уже при простом наблюдении за детьми дошкольного возраста открывается стремительное развитие памяти. Ребенок запоминает все, что его окружает, привлекает. Изучением памяти у детей занимались выдающиеся отечественные педагоги и психологи – П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейн и др.

Память ребенка имеет свои качественные отличия от памяти взрослого человека: разница в уровнях сформированности зрительной и слухоречевой памяти, а также произвольной и непроизвольной регуляции этих функций обусловлены степенью вовлеченности правого и левого полушарий головного мозга. Дети старшего дошкольного возраста запоминают механически, а в том, что запоминаемая осмысленно, они опираются больше на наглядно воспринимаемые контекст между предметом и явлением [1].

Не менее существенные различия в развитии памяти исследователи находят у детей с нарушениями речи. Особенности развития памяти у детей с нарушениями речи описаны в немногочисленных работах Н. С. Жукова, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. У таких детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания при относительно сохранной смысловой и логической памяти. Забывая сложные инструкции, они опускают некоторые их элементы и меняют последовательность действий. Также наблюдаются: низкий уровень отсроченного воспроизведения, низкий уровень продуктивности запоминания.

Значение памяти очень велико в жизнедеятельности ребенка – именно она не только создает и сохраняет, но и обогащает наши знания, является условием процесса обучения, формирование умений и навыков [2]. Дети с нарушениями речи имеют отклонения в развитии памяти, так как недостаточность развития речевых возможностей накладывает отпечаток на формирование нормального процесса мнестической функции. Нарушение речи препятствует нормальному формированию потенциально сохранных умственных способностей, тормозя формирование речевого интеллекта. Снижение концентрации внимания, затруднение возможности его распределения, отмечается у детей с нарушениями речи. В том числе бедное воображение, визуальным детям тяжело запомнить форму предметов и долго ее усваивают. При сравнительно

сохранной смысловой памяти у детей с нарушениями речи страдает эффективность запоминания, значительно ограничена речевая память по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, исключают некоторые их элементы, меняют последовательность заданий предложенных педагогом. У ряда детей наблюдается низкая активность памяти. Недостаточная речевая деятельность отрицательно сказывается на формировании неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти [3].

Для выявления особенностей развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи была проведена опытно-экспериментальная работа в старшей группе МБДОУ № 554 (детский сад комбинированного вида) города Екатеринбурга с 9 ноября 2015 года по 15 января 2016 года. В эксперименте участвовало 7 детей с нарушениями речи (логопедическое заключение – общее недоразвитие речи 3 уровня). Возраст детей на момент исследования 5,5-7 лет.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Перед началом обследования была проведена беседа с воспитателем, для получения информации о ребенке. Наблюдение за ребенком в группе – за его общением с другими детьми во время игры, за выполнением заданий на занятиях.

Для этого использовались универсальные методики, позволившие оценить развитие памяти старшего дошкольного возраста с нарушениями речи:

Методика «10 слов» (А.Р. Лурия). По результатам данной методики, у большинства испытуемых – 3 уровень развития слухоречевой памяти, что свидетельствует о трудностях запоминания речевого материала и как следствие не способность полностью его воспроизвести. Это может быть обусловлено имеющимися нарушениями речи, а значит – трудностями в восприятии детьми речевой инструкции.

Анализ результатов методики парных ассоциаций «Запомни пару» показал высокий уровень развития смысловой памяти у детей с нарушениями речи.

Анализируя результаты методики «Узнавание фигур» (Т.Е. Рыбаков), мы констатировали высокие результаты развития зрительной образной памяти у детей с нарушениями речи.

По результатам методики опосредованного запоминания (А.Н. Леонтьев.) было выявлено, что у 71% детей с нарушениями речи средний уровень и только у 29% высокий уровень развития ассоциативной, логической памяти. Таким образом, можно сделать вывод, что процесс соотношения ассоциативного образа с продуктом запоминания у старших дошкольников с нарушениями речи несколько затруднен.

Методика «Образная память» (Л.Ф. Тихомирова) предназначена для изучения образной памяти старших дошкольников с нарушениями речи. По

данным показателям, у большинства испытуемых (57%) средний уровень развития образной памяти. Это говорит о том, что у детей недостаточно сформированы точность восприятия, объем, длительность сохранения информации.

После анализа результатов методики «Кратковременная зрительная память», было определено, что у 57% детей с нарушениями речи выявлен высокий уровень развития кратковременной зрительной памяти, что говорит о развитой способности запоминать на короткое время небольшую информацию, у 28% – средний уровень и только у 14% – ниже среднего. Результаты методики «Долговременная зрительная память» показали средний уровень развития долговременной зрительной памяти у детей с нарушениями речи – 57% и уровень ниже среднего у 43% детей. Это свидетельствует о том, что испытуемые имеют трудности при запоминании и воспроизведении речевого материала через некоторое время.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи характерны следующие особенности развития памяти:

Уровень слухоречевой памяти снижен, что свидетельствует о трудностях запоминания, а затем воспроизведения речевого материала.

Наиболее высокие результаты показали дети, выполняя задания на развитие смысловой памяти.

Уровень развития опосредованного запоминания находится на среднем уровне, что свидетельствует о недостаточном развитии у детей логических связей в процессе запоминания.

Уровень развития образной памяти выявил средний показатель.

Этот результат отражает недостаточность сформированности образного запоминания.

Уровень развития кратковременной зрительной памяти находится на высоком уровне, что говорит о высокой точности воспроизведения образного материала спустя небольшой период времени.

Уровень развития долговременной зрительной памяти показал средний уровень сформированности. Это свидетельствует о слабом развитии способности детей хранить информацию в течение определенного времени.

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что дети нуждаются в специально организованных занятиях, включающих в себя игры на развитие памяти. Особое внимание необходимо уделить развитию опосредованного, образного и слухоречевого запоминания. Педагогу важно организовать увлекательные и познавательные игры, способствующие развитию процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации у старших дошкольников с нарушением речи. А это, в свою очередь, позволит повысить их уровень сформированности речи, а так же всесторонне развить познавательные процессы и сформировать предпосылки к учебной деятельности.

Список литературы

1. Блонский П. П. Память и мышление. М., 2007.
2. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте: Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М., 2008.
3. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. М., 1975.
4. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психических функций. М., 1931.
5. Лурия А. Р. Маленькая книга о большой памяти. М., 2008.
6. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М., 1992.
7. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей детей. М., 1996.

УДК 159.922.76

Кормушина Н.Г.

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург
ngkormushina@rambler.ru

Основные принципы арт-терапевтического взаимодействия с детьми с ЗПР

В статье представлены определения понятия задержка психического развития различным авторами. Рассматриваются основные принципы арт-терапии в образовании как системной инновации арт-терапевтического взаимодействия с детьми с задержкой психического развития. Автор акцентирует внимание на таком направлении в коррекционной работе, как песочная арт-терапия. Наиболее подробно анализируются принципы арт-терапевтического взаимодействия. Дана качественная характеристика основных особенностей детей с задержкой психического развития: неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций.

Ключевые слова: задержка психического развития, принципы арт-терапевтического взаимодействия.

Современная специальная психология и педагогика в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируются на использование искусства в процессе обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии.

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития. Примечательно, что по данным Булгаковой Д.Р. дети с ЗПР с функциональной и органической недостаточностью центральной нервной системы, обусловленной многочисленными социальными и биологическими факторами составляют более 20% детской популяции. Не вызывает сомнения тот факт, что проблема задержки психического развития (ЗПР) актуальна не только для психологии, дефектологии и педагогики, но и для психиатрии, детской неврологии и педиатрии [4].

Задержка психического развития является по классификации В.В. Лебединского одной из форм дизонтогенеза (диз + греч. on - сущее, существо, genesis - происхождение) - нарушение психического развития, наряду с другими вариантами такими как, недоразвитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоничное развитие [7].

Задержка психического развития – это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций личности ребенка. У многих таких детей отставание носит временный характер и успешно преодолевается со временем под влиянием лечения и коррекционно-развивающего обучения. Особенности детей разного возраста с задержкой психического развития описаны в трудах Т.А. Власовой, В.И. Любовского, Г.И. Жаренковой, С.Г. Шевченко, У.В. Ульяновской.

Дети с задержкой психического развития отличаются от здоровых детей по многим параметрам: запаздывание развития моторики, речи, нарушение социального поведения; снижение эмоционально-волевой деятельности; пониженная работоспособность; преобладание игровой деятельности над учебной; частая смена настроения. Следует заметить, что нарушения психического развития при задержках психического развития являются обратимыми при своевременном проведении адекватных коррекционных мероприятий [4].

По мнению Н.Ю. Максимовой и Е.Л. Милютинной задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

С точки зрения В.М. Астапова, Н.П. Вайзман, задержка психического развития – не клиническая форма заболевания, а дизонтогенное (аномальное) развитие. А.Д. Гонеев использует такое определение: «задержка психического развития – нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов» [4].

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций. У детей с психоорганическим синдромом страдает мелкая моторика и зрительно-моторная координация, что затрудняет овладение навыками самообслуживания и письма. Отражаются эти недостатки и на продуктивной деятельности (рисование, лепка), Дети с психоорганическим синдромом, как правило, отстают в

речевом развитии. Воздействие различных вредностей на мозг ребенка на разных этапах его развития может вызвать сложное сочетание как симптомов негрубого повреждения, так и функциональной незрелости различных отделов коры головного мозга. Для психической сферы детей с ЗПР типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными. У одних детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости и страдает произвольная регуляция деятельности, у других снижена работоспособность, у третьих более выражены недостатки внимания, памяти, мышления [3].

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанной на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре варианта ЗПР, имеющих свою клинко-психологическую структуру: конституциональную, соматогенную, психогенную и церебрально-органическую [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных признаках объектов. Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Такие дети нуждаются в помощи взрослых при выполнении заданий. Они способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности.

Указывая на необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательно пространстве, Л.С. Выготский отмечает, что нужны «специально созданные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка [5, с.24].

Современные исследования подтверждают положительное влияние и коррекционные возможности искусства по отношению к ребенку с ЗПР, что оно является источником новых позитивных переживаний, рождает креативные потребности и способы их удовлетворения, помогает ему «очиститься» от наслоившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром [2, с.20].

Артпедагогика (художественная) педагогика по отношению к специальному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы форми-

рования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность.

Артпедагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребенка с проблемами.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии «артпедагогика и арттерапия преследуют единую цель – гармоническое развитие ребенка с проблемами; расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро и макро среде [5, с.28].

Дети с нарушениями развития нуждаются в специально организованной педагогической и психологической помощи, в ходе которой необходимо решить следующие задачи:

- формирование познавательной мотивации;
- целенаправленное формирование высших психических функций, прежде всего речи;
- преодоление недостаточности словестного опосредования, трудностей во взаимодействии с окружающим миром, развитие разнообразных форм коммуникации;
- развитие эмоциональной сферы творческих способностей;
- профилактика и коррекция нарушений социально-личностного развития;
- преодоление недостатков общей и мелкой моторики [5, с.35].

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается и как забота об эмоциональном самочувствии психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности. Говоря официальным научным языком, арт-терапия в образовании – это системная инновация, которая характеризуется:

- 1) комплексом теоретических и практических идей, новых технологий;
- 2) многообразием связей с социальными, психологическими явлениями;
- 3) относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности;
- 4) способностью к интеграции, трансформации [6, с.17].

Ребенок с ЗПР в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений. Далее следует назвать различные определения категории «арт-терапии». Во-первых, это динамическая система взаимодействия между участником (ребенком, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и арт-терапевтом (психологом, педагогом) в «фасилитирующем» арт-терапевтическом пространстве. Во-вторых, арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры на основе изобразительного

творчества. В-третьих, это здравоохранительная инновационная технология.

С точки зрения Н. Роджерс, используя различные виды искусства для самооздоровления или терапевтических целях, можно получить «интуитивное откровение, инсайт, если обратимся к символическим или метафорическим смыслам, содержащимся в собственных произведениях...» [6, с.20].

Рассмотрим широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования с детьми с ЗПР, среди них:

- негативная «Я-концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия;

- трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность;

- переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, стрессовые состояния, депрессия;

- неадекватное поведение, нарушения отношений с близкими людьми, конфликты в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, враждебность к окружающим.

Традиционно считается, что арт-терапевтические занятия методом песочной арт-терапии эффективны при нарушенной адаптации школьников, испытывающих трудности в обучении. Песочная арт-терапия позволяет получить доступ к переживаниям детей с ЗПР и корректно помочь им создавая безопасное пространство. В частности, британскими арт-терапевтами определены некоторые универсальные символы в качестве «графических индикаторов» травмирующих ситуаций. Иными словами, в спонтанной песочной картине бессознательное, скрываемое внутренней цензурой, не только проявляется, но и осознается: субъект развивается интеллектуально и эмоционально [6, с.26].

Среди позитивных феноменов, зафиксированных как зарубежными, так и отечественными специалистами, можно назвать научно аргументированные и наиболее значимые показатели арт-терапии:

- создает положительный эмоциональный настрой в группе;

- облегчает процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми;

- укрепляет культурную идентичность ребенка, способствует преодолению языкового барьеров, особенно в многонациональных школах.

- позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально.

- дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме;

- позволяет проработать мысли, эмоции, которые человек привык подавлять;

- развивает чувство внутреннего контроля. Арт-терапевтические занятия создают условия для экс-

периментирования с кинестическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве.

- способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом.

- повышает адаптационные способности человека в повседневной жизни в школе. Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением.

- эффективна в коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

- позволяет выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности [6, с.27].

В частности, по меткому замечанию арт-терапевта К. Уэлси, бывает очень трудно разобраться в природе тех или иных проблем учащихся: связаны ли они с физическими, сенсорными, познавательными, эмоциональными или поведенческими факторами, и насколько серьезны эти проблемы [12, с.29].

Характерно, что песочная арт-терапия дает ребенку с ЗПР возможность одновременно выступать в качестве «свидетеля» и «непосредственного участника» изобразительного процесса, проводить рефлексию своего травматического опыта, «переводя» информацию о нем с эмоционального на когнитивный уровень. В работах психотерапевта В. Оклендер содержатся простые инструкции, «золотые правила», отражающие самую суть арт-терапевтического обсуждения изобразительного материала на песочном листе [9].

Важно, подчеркивают Р. Жвитиашвили О. Платонова, создавать определенную атмосферу, безопасную для обращения к сокровенным переживаниям и чувствам, т.е. сопровождать в трудном путешествии к истокам самого себя. Это необходимые условия для арт-терапевтического процесса как пути к установлению отношений [1, с.75].

Основные частные принципы арт-терапевтического взаимодействия созвучны гуманистической теории конгруэнтной коммуникации Х. Д. Джайнотт:

Поддерживать в ребенке его чувство собственного достоинства и позитивный образ «Я».

Говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка. Отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми.

Не применять негативных оценочных суждений, отрицательного программирования, не навешивать «ярлыки».

Не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию.

Принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества.

По убеждению К. Ройсера, построение «помогающих» отношений – одно из условий эффективности арт-терапии

В арт-терапии принимаются и заслуживают одобрения все продукты творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы, эстетичности вида.

В арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания.

Большинство авторов согласны с тем, что коррекционные группы для детей с ЗПР не могут быть полностью вербальными. Общей целью арт-терапии при групповой, и при индивидуальной работе всегда можно считать облегчение и стимуляцию творческого процесса, а также помощь, детям в приспособлении к окружающему миру, создание подходящих условий для изменения моделей поведения.

Песочная арт-терапевтическая группа для детей с ЗПР с ее возможностью получения группового опыта и обретения групповой принадлежности в форме песочных картин становится особо ценной. Даже простой совместный групповой опыт, например, совместное восхищение рисунком на песке, представляет собой подтверждение детского индивидуального эстетического опыта. Для детей с ЗПР, которые боятся собственных чувств враждебности и неприятия, группа может стать более сильным средством терапии.

Арт-терапевтические игры, упражнения и техники на песочном листе – эффективная, доступная форма «скорой» психологической помощи детям с ЗПР. [6, с.170].

Таким образом, наличие клинических проявлений у детей с ЗПР необходимо учитывать при организации педагогической и психологической коррекции и проведении занятий с использованием арт-терапевтических методик.

Список литературы

1. Арт-терапия. Диалог: Россия – Великобритания: сб. статей А86 / под ред Н.Ю. Жвиташвили. СПб: Остранин. 2008.292 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: «Академия». 2001. 248 с.
3. Башмакова С.Б., Цветкова Н.В. Коммуникативная компетентность подростков с задержкой психического развития //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.17. С. 802–808. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46336.htm>.
4. Булгакова Д.Р. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 5-7 лет с задержкой психического развития. //Неврология, нейрохирургия и психиатрия. 2015.
5. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. М: 1983. Т.5.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь. 2007. 256 с.С.26,170

7. Лебединская К.С., М.М. Райская, Грибанова В.Г. Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков / Дефектология. 2007. №4.

8. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2009.

9. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Рук-во по детской психотерапии /Пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс». 2012.

10. Сергеева О.А., Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. Т. 4. №11.

11. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №10 (2). С.256-262.

12. Уэллс К. Часть целого: арт-терапия в школе // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2000. №2. С.16-34.

13. Шевченко С.Г. Организация системы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР // Дефектология. 2006. №5.

УДК 159.922.76

Краснова С.Н.,
Шешукова Н.Н.

Вятский государственный университет, Киров
sheshukova07@rambler.ru, sone4ka2795@mail.ru

К вопросу предрасположенности к дисграфии дошкольников с общим недоразвитием речи

В статье рассматривается актуальная проблема предрасположенности к дисграфии современных дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование было направлено на выявление предпосылок к дисграфии у старших дошкольников с ОНР, возможностей её профилактики в дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с ОНР, воспитывающиеся в группах компенсирующей направленности. Выявлены и описаны следующие предпосылки к дисграфии: замены, искажения, пропуски звуков в речевом потоке; бедность и неточность употребления лексико-грамматических средств языка; недостаточный уровень развития процесса фонематического анализа и синтеза; ошибки при ориентировке на листе бумаги. Эти особенности позволяют определить основные направления профилактики дисграфии у дошкольников с ОНР: развитие зрительно-пространственного гнозиса, фонетико-фонематической стороны речи и лексико-грамматических навыков.

Ключевые слова: дошкольники, речь, общее недоразвитие речи, дисграфия, предпосылки дисграфии, профилактика дисграфии.

Неуспеваемость многих учащихся современной общеобразовательной школы по русскому языку – вполне объяснимое явление.

Причины этого находят свое начало в дошкольном и даже более раннем возрасте. Если еще недавно дети приходили в школу, не умея ни писать, ни читать, то сейчас, в современном обществе, такому ребенку будет очень сложно освоиться в окружающем мире.

Известно, что перед тем как приступить к изучению правил грамматики, ребенок должен хорошо разбираться в звуках и буквах, входящих в структуру слова, научиться точно «фотографировать» устную речь в условиях полного совпадения напи-

сания с произношением, когда «пишется так, как слышится». К сожалению, не многим дошкольникам это удастся. И только еще едва начав учиться в школе, у детей появляются специфические трудности в процессе письма, которые прямо указывают на наличие у ребенка дисграфии.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в той или иной степени возникают затруднения на всех этапах овладения письмом. Овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука, соотнесение звука с буквой, анализ и синтез слов идет медленно.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо – многоуровневый процесс, представляющий собой сложную форму речевой деятельности [1].

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Изучение этиологии этого нарушения затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами [4].

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы [2].

Проблемы в овладении письмом появляются в основном как итог сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, образующейся на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Возможность появления дисграфии у детей с нарушениями речи рассматривали в своих работах такие ученые, как Парамонова Л.Г., Садовникова И.Н., Орфинская В.К., Спирина Л.Ф., Цветкова Л.С., Левина Р.Е., Каше Г.А., Корнев А. Н., Лалаева Р.И., и другие.

Дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае неприятия соответствующих профилактических мер.

Как указывает Парамонова Л.Г., наличие предпосылок дисграфии – это уже патология, одним из основных видимых признаков которой является отклонение от нормального хода речевого развития. Это отклонение проявляется в том, что у ребенка оказывается несформирован-

ной какая-то психическая функция (или ряд функций), которая уже должна быть сформирована к данному возрасту. Факт существования предпосылок дисграфии свидетельствует о том, что она уже как бы имеется, но пока еще в скрытом виде [3].

Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков рассматривается как предпосылка акустической дисграфии (дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме.

Наличие полных звуковых замен в устной речи групп акустически и артикуляторно близких звуков является предвестником артикуляторно – акустической дисграфии, так как неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения ребёнка грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

Неполноценность фонематического анализа слов рассматривается как предпосылка дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

Недоразвитие зрительно – пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза затрудняет ребёнка дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, что может привести к появлению оптической дисграфии.

Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования проявляется в неправильном употреблении ребёнком окончаний в устной речи, что является предвестником аграмматической дисграфии.

По данным Микадзе Ю.В., наиболее распространённая группа детей, испытывающих сложности в овладении навыком письма представлена детьми, имеющими различные речевые нарушения, в частности общее недоразвитие речи [5].

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранённым интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [1].

Трудности в овладении навыком письма у дошкольников с ОНР обусловлены тем, у детей отмечается несформированность многих психических функций: зрительного анализа и синтеза; пространственных представлений; слухо-произносительной дифференциации звуков речи; фонематического и слогового анализа и синтеза; лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы.

Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков, недостатки произношения затрудняют реализацию процессов звукового анализа и синтеза слов.

Нарушения моторной сферы, проявляющиеся в недостаточной координации соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивости всей кисти руки, приводят к возникновению ошибок в начертании букв, нарушению пространственной ориентировки на листе бумаги и строчке.

Наше исследование было направлено на выявление и изучение предпосылок к дисграфии у старших дошкольников с ОНР, возможностей её профилактики в дошкольном возрасте.

В соответствии с поставленной целью была выдвинута следующая гипотеза о том, что в дошкольном возрасте возможно выявить предпосылки дисграфии у детей с общим недоразвитием речи.

Базой исследования явилось МКДОУ № 205 г. Кирова, группы компенсирующей направленности. В исследовании приняли участие 10 дошкольников с общим недоразвитием речи старшей группы.

Для выявления предпосылок и особенностей нарушения навыка письма у дошкольников с общим недоразвитием речи были рассмотрены и проанализированы авторские методики (Иншакова О.Б., Нищева Н.В., Филочева Т.Б., Чиркина Г.В., Волкова Г.А.). Составлена комплексная методика изучения особенностей проявления предпосылок дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи, включающая тестовые задания, направленные на выявление особенностей фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи, особенностей зрительно-пространственного гнозиса.

По результатам нашего исследования фонетико-фонематической стороны речи у 23% старших дошкольников был выявлен средний уровень развития исследуемых навыков. У детей отмечалось недифференцированное произношение звуков: нестойкие замены звуков более простыми по артикуляции или акустическим признакам, при которых заменяемый звук в разных словах произносился по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносил определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменял. Отмечались ошибки при выделении отдельных звуков из слов, определении первого звука в слове, воспроизведении звуковой структуры слогов и слов.

У 73% детей был выявлен недостаточный уровень развития фонетико-фонематической стороны речи. Отмечались многочисленные искажения звуков, их замены и смешения (шипящих и свистящих звуков, звонких и глухих, мягких и твёрдых). Дети с трудом выделяли отдельные звуки, ограниченно воспринимали и воспроизводили слоговую структуру слова, опускали звуки слова.

По результатам исследования развития лексико-грамматических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи были получены следующие данные. Высокий уровень развития лексико-грамматической стороны речи был выявлен у 15% детей. Дети с высоким уровнем владели всеми типами склонения существительных, пра-

вильно употребляли существительные и прилагательные во всех падежах единственного и множественного числа. Отдельные трудности, которые встречались у детей, касались редко употребляемых существительных в родительном и именительном падежах множественного числа. Дети владели основными формами согласования слов: существительные с прилагательными трех родов, существительные с числительными в именительном падеже, согласованием глаголов с другими частями речи, правильно употребляли предлоги.

У 40% детей был выявлен средний уровень развития лексико-грамматической стороны речи. Сложность для детей представляли конструкции предложений с разными придаточными: отмечались пропуски союзов и перестановки членов предложения. В беседе, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, выявились нарушения логической последовательности, отмечалось застревание на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов.

Недостаточный уровень развития лексико-грамматической стороны речи был выявлен у 37% детей. У детей отмечались следующие ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм; употребление существительного в именительном падеже, а глагола в инфинитиве или форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени; ошибки в употреблении числа и рода глагола, при изменении существительного по числам; отсутствие согласования прилагательных с существительным и числительных с существительным» ошибки употребления предлогов.

Низкий уровень развития лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи не выявлен.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи были выявлены следующие особенности предпосылок дисграфии:

- замены, искажения, пропуски звуков в речевом потоке;
- бедность и неточность употребления лексико-грамматических средств языка;
- недостаточный уровень развития процесса фонематического анализа и синтеза;
- ошибки при ориентировке на листе бумаги.

Эти особенности позволяют определить основные направления профилактики дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи: развитие зрительно-пространственного гнозиса, фонетико-фонематической стороны речи и лексико-грамматических навыков.

Правильно организованная работа по устранению появившихся предпосылок дисграфии, будет тем результативнее, чем раньше она будет начата, поскольку с возрастом возможности гибкого изменения состояния детей и компенсации дефекта уменьшаются.

Главными разделами работы по устранению предпосылок дисграфии, мы полагаем, должны

быть следующие: воспитание слуховой дифференциации звуков речи, устранение звуковых замен в устной речи, воспитание простейших видов фонематического анализа и синтеза слов, развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, формирование грамматических систем словоизменения и словообразования, обогащение словарного запаса [3].

Таким образом, неизбежность появления у детей с ОНР дисграфии можно безошибочно выявить уже в дошкольном возрасте. Поэтому необходимо сделать все возможное, чтобы предупредить нарушение письма еще в дошкольном возрасте до начала систематического обучения ребенка в школе и начать грамотную профилактическую работу.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
2. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.
3. Парамонова Л.С. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат: Союз, 2001 – 238 с.
4. Савчук О. В. Практика психологического сопровождения детей с трудностями в развитии письменной речи. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: «Прометей», МПГУ, 2005. – С. 302–307.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва: Владос, 1995. – 256 с.

УДК 159.922.76

Кузнецова Д.Т.,
Климкина Е.А.
жний федеральный университет,
Ростов-на-Дону
kuzn-94@mail.ru

Использование логоритмики при формировании моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

В данной статье рассматривается влияние логоритмических занятий при формировании моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье говорится о том, какой наглядный материал необходимо подбирать, учитывая двигательные и речевые возможности детей; какие особенности необходимо учитывать при разработке структуры занятий по логоритмике; каким образом в процессе проведения логоритмических занятий с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи необходимо развивать: чувство музыкального ритма, координацию и переключаемость движений, развивать умение сочетать речь с движением, расширять словарный запас, высшие психические функции, познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу личностные качества детей; рассмотрены основные методики диагностики состояния моторных функций и методы коррекционно-логопедической работы по развитию моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, коррекционно-логопедическая работа, моторные функции, высшие психические функции.

В настоящее время у большинства детей с ОНР наблюдается недостаточная сформированность двигательных умений и навыков, нарушается ритмичность движений, повышается истощаемость двигательной сферы, снижается моторная память и внимание. Эти нарушения обусловлены патологическими факторами.

Нарушения, которые связаны с фонетико-фонематической стороной речи, лексико-грамматическим строем речи, двигательной функцией препятствуют овладению программой образовательного учреждения, сначала в дошкольном возрасте, а затем и в младшем школьном возрасте. Речевое и психомоторное развитие занимают особое место в становлении личности ребёнка. [1]

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи могут наблюдаться вторичные проблемы в общении:

- 1) трудности в понимании ситуации общения - недоразвитие вербально-логической формы мышления, вследствие чего у ребёнка возникает проблема в понимании ситуации общения.
- 2) трудности восприятия личности собеседника – недоразвитие способности устанавливать особенности личности другого человека в процессе общения, сопереживать кому-либо;
- 3) трудности в применении средств общения – проблемы затрагивают как вербальные средства, так и невербальные средства общения;
- 4) трудности в общении, связанные с особенностями личности детей.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, способствует развитию наглядно-действенного мышления, речевых и моторных функций, познавательных процессов, навыков взаимодействия с окружающими [3].

Логопедическая ритмика - одно из наиболее эффективных направлений коррекционной педагогики. Логоритмика является комплексной методикой, включающей в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Ее основными компонентами являются речь, музыка и движение. Основная цель логопедической ритмики - коррекция и профилактика имеющихся отклонений речевой и двигательной функции развития детей посредством сочетания слов, музыки и движений. Логоритмические занятия влияют на всестороннее развитие детей, совершенствуя их речь, двигательные навыки, умение ориентироваться в пространстве [4].

Развитие двигательной системы играет важнейшую роль в формировании функциональных систем ребёнка. В отличие от других анализаторных систем - двигательная имеет особое воздействие на все другие системы. Двигательный акт - это сложное многоуровневое действие, возглавляемое ведущим уровнем (смысловой структурой) и рядом фоновых уровней (технических компонентов движений). В данной концепции даётся возможность по-другому оценить двигательные проявления дошкольников, имеющих нарушения речи [3].

В результате специальных исследований детей старшего дошкольного и младшего школьного воз-

раста было выявлено, что у большинства детей наблюдается недостаточная сформированность общей моторики и мелкой моторики рук. А это становится препятствием при овладении навыками самообслуживания, при манипуляциях с различными предметами; затруднением при развитии игровой и познавательной деятельности, при овладении письменной речью [4].

Из исследований Выготского Л.С., М.Е. Хватцева, Дворкиной П.С, Горской И.Ю., М.В. Фомичевой можно отметить как взаимосвязаны все виды моторики: общая, мелкая моторика рук и артикуляционная моторика; а также тесную взаимосвязь речевого развития от развития моторной (двигательной) сферы ребёнка [1].

В методических рекомендациях Волковой по проведению логоритмических занятий указывается, что 1 занятие необходимо повторить 3-4 раза для полного усвоения упражнений.

Требования для занятий по логопедической ритмике:

- В программу по обучению и воспитанию детей с общим недоразвитием речи необходимо включение занятий по логоритмике. При этом происходит реализация одного из главных принципов в коррекционно-логопедической работе – интегративного обучения. Поэтому занятия по логоритмике проводятся два раза в неделю с основной группой детей в первую половину дня.

- Продолжительность занятия составляет 20 – 25 минут в зависимости от возраста детей.

- Наглядный материал необходимо подбирать, учитывая двигательные и речевые возможности детей.

- На содержание материала влияет уровень сформированности речевых и двигательных навыков, а также состояние активного словарного запаса. В самом начале коррекционной работы происходит отработка двигательных умений и навыков, а затем и развитие речевой функции.

- Наиболее благоприятными занятиями являются те, которые проводит один специалист – логопед, который владеет какими-либо инструментами либо использует записанные музыкальные произведения, положительным является взаимодействие двух специалистов – логопеда и музыкального руководителя. Воспитатель группы обязательно должен присутствовать на занятиях логопеда.

- При разработке структуры занятий по логоритмике следует учитывать возможности детей и задания должны быть представлены по принципу от простого к сложному [2].

- В процессе проведения логоритмических занятий с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи необходимо развивать: чувство музыкального ритма, координацию и переключаемость движений, развивать умение сочетать речь с движением, расширять словарный запас, высшие психические функции, познавательную деятельность, эмоционально-волевою сферу, личностные качества детей.

Заниматься следует в мягкой обуви и в свободной для движений одежде.

Данные требования реализуются в ходе логоритмических занятий следующими средствами:

1. Музыкально-двигательные средства

2. Двигательно-речевые средства [2].

Основным принципом в применении на логоритмических занятиях перечисленных средств является взаимосвязь движений с музыкой и включение качественного речевого материала. Музыка оказывает огромное влияние на эмоционально-волевою сферу ребёнка, позволяет развить двигательную сферу, ритмичность, выразительность движений. [3]

Таким образом, методами логопедической ритмики можно в интересной и доступной форме развивать у детей общие речевые навыки, такие, как дыхание, темп и ритм речи, ее выразительность. В ходе музыкально-дидактических игр отрабатывать артикуляционные, мимические и голосовые упражнения.

Использование логопедической ритмики в системе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи, способствует их эффективному речевому развитию, формированию двигательной сферы и музыкальных способностей, а также влияет на формирование высших психических функций, познавательных процессов, что способствует формированию личности в целом.

Логопедическая ритмика для детей с речевыми нарушениями должна включать тренировку психомоторных и сенсорных функций: двигательных умений с полным усвоением каждого движения и плавным переходом на движение с речью, упражнения с разнообразной сменой темпа и ритма, на четкое и точное проговаривание речевого материала с выполнением движения в комплексе «движение – речь» [4].

Логоритмические занятия должны строиться с учетом психомоторных и сенсорных нарушений каждого ребенка. Целенаправленная, систематически построенная коррекционно-логопедическая работа, а именно курс двигательных упражнений, игр, заданий в сочетании с сопровождающим эти движения является основным средством формирования и развития моторных функций и воспитания правильной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список литературы

1. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи. - СПб., «Сайма», 1993.
2. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей. - СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 1993.
3. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие /Е.Ф. Архипова. - М., 2006.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М., 2002

Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Изучение лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в сравнении с нормой позволило проанализировать особенности речи детей с общим недоразвитием речи: ограничение словарного запаса слов, неточное их употребление, бедность активного словаря, медленный темп усвоения законов грамматики, дисгармония развития морфологической и синтаксической системы языка.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексико-грамматическая сторона речи, дошкольный возраст.

В современной логопедии все более утверждается принцип устранения дефектов речи у детей на наиболее раннем периоде жизни, поскольку любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на дальнейшем речевом развитии, на поведении и деятельности ребенка.

Выявление у детей общего недоразвития речи и проведение специального организованного обучения позволяет не только устранить дефекты, но и помочь подготовиться к обучению в школе. У этих детей наблюдается нарушение формирования всех составных частей языковой системы: звуковой стороны речи (фонетики) и смысловой стороны речи (лексики и грамматики).

Однако до настоящего времени многие ученые занимались изучением особенностей речи у детей в онтогенезе (Р.И.Лалаева [2], Т.Б.Филичева [3] и др.), проблема изучения лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи остается недостаточно изученной.

При общем недоразвитии речи у детей дошкольного возраста наиболее часто страдает лексико-грамматическая сторона речи, которая изменяет объем слов у ребенка в активном и пассивном словаре, устанавливает границу в употреблении определенных частей речи и делает трудности в распорядке слов в предложении, их употреблении и связки по смыслу.

Исследование проводилось на базе МКДОУ № 57 «Святки» города Кирова. В исследовании принимало участие сорок детей дошкольного возраста, где из них двадцать детей старшей группы в возрасте пяти – шести лет и двадцать детей подготовительной группы в возрасте шести-семи лет. Для выявления особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР были изучены дети двух групп. Первая группа детей – это дети с нормой речевого развития: десять детей старшей группы и десять детей подготовительной группы. Вторая группа детей – это дети с диагнозом ОНР: по десять детей старшей и подготовительной группы. Диагноз ОНР был установлен комиссией ПМПК.

Для изучения особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного

возраста была использована логопедическая методика О.Е.Грибовой [1].

В результате проведения первого этапа исследования «Обследование лексики» и анализа результатов у детей общего недоразвития речи и у детей с нормальным речевым развитием мы получили следующие значения: среднее значение выполнения заданий по лексике у детей с общим недоразвитием речи – 1,5 балла, а у детей с нормальным речевым развитием – 1,8 балла. Самый маленький балл дети с общим недоразвитием речи получили при выполнении задания, где требовалось назвать имя существительные, перечислить различные действия, признаки, изображённые на картинке. Это указывает на непонимание действий, которые совершаются человеком и окружающим миром в данной ситуации, признаков, не могут рассказать об испытываемых чувствах и эмоциях. С данными детьми необходима дальнейшая работа по данному направлению, так как не умение и не знание элементарных понятий, предметов и действий может в дальнейшем вызвать затруднения в развитии лексики. У детей с нормальным речевым развитием трудности возникли при выполнении второго задания и последних двух, где необходимо было назвать видовые и родовые понятия, семантически близкие действия, а также объяснить значение данных слов и объяснить переносного значения. Необходимость в проведении данной работы требуется, но не в таком большом значении как с детьми общего недоразвития речи, так как большая часть ошибок встречалась у детей старшей группы, поэтому к школьному возрасту у них данных трудностей проследиваться не будет.

При проведении второго этапа исследования «Обследование грамматики» получились следующие результаты: среднее значение выполнения задания по грамматике у детей с общим недоразвитием речи является – 1,4 балла. Трудность возникала при выполнении первых двух заданий – составление предложения по вопросам, действию и добавление слов в нужной грамматической форме. Зато в последнем задании дети обеих групп выровняли свои показатели. Так как дети подготовительной группы, намного лучше справлялись с данной работой, чем дети старшей группы, но по возрастным нормам это плохой результат. У детей с нормой средний балл – 1,7 балла Составление предложений по заданной падежной форме и по вопросам – вот главные их трудности. Необходимо работать с детьми подготовительной группы, для того чтобы улучшить грамматический строй к школьному возрасту.

Получив данные обеих групп, мы решили сравнить результаты выполнения каждого задания и выявить динамику однородности или неоднородности в развитии: дети с нормальным речевым развитием плохо разобрались в видовых и родовых понятиях, не смогли подобрать семантически близкие действия. Дети с общим недоразвитием речи имели характерные ошибки, как у сверстников, но ещё к ним добавляются ошибки в объяснении действий, связанных с профессиональной деятельностью,

называние признаков обобщающего характера. Четвёртое задание «Антонимы» указывает на хорошую базу развития у обеих групп. Восьмое задание «Значение слов» у детей с общим недоразвитием речи имеет в среднем 1,4 балла. Они не могут более подробно и точно дать объяснение значения слова, либо дают общее понятие, либо говорят, совсем уходя от темы. Некоторые дети с нормой запутались в объяснении, и определении кто живёт в данном доме («Конура – это где живёт крот»). Девятое задание «Переносное значение» у детей с нормой идёт равномерное развитие, старшая группа с педагогами учатся более ясно и подробно объяснять слова, используя их на личном опыте либо после прочтения художественной литературы. Дети с общим недоразвитием речи показали также не плохой результат, за счёт знаний детей подготовительной группы. Десятое задание «Слова нужной грамматической формы» указывает на отстающее развитие у детей с общим недоразвитием речи, чем у сверстников, так как не могут подобрать соответствующее слово. Одиннадцатое задание «Предложение по вопросам» продолжает вызывать затруднения у детей с общим недоразвитием параллельно с предыдущим заданием. У них не закрепились умения, в составлении предложений дополнив их словом в нужной грамматической форме, а тут требуется уже их самостоятельная работа. У параллельной группы детей сложность возникла сначала в непонимании выполнения задания, а затем уже и в скорости его выполнения, интерес у данных детей пропал. Четырнадцатое задание «Предложения в заданной падежной форме» показал нам одинаковые результаты обеих групп. Дети с нормальным речевым развитием справились с данным заданием самостоятельно, с лёгкостью составили предложения, а дети с общим недоразвитием речи воспользовались помощью педагога и составили аналогичные предложения, используя только разные предложенные слова («Мама купила много яблок. В калзине много глуш. В калзине много конфет»).

Таким образом, рассмотрев динамику выполнения всех заданий лексико-грамматической стороны речи с детьми обеих групп можно сделать следующий вывод. Если с детьми нормального речевого развития педагоги в детских образовательных учреждениях работают в соответствии с нормами и стандартами, применяя одни и те же методы и приёмы на всех детей. Через которые они легко и свободно усваивают данные знания, то аналогичную работу с детьми общего недоразвития речи применить категорически нельзя. Так как один ребёнок с диагнозом общее недоразвитие речи не может нам характеризовать оставшихся детей, имеющих данное заключение. Каждый ребёнок индивидуален, каждый имеет свой уровень развития и поэтому к каждому ребёнку нужно подходит более тщательно, работать с ним не также как со всеми, а по-другому, находя специальный подход и метод, искать различные пути и ключи к его совершенствованию. Дети, входящие в группу детей с общим недоразвитием речи имеют различные нарушения звукопроизношения: в нашем исследовании участвовали

дети, у которых наблюдается ротацизм, сигматизм. Мы решили сравнить особенности развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с ротацизмом и сигматизмом. Если дети с ротацизмом в среднем имеют 1,8 балла, то дети с сигматизмом 1,5 балла. Проанализировав задания и получив данные, оранжевыми точками мы выделили те задания, где выражались большие отличия у обеих групп. Четвёртое задание «Антонимы» плохой результат показали дети с ротацизмом, так как много слов было со звуком [р], при выполнении задания данный звук детьми был не прослежен и заменён на другой. Пятое задание «Антонимы» показало обратный исход, если в четвёртом при подборке антонимов, дети с ротацизмом из-за часто встречающегося звука [р] не справились, то в этом задании дети с сигматизмом хорошо справились. Седьмое задание «Однородные члены предложения» вызвало сложность у детей с ротацизмом, так как прослеживалось много свистящих звуков в словах-раздражителях. Девятое задание «Переносное значение слов» хороший итог у обеих групп, но затруднения были из-за нехватки знаний и умений подбирать необходимые слова, для объяснения смысла слов. Десятое задание «Слова нужной грамматической формы» указывает на неспособность детей добавлять необходимые слова в предложения. Тринадцатое задание «Предложения по опорным словам» и четырнадцатое задание «Предложения в заданной падежной форме» показали благоприятный итог у детей обеих групп. Таким образом, несмотря на имеющиеся различные нарушения звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, имеются различные показатели в развитии. Поэтому, чтоб в дальнейшем не усугубить данные, необходимо проводить большую обширную работу с данными детьми.

Таким образом, исследование детей с общим недоразвитием речи и с нормой дало нам следующие результаты:

20% детей с нормальным речевым развитием имеют высокий уровень развития. Они обладают хорошим словарным запасом слов, чистой развитой связной речью, умением строить предложения, объяснять значение слов и т.п. У детей с общим недоразвитием речи высокого уровня развития не прослеживается.

70 % с нормальным речевым развитием имеют средний уровень – дети, испытывающие некоторые трудности: при подборе слов, семантически близких действию, обобщающих слов, антонимов, составление предложения по серии картин, по вопросам. 40% детей с общим недоразвитием речи имеют средний уровень развития. По сравнению с другими исследуемыми детьми, данные дети были более активны в работе, шли на контакт. При обследовании лексики были трудности следующего характера: подбор синонимов к словам: «мальчик – бойшой, хабый»; «волк – зой, штрашный»; не смогли объяснить переносное значение слов «Золотые руки», «Золотое сердце» и. д. При обследовании грамматического строя речи более частые сложности прослеживались при составлении предложения

по картине: «Дети катаются с гоки. Падает снег»; добавление слов в предложение, употребляемое в нужной грамматической форме: «Мама сварила грушевый сок – Мама свалила грушный сок».

Низкий уровень развития у детей с нормальным речевым развитием составляет 10 %. Трудно было привлечь их внимание, добиться ответа по данному вопросу, быстро переключались на другой вид деятельности или просто отказывались от выполнения задания. У детей с общим недоразвитием речи низкий уровень составил 60% – это дети, составляющие большую часть исследуемых с данным нарушением. Сложности возникали при выполнении каждого задания. Во время обследования лексики некоторые дети не смогли назвать атрибуты предложенной профессии, действия, обозначающие голосовые реакции животных, например, «корова не мычит, а алёт». Также затруднения проявлялись и в рассказывании действий, связанных с той или иной профессиональной деятельностью («слушает», «даёт екаство», провеляет роты) и т. п. Детям постоянно пришлось задавать наводящие вопросы, для получения ответа, просить ответить более понятно, чтоб самому понять ответ, придумывать различные игровые моменты, чтоб ребёнок не потерял интерес. При обследовании грамматики сложности проявлялись при составлении предложения, например, нужно составить предложение по следующим опорным словам: Мама купить кофта новая, где ребёнок составил «Мама новую купила свитер».

Таким образом, у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечаются выраженные нарушения лексико-грамматической стороны речи: ограничение словарного запаса слов, неточное их употребление, бедность активного словаря, медленный темп усвоения законов грамматики, дисгармония развития морфологической и синтаксической системы языка, что препятствует их успешной подготовке к школе.

Список литературы

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: 2005.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: СОЮЗ, 2001.
3. Филочева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебное методическое пособие. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

УДК 159.922.76

Логина Д.С.

Омский государственный педагогический университет, Омск
dasha_log_880@mail.ru

Общение со сверстниками в пространстве Лекотеки как одно из условий формирования личности детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье представлен опыт сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в рамках работы Лекотеки. Дается научно-методическое обоснование Лекотеки, как наиболее целесообразной

формы работы специалиста по организации процесса общения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками. Раскрыты критерии, определяющие наличие потребности в общении у детей раннего возраста. Описана деятельность ассистента Лекотеки, направленная на расширение опыта общения со сверстниками согласно раскрытым критериям. Представлены варианты помощи ассистента при налаживании общения и взаимодействия со сверстниками у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: общение со сверстниками, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, лекотека, ранняя помощь.

Большинство зарубежных и отечественных исследователей раннего и дошкольного возраста склоняются к тому, что правильно организованное общение между детьми полезно для психического развития ребенка и формирования его личности. Под общением понимается взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их с целью налаживания отношений и достижения общего результата [1]. Известно, что по мере взросления ребенка, меняется форма его общения со взрослым, определяя не только содержание общения, но и условия его реализации. В первом полугодии первого года жизни общение матери и ребенка ситуативно-личностное, удовлетворяющее потребность ребенка в доброжелательном общении взрослого. Начиная со второго полугодия и до конца раннего возраста форма общения постепенно сменяется на ситуативно-деловую, обслуживающую предметно-манипулятивную деятельность ребёнка, в которой поводом для общения становится практическое сотрудничество, а в качестве ведущего мотива выдвигается деловой мотив [3].

Ряд педагогов и психологов, говоря о роли общения детей со сверстниками в их общем психическом развитии, видят важность последних в том, что они обогащают жизнь маленьких детей новыми впечатлениями, являются источником ярких положительных эмоций, создают условия для проявления творческого, самобытного начала в ребенке, подготавливают к последующему поступлению в ДОУ. Общение имеет прямое отношение к развитию будущей личности ребенка, потому что именно общение приводит к установлению связей детей с окружающими людьми. Чем раньше ребенок вступает в общение с другими детьми, тем лучше это сказывается на его развитии и умения адаптироваться в обществе. Особое значение данный факт имеет для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, которые не всегда имеют возможность общения и взаимодействия со сверстниками в тех социальных ситуациях, которые предусмотрены онтогенетически.

В практике складывающейся системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Омском регионе возможны разные варианты сопровождения семьи ребенка с ОВЗ. Одним из альтернативных вариантов является Лекотека. Лекотека для детей раннего возраста предоставляет собой «библиотеку игрушек», где семье, вос-

питывающей ребенка с проблемами в развитии, предоставляется возможность постепенного вхождения в предметно-пространственную среду за рамками привычной обстановки (квартиры или комнаты). Лекотека открывает новые перспективы для детей с ОВЗ, создавая условия для их гармоничного психического развития [2].

Во-первых, в раннем возрасте ведущим видом деятельности является предметно-практическая деятельность. Лекотека оборудована в соответствии с возрастом и особыми потребностями ребенка. Пространство Лекотеки позволяет детям находиться рядом, дети могут свободно перемещаться в предметно-игровой среде, самостоятельно по своим интересам или с помощью взрослых выбирать игрушки или предметы для организации предметной или игровой деятельности. Многие игрушки и дидактические пособия продублированы, что позволяет детям сначала выстроить параллельную, а затем и совместную со сверстниками деятельность. Ассистент, находящийся в Лекотеке, поддерживает инициативы ребенка и предлагает разнообразные средства для игровой деятельности, демонстрируя различные варианты использования игрушек и предметов. Лекотека является формой организации активного взаимодействия ребёнка с окружающим предметным пространством, со взрослыми и, опосредованно через них, со сверстниками.

Во-вторых, для детей раннего возраста наиболее значимым партнером по общению по-прежнему остается близкий взрослый (мать). Известно, что общение со взрослым во многом определяет возникновение, развитие и особенности общения ребенка со сверстниками, так как дети перенимают любой опыт от близкого взрослого, в том числе и опыт общения с другими взрослыми, а затем и детьми. Сопровождение ребенка раннего возраста в пространстве Лекотеки дает возможность совместного пребывания матери и ребенка. Процесс взаимодействия матери и ребенка в предметно-игровом пространстве сопровождается ассистентом, который в свою очередь помогает наполнить и разнообразить их совместную деятельность, привлекая внимание других матерей со своими детьми, а затем вовлекая в совместную деятельность.

В-третьих, в пространстве Лекотеки всегда присутствует ассистент. Роль ассистента в сопровождении детей раннего возраста с ОВЗ заключается в решении базовых задач, способствующих появлению потребности у ребенка в общении со сверстниками. Потребность ребенка в общении с другими детьми возникает в раннем детстве и отчетливо выявляется на 3-м году жизни. Согласно исследованиям М.И. Лисиной, она строится на основе потребности детей в новых впечатлениях, в активном функционировании и в общении со взрослыми. Наличие у ребенка специфической потребности в общении со сверстниками исследователи определяют по следующим критериям:

- 1) внимание ребенка к другим детям;
- 2) эмоциональный отклик на действия сверстников;

3) стремление обратить на себя внимание сверстников;

4) чувствительность к аффективному отношению сверстников.

На первом году жизни у ребенка отсутствует самостоятельная и специфическая потребность в общении со сверстниками. Исследователями было установлено, что у младенцев выявляются только два критерия: внимание и аффективный отклик. Данные критерии характеризуют отношение ребенка к сверстнику как к объекту – источнику богатых впечатлений. Младенцы с интересом следят за ровесниками, находящимися в отдалении. В конце года возникают эпизодические практические контакты.

Становление общения со сверстниками охватывает второй год жизни. Помимо двух критериев в поведении ребенка появляются также третий и четвертый: малыш старается обратить на себя внимание товарищей, перестраивая с этой целью свои действия. Дети начинают относиться друг к другу как к субъекту потенциального общения. Контакты с ровесниками начинают удовлетворять потребности детей не только во впечатлениях – они позволяют им развивать бурную активность и строить совместную деятельность: малыши перебрасывают друг другу предметы, вместе занимаются крупными игрушками, переглядываются, пересмеиваются, легко заражаются общим весельем. Все четыре критерия потребности в общении друг с другом проявляются в поведении детей третьего года жизни. Дети начинают относиться к товарищу как к субъекту общения [1].

Особенно важно не упустить данный период в развитии детей с ОВЗ, сглаживая или минимизируя наслоения вторичного характера в структуре их нарушений. Целенаправленная работа ассистента по расширению опыта общения со сверстниками строится согласно выше перечисленным критериям. Рассмотрим деятельность ассистента Лекотеки по решению описанных задач.

Внимание ребенка к другим детям. Посещение Лекотеки предусматривает свободный режим, когда семьи приходят не в одно установленное время, а постепенно, в удобное для себя время. Это позволяет ассистенту организовать встречу каждого ребенка индивидуально. Встречая только что пришедших детей, ассистент может привлекать внимание детей и матерей, уже находящихся в Лекотеке, к вновь прибывшим. Например, Миша с мамой собирают деревянные пазлы. В Лекотеку заходит Ваня со своей мамой. Ассистент обращает внимание Миши: «Ой, а кто к нам еще пришел? Мама смотри, Ваня к нам пришел». Ассистент ожидает ответной реакции мамы Миши на вновь прибывшего ребенка. Миша смотрит на Ваню, прекращая свою игру, а затем снова к ней возвращается. Далее ассистент подходит к Ване, здоровается с ним, приглашая и маму Миши поприветствовать вновь пришедшего ребенка. Аналогичным образом строится работа в процессе предметно-игровой деятельности детей, используя прием совместно-разделенного внимания.

Эмоциональный отклик на действия сверстников. Ассистент Лекотеки комментирует все действия детей, используя прием не только эмоционального комментирования, заражения, но и совместно-разделенного переживания. Например, Марк строит башню из кубиков, Саша в этот момент с мамой устраивают «чаепитие для зверей». Ассистент, будучи вовлечен в игру мамы и Саши, эмоционально комментирует результат деятельности Марка: «Ух ты! Марк, какая высокая башня у тебя!». Ассистент старается перевести взгляд Саши на постройку Марка: «Ваааау, как красиво получилось! Правда, Саша? Посмотри, какой Марк – молодец!». В этот же момент происходит решение не только данной задачи, но и предыдущей – привлечения внимания.

Стремление обратить на себя внимание сверстников. Ассистент Лекотеки обучает детей элементарным навыкам правильного коммуникационного поведения с учетом возможностей каждого ребенка, демонстрируя различные варианты взаимодействия и обучая социально-приемлемым способам привлечения к себе внимания сверстников. Учитывая проблемы познавательного, речевого и, зачастую, двигательного развития, дети не умеют инициировать общение со сверстником. Например, Катя строит из мягкого конструктора домик для животных. Через несколько минут самостоятельной игры девочка начинает бросать детали конструктора в Илью. Ассистент, интерпретируя данные действия, как желание вовлечь мальчика в совместную деятельность, располагается рядом с Катей и, демонстрируя жест «пойдем», утрированно и неоднократно проговаривает свои действия: «Илья, ай-да к нам!». Благодаря данным навыкам формируется первый опыт общения детей со сверстниками.

Чувствительность к аффективному отношению сверстников. Данный критерий при условиях нормального развития формируется у ребенка к концу третьего – началу четвертого годов жизни. Для детей, посещающих Лекотеку, характерны выраженные трудности в эмоциональных отношениях со сверстниками. Дети не переглядываются, не пересмеиваются, с трудом заражаются общим весельем. Ассистент старается организовать совместную деятельность, в которой будет возможным создание ситуаций, способствующих эмоциональным проявлениям детей к сверстникам. Например, ассистент специально организует сенсорную эмоционально насыщенную игру – «Мыльные пузыри». Матвей начинает радоваться, вокализировать, пытается ловить мыльные пузыри. Максим начинает активно подключаться, выражая положительные эмоции. Затем подключается к игре Юлия с мамой. Возможно, Максим и Юлия демонстрировали собственное эмоциональное состояние, а не аффективное отношение к сверстникам, тем не менее все дети были в единой эмоциональной ситуации и разделяли её.

Таким образом, Лекотека, представляет собой вариативную форму в системе ранней помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Посещение Лекотеки в режиме библиотеки игрушек явля-

ется альтернативным вариантом вступления ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общение со сверстниками. Приобретенные навыки общения со сверстниками во многом определяют успешность социальной адаптации ребенка и позволяют сформировать коммуникативный опыт, как основу перехода к следующему ведущему виду деятельности. Это в свою очередь имеет важнейшее значение для формирования и развития личности, а также подготовки детей с ОВЗ к поступлению в дошкольные образовательные организации и возможности их инклюзивного образования.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Орлова Е.В. Организация и содержание основных этапов в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и группы риска // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2016. – С. 137-141.
3. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет: методическое пособие для практических психологов / Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2005. – 144 с.

УДК 159.922.76

Мамлеева Е.А.

МБОУ «С(К)ОШ № 83 г. Челябинска»

skola83director@inbox.ru

Коррекция коммуникативных и эмоционально-волевых отклонений младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и интеллекта

В данной статье рассмотрены особенности эмоционально-волевой и коммуникативной сферы младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта. Целью статьи является знакомство с причинами возникновения нарушений коммуникативной деятельности у учащихся с НОДА и нарушением интеллекта. В статье дается краткий обзор программы коррекционно-развивающих занятий с данной категорией детей. Эта программа поможет в работе педагогам и специалистам, работающих с учащимися со сложной структурой дефекта НОДА и нарушении интеллекта). В статье рассматриваются цели и задачи программы, возрастные особенности учащихся, условия, сроки проведения коррекционно-развивающих занятий. Статья подводит к пониманию того, что учащиеся, которые прошли курс занятий по данной программе будут успешнее адаптироваться в коллектив сверстников, а в дальнейшем социализироваться в общество.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушения опорно-двигательного аппарата, коммуникативные и эмоционально-волевые нарушения, коррекционная программа.

Ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата, впервые поступивший в школу, испытывает большие трудности в адаптации к школе, трудности в общении со сверстниками, со взрослыми. Процесс общения с другими людьми у него протекает непросто.

Нельзя забывать, что у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата последовательность и темп созревания двигательных функций нарушен. Позднее формирование речи, ограниченный языковой опыт, грубые дефекты произношения закономерно приводят к недостаточному накоплению словаря, что также является одной из причин, затрудняющих процесс общения.

По результатам психологических исследований можно также сделать вывод, что для такого ребенка характерна замедленность психических процессов, ригидность мыслительной деятельности, истощаемость. Все это накладывает отпечаток на его эмоционально-волевую сферу, коммуникативную деятельность. Структура личности этих детей отличается дисгармоничностью, неравномерностью развития различных ее компонентов.

Общение играет огромную роль в психическом развитии ребенка. Вот почему дефицит общения в раннем возрасте крайне отрицательно влияет на судьбу человека. И, наоборот, активное общение способствует ускорению развития детей. Потребность в общении не является врожденной. Важнейшим фактором ее развития служит поведение взрослого.

Потребность ребенка в общении с другими детьми выявляется на третьем году жизни. Она строится на потребности детей в новых впечатлениях, в общении со взрослыми. После шести лет в жизни и поведении ребенка многое меняется. Он становится более независимым от родителей, приобретает чувство собственного достоинства, хочет, чтобы его уважали, тянется к сверстникам. В период от 7 до 11 лет именно общение является залогом успешной учебы. Это необходимо знать и понимать педагогам и родителям.

Практика работы с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии (возраст от 7 до 10 лет), наблюдения, исследование процесса формирования эмоционально-волевой сферы и уровень состояния коммуникативной деятельности, позволяет сделать следующие выводы:

- Эмоционально такие дети недоразвиты. Слабость интеллектуальной регуляции чувств проявляется в том, что эти дети ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации. К примеру, они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды.

- Эмоции, реакции школьников с интеллектуальными отклонениями бывают неадекватными, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. Так, у одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других – и они встречаются чаще – чрезмерная сила и инертность переживаний, которая возникает по малосущественным поводам.

- Недостатком в общении, проявлением незрелости личности школьника с интеллектуальными отклонениями является большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен,

кто ближе к нему. Что приводит к несформированности адекватной самооценки.

- У таких детей с трудом и с опозданием формируются высшие духовные чувства: чувство долга, ответственности, любви. Формирование их предполагает слияние чувств и мысли. Именно слабость мысли тормозит формирование, развитие этих высших чувств. Такие чувства, я думаю, могут быть воспитаны у детей с интеллектуальными отклонениями.

- Ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата зачастую неверно понимает эмоциональное состояние окружающих его людей и не откликается на эмоциональное состояние другого человека.

- Недоразвитие в эмоционально-волевой сфере приводит к стойким проявлениям патологических состояний: дисфории, депрессии, экзальтациям.

Всё это позволяет сделать вывод: существует острая необходимость в создании и проведении целенаправленных коррекционно-развивающих занятий для работы с детьми, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии и проблемы в общении. Думается, что разработанная нами программа поможет как детям, так и педагогам. Её цель – подготовка младших школьников к адаптации в обществе через формирование коммуникативных способностей.

Методологической базой программы являются такие теории как: гуманистическая концепция личности, культурно-историческая теория Выготского Л.С., а также здоровьесберегающий принцип обучения и воспитания детей с проблемами в развитии. В основе разработки программы лежит принцип учета возрастных и личностных психолого-педагогических особенностей детей; принцип системности, который соблюдается благодаря тому, что психологическая коррекция осуществляется в комплексе с другими видами коррекции (педагогическая, лечебно-оздоровительная, логопедическая).

В работе над программой автором были учтены потребности и запросы участников образовательного процесса, направления коррекционной работы педагогов (логопедов, дефектологов, учителей-предметников).

Программа предназначена для групповой коррекционной работы учителя-дефектолога, педагога-психолога с младшими школьниками с НОДА и интеллектуальной недостаточностью.

Ею можно руководствоваться и в работе с учащимися начальной вспомогательной школы и с младшими школьниками классов коррекции с численностью учащихся 5 - 6 человек.

Сроки и временной режим занятий: общая продолжительность курса - 11-12 занятий; время одного занятия 20-25 минут; периодичность занятий 2 раза в неделю.

Хотелось бы остановиться на результатах апробации программы.

Она апробировалась педагогом-психологом МСКОУ школы-интерната VI вида № 4 с 2002 года на занятиях психологической коррекции. За этот период удалось не только накопить большой опыт

коррекционной деятельности, но и собрать информацию об эффективности работы по данной программе.

Исходя из цели программы, в качестве основного параметра эффективности коррекционной работы, мы рассматриваем состояние коммуникативной сферы учащихся начального звена вспомогательной школы. Понятие «коммуникативная сфера» включает в себя состояние эмоционального статуса ребенка, волевую саморегуляцию, степень социальной адаптации к обществу. Именно в начальном звене вспомогательной школы необходимо уделять особенно большое внимание развитию эмоционально-волевой и коммуникативной сферы учащихся с целью дальнейшей социализации ребенка в общество.

Эффективность коррекционной работы анализируется нами по результатам двух диагностических срезов (перед проведением занятий и после курса занятий). Изучаются следующие параметры:

личностные особенности ребёнка: способность к установлению контакта, эмоциональная зрелость, тревожность, волевая саморегуляция (методика Кетелла);

самооценка (методика Дембо-Рубинштейн, апробация Прихожан А.М.);

эмоциональный статус и восприятие своей позиции в семье (проективный рисуночный тест «Моя семья»).

Коррекционная работа начинается со встречи с родителями, чьи дети имеют проблемы в коммуникативной сфере, целью которой является ознакомление взрослых с результатами диагностики и необходимостью участия их детей в работе коррекционной группы. Чтобы добиться успеха необходимо выполнить ряд требований к созданию материально-предметной среды.

Занятия по психологической коррекции должны проводиться в специально оборудованном кабинете, а не в обычном учебном. Основные требования к кабинету при этом следующие:

Уют, камерность обстановки (наличие коврового покрытия или ковра на полу; мягкой мебели - кресла, дивана, затемнение).

Возможность изменения среды посредством перемещения мебели (столы и кресла); изменения освещения.

В ходе коррекционной работы используются и психотерапевтические методы (музыкотерапия, игротерапия), и педагогические.

После завершения коррекционных занятий с родителями проводится заключительная беседа, где специалист подводит итоги коррекционной работы, обсуждаются произошедшие в ребенке изменения. Родители заполняют анкету, отражающую эффективность проведенного курса.

Ответы родителей на анкету, без сомнения, окажут специалистам, ведущим коррекционную работу, неоценимую помощь.

С каждым годом процент учащихся с положительной динамикой после проведенных занятий увеличивается. Это дает нам право утверждать: данная программа является эффективным и опти-

мальным способом коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. Сб. – Вып. 5. М., 2006. С. 75-90.
2. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004. С. 25-46.

УДК 159.922.76

Матюхина О.А.,
Степанова Н.А.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого, Тула
blago.oxana@yandex.ru, stepanova_na@inbox.ru

Проявления отклоняющегося поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью

Проявления девиантной активности подростков представляют угрозу их психическому и физическому здоровью, а стремительный рост отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних не может не беспокоить как родителей, так и государство. В статье представлены результаты диагностического исследования, проводимого с целью выявления особенностей проявлений отклоняющегося поведения у подростков с задержкой психического развития. Результаты исследования позволяют говорить о необходимости проведения комплекса мероприятий, способствующих коррекции девиантного поведения подростка с задержкой психического развития.

Ключевые слова: девиации, отклоняющееся поведение, подростковый возраст, интеллектуальная недостаточность, задержка психического развития.

Одной из острейших проблем современного общества можно назвать распространенность поведенческих расстройств в подростковом возрасте.

Любой возрастной период основывается на устойчивой, стабильной картине мира, а наше современное общество отличается нестабильностью и неясными прогнозами дальнейшего развития, что порождает определенные проблемы, а подростковый возраст объективно является очень уязвимым, сензитивным к разного рода проблемам.

Именно в этот период возрастного развития человека имеет место наибольшая опасность появления в нем девиантного поведения.

Как отмечает Змановская Е.В., поведение - процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, выражающейся в форме внешних действий и поступков [2].

Существенные изменения в поведении ребенка начинаются в подростковом возрасте. Подростковый период является одним из важнейших этапов в психическом развитии человека. Именно в этом возрасте интенсивно формируются самосознание и самооценка, возрастает способность к анализу и синтезу явлений, развиваются интересы к отвлеченным и мировоззренческим вопросам (К.С. Лебединская).

Л.С. Выготский называл подростковый возраст одной из самых сложных критических эпох в онтогенезе человека, характеризовал его как период, в котором равновесие, сложившееся в предшествующем детском возрасте, нарушено в связи с появлением мощного фактора полового созревания, а новое ещё не обретоно.

В этом определении акцентируются два момента, ключевые для понимания биологической стороны проблемы подростковых кризисов: роль процесса полового созревания и роль неустойчивости различных физиологических систем, в первую очередь нервной [3].

В последние десятилетия особенно остро обострилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) только 20% рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают крайнее положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушением поведения, нарушениями психического развития, либо больны.

Девиантное поведение – это поступок, действие человека или группы лиц, не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе, культуре, субкультуре, группе нормам и ожиданиям. В современной науке известны различные отраслевые подходы к классификации девиантного поведения: клинический (медицинская классификация поведенческих расстройств), социально-правовой (девиации поведения и девиантное поведение), педагогический (школьная и социальная дезадаптация), психологический [2].

На основе анализа имеющихся подходов, можно выделить несколько ведущих типов аномального поведения личности, которым более всего подвержены несовершеннолетние: социально желаемое поведение, делинквентное поведение, аддиктивное поведение, агрессивное поведение, аутоагрессивное поведение.

Каждый ребенок с нарушениями поведения имеет свой набор отклонений в нем: грубость в общении с окружающими, прогуливание уроков, физическое насилие над однолетками, враждебное отношение к людям, пренебрежение обязанностями, агрессивное противодействие к педагогическим требованиям, недоверие к родителям и учителям, повышенный уровень самооценки и уровень притязаний [5]. Отклонения в поведении отрицательно сказываются на развитии личности и социальном благополучии подростка.

Наиболее остро нарушение поведения встречается у подростков с задержкой психического развития. У детей с задержкой психического развития воспитание нормального поведения осложнено, так как у них чаще, чем у детей с нормой, наблюдаются расстройства эмоционально-волевой и аффективной сфер [1].

Недостаточная социальная зрелость неизбежно приводит к социальной дезадаптации. Таким образом, важным является раннее выявление подрост-

ков группы риска, склонных к проявлениям девиантного поведения, а также выявление их агрессивной, аутоагрессивной и криминальной направленности.

Именно поэтому, исследование нарушений поведения у подростков с задержкой психического развития является актуальной проблемой.

Проблемой изучения поведения занимались Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев и др. Проблема девиантного поведения многоаспектна и изучается специалистами из разных областей науки. В частности, можно назвать работы таких авторов, как А.Д. Гонеев, К. Хорни, Л.Б. Шнейдер, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг.

Изучению подросткового возраста посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных авторов (В.И. Абраменко; М.А. Алемаскин; А.А. Бодалев; Л.И. Божович; Л.С. Выготский).

Вопросами воспитания и обучения подростков с задержкой психического развития занимались Э.Я. Альбрехт, Т.А. Власова, А.О. Дробинская, Е.С. Иванов, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, М.Н. Фишман и др.

С противоречивостью подростков, их склонностью впасть в крайности, с часто встречающейся у них неустойчивостью поведения, его зависимостью от внешних влияний связано появление именно в этот возрастной период серьезных социальных проблем, часто называемых подростковыми. Это ранняя алкоголизация, токсикомания и наркомания, делинквентное поведение, суициды и т.д. Также в подростковом возрасте может возникнуть виктимное поведение. Данный вид отклоняющегося поведения особенно характерен для подростков с интеллектуальной недостаточностью. Умственно отсталые дети являются наиболее внушаемыми и менее осмотрительными по сравнению со своими нормально развивающимися сверстниками (Степанова Н.А., Лобанова А.В.) [4].

Целью нашего исследования является выявление особенностей отклоняющегося поведения у подростков с задержкой психического развития и разработка программы, способствующей коррекции поведения у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

Мы предполагаем, что коррекция отклоняющегося поведения у подростков с задержкой психического развития будет осуществляться успешно, если содержание разрабатываемой коррекционно-развивающей программы будет основываться на результатах, полученных в ходе проведенного исследования с помощью диагностической программы.

Для выявления склонности к отклоняющемуся поведению нами составлена диагностическая программа, в состав которой вошли следующие методики: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (авт. А.Н. Орел); «Исследование волевой саморегуляции» (авт. А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман); «Установление зависимости от компьютерных игр, Интернета» (авт. С. В. Краснов); Мето-

дика диагностики показателей и форм агрессии (авт. А. Басс и А. Дарки); Выявление суицидального риска у детей (авт. А.А. Кучер, В.П. Костюкевич).

В исследовании приняли участие учащиеся 14-15 лет, имеющие диагноз «задержка психического развития».

По результатам констатирующего эксперимента получены следующие результаты:

Определение склонности к отклоняющемуся поведению. Выраженной склонности к аддиктивному поведению в данной выборке не выявлено, склонность к агрессии и насилию выявлена у 30% подростков. 30% опрошенных имеют высокий уровень волевого контроля, а 70% имеют низкий уровень волевого контроля эмоциональных реакций, что возможно говорит о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Кроме того, это может свидетельствовать о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

20% подростков показали по шкале склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, а 10% подростков имеют высокий уровень по шкале склонности к преодолению норм и правил, что может свидетельствовать о низкой ценности жизни, склонности к риску, потребности в острых ощущениях, о склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие».

Результаты исследования волевой саморегуляции показали, что у 30% испытуемых уровень развития волевой саморегуляции находится на высоком уровне, 70% испытуемых показали низкий уровень волевой саморегуляции.

Анализ зависимости от компьютерных игр и Интернета выявил, что 60% подростков имеют компьютерную зависимость от интернета и компьютерных игр, а 40% подростков компьютерной зависимости не имеют.

Исследуя показатели и формы агрессии, мы выявили, что высокий индекс агрессивных реакций имеют 30% подростков, что может свидетельствовать о возможности активных внешних реакций агрессии по отношению к конкретным лицам, а высокий индекс враждебности имеют 40% испытуемых. Это может говорить об общей негативной, недоверчивой позиции по отношению к окружающим.

По результатам диагностики выявлено, что наличие суицидального риска у 100 % испытуемых невысоко и соответствует среднему и низкому уровням.

Результаты предложенной диагностической программы легли в основу составленной коррекционной программы, направленной на коррекцию отклоняющегося поведения детей подросткового возраста с ЗПР.

Воспитание подростков с интеллектуальной недостаточностью полноценными членами общества

требует комплекса мероприятий, способствующих правильному формированию личности подростка, социализации его интересов, системы потребностей, трудовых установок.

В основу программы по коррекции отклоняющегося поведения положены методические рекомендации Б.Н.Алмазова, М.А.Алемаскина, Г.А. Басуевой, И.В. Комылятовой, Ю.А. Клейсберга, И.Г. Сухогузовой, Р.В. Овчаровой, И.А. Устюговой.

Список литературы

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Слостенина. - 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2002. - 272 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 288.
3. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: Учебное пособие для вузов, - 8-е изд., испр. И доп. - М.: Академический Проект; Триеста, 2013. - 303 с.
4. Степанова Н.А., Лобанова А.В. Профилактика виктимного поведения как основа психологической безопасности подростков: Монография. Тула: Контур, 2011.- 215 с.
5. Социология молодежи: Учебник / Под ред. д-ра социол. наук, проф., чл.-корр. РАН В.Н. Кузнецова. - М.: Гардарики, 2005. - С. 107-109.

УДК 159.922.76

Меркурьева Ж.Н.

ГУО «Вспомогательная школа № 24», Орша,
Витебская область, Республика Беларусь
24.school.orsha@gmail.com

Развитие личности детей с синдромом Дауна в условиях вспомогательной школы

Современный процесс социализации лиц с ограниченными возможностями ориентирован на идею включения их в социум с такой степенью участия, которая позволяет наиболее полно и естественно проявить себя во всех сферах жизнедеятельности: в передвижении, в самообслуживании и быту, коммуникации, учебе, труде, рекреации.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, личность, коррекционно-развивающая направленность.

Вопрос, волнующий всех родителей - это интеллектуальное развитие ребёнка с синдромом Дауна. Раньше диагноз «синдром Дауна» считался практически приговором для ребёнка. Общепринятой была точка зрения, что такие дети не способны к обучению. И только как редкое исключение признавалась возможность освоения такими людьми элементарных навыков простой работы. В любом случае они не рассматривались как личности.

Предсказать, каким образом будет развиваться ребёнок с синдромом Дауна, невозможно, как невозможно предсказать развитие здорового ребёнка. Каждый ребёнок обладает уникальной индивидуальностью, способностями и талантами.

Одной из приоритетных задач государственного учреждения образования «Вспомогательная школа

№ 24 г. Орши» является создание условий для развития личности детей с синдромом Дауна.

Любой человек, попадая в новую среду, будет чувствовать себя комфортно и уверенно только в том случае, если он может ориентироваться в этой среде, понимает и принимает ее предметную, пространственную, временную и смысловую организацию, способен отслеживать изменения, происходящее в ней, а также сам изменить ее. Жизненное пространство таких детей требует особой заботы и специальной организации.

Понятные ответы на эти вопросы даёт деление пространства на секторы по видам деятельности, когда уже само местонахождение ребёнка определяет для него то, что он должен сейчас выполнить. Для формирования каждого способа деятельности или поведения в помещении класса строго разграничивается пространственная зона (учебная, игровая, релаксационная). Чтобы обеспечить детям свободную и уверенную ориентировку в образовательной среде, используется чёткое разграничение пространственных зон. Перегородки, различные покрытия на полу или другая маркировка на нём разделяют пространственные зоны и облегчают ориентирование, определённые предметы мебели или изображения какого-либо действия могут дополнительно указывать на способ деятельности или поведения в данной части пространства.

Открытый доступ к зоне релаксации и её ресурсам, позволят ребёнку с синдромом Дауна снизить уровень стресса в момент сенсорной перегрузки без посторонней помощи. В ситуации нарастания отрицательных эмоций обучающийся может, с разрешения учителя, переместиться в тихое изолированное место или взять на рабочее место успокаивающий его объект из «релаксационной корзины». Последняя содержит маленькие предметы, которыми можно манипулировать (прищепки, верёвочки, маленькие мячики), сыпучие вещества (песок, некоторые виды круп: фасоль, горох). Благодаря зоне уединения у ребёнка появляется возможность расслабиться, устранить беспокойство, возбуждение, напряжения, восстановить силы, почувствовать себя защищённым. Это значительно снижает тревожность ребёнка и устраняет некоторые поведенческие проблемы.

Соответствующая коррекционно-развивающая среда класса стимулирует детей для обучения и игры. Для повышения качества обучения педагогами нашей школы разработаны индивидуальные программы по предметам:

элементы арифметики (овладение началами математики (понятием

«числа», вычислениями, решением простых арифметических задач; овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры в различных видах обыденной практической деятельности, разумно пользоваться карманными деньгами);

элементы обучения грамоте (овладение грамотой, основными

речевыми формами и правилами их применения; развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму, овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач; развитие вкуса и способности к словесному творчеству на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка);

социально-бытовая адаптация (формирование представлений

ребенка о себе; формирование умений позаботиться о себе и содействовать обеспечению своего существования; формирование представлений об окружающем мире и ориентации в среде; развитие навыков коммуникации и общения в доступных видах социальных отношений);

хозяйственно-бытовой труд (способствует повышению их

самостоятельности в быту);

ориентировка в окружающем (познание предметного мира и участие

в созидательной деятельности);

изобразительная деятельность (обучение приемам выполнения

практических работ во взаимосвязи с коррекцией развития тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации);

трудовое обучение (формирование представлений и знаний,

минимально необходимых для овладения изучаемыми практическими работами и обеспечение безопасности труда).

адаптивная физическая культура (наиболее эффективное средство

сохранения и улучшения здоровья обучающихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью) [2].

Решение коррекционно-развивающих задач осуществляется на каждом этапе урока:

коррекция внимания (произвольное, произвольное, устойчивое,

переключение внимания, увеличение объема внимания) путем выполнения...;

коррекция и развитие памяти (кратковременной, долговременной) ..;

коррекция и развитие зрительных восприятий...;

развитие слухового восприятия...;

коррекция и развитие тактильного восприятия...;

коррекция и развитие мелкой моторики кистей рук (формирование

ручной умелости, развитие ритмичности, плавности движений, соразмерности движений)...;

коррекция и развитие мыслительной деятельности (операций анализа

и синтеза, установление логических и причинно-следственных связей)...;

коррекция и развитие личностных качеств обучающихся,

эмоционально-волевой сферы (навыков самоконтроля, усидчивости и выдержки, доводить начатое дело до конца, умение выражать свои чувства.

Занятия с детьми данной категории делятся на две части: первая -образовательная, вторая - игровая. Длительность и соотношение частей определяется из реальных возможностей нервно-психического здоровья детей класса. Обучение проводится в очень медленном темпе, с паузами, дающими ребенку возможность проявить собственную активность.

Организация школьной среды для детей с синдромом Дауна требует использования разнообразного учебно-дидактического материала. Нередко определенное умение формируется у них в течение долгого времени. Использование большого количества пособий, частое обновление материала позволяет предотвратить пресыщение, поддержать интерес ребёнка. Необходимо использовать учебно-дидактический материал близкий к повседневной жизни. Так как связь учебно-дидактического материала с личным опытом, с жизнью ребёнка и его семьёй способствует формированию осмысленного отношения как к обучения, так и к собственной жизни. Использование привлекательных для ребенка предметов позволяет создать дополнительную мотивацию для его обучения. Материал подбирается такой, который привлечёт внимание ребёнка, заинтересует его, связанный с его сенсорными и интеллектуальными увлечениями. Дети с синдромом Дауна очень нуждаются в одобрении окружающих, поэтому следует обеспечить положительное эмоциональное самочувствие.

В процессе учёбы педагоги нашей школы используют специальные компьютерные программы, что позволяет повысить эффективность обучения. Компьютер берёт на себя механическую тренировочную работу там, где это возможно.

Одним из важнейших актуальных направлений нашей школы выступает коррекционно-развивающая работа с использованием здоровьесберегающих технологий, которые способствуют более успешному усвоению школьных базисных знаний и умений у детей с синдромом Дауна. Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных обучающимся вспомогательных школ недостатков, способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют коррекционно-направленным. Коррекционная направленность проявляется в исправлении нарушенных психических функций (недостаточность зрительного, слухового восприятия, нарушения пространственной ориентировки), вызывающих у детей так называемые школьные трудности, в развитии познавательных процессов.

Коррекционная работа личностно-ориентированна, проводится систематически, с поэтапным усложнением содержания материала, учитывая зону ближайшего развития и постепенным уменьшением помощи взрослого.

Основными направлениями коррекционной работы являются:

1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития:

- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;

- развитие навыков каллиграфии;

- развитие артикуляционной моторики.

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:

- развитие зрительного восприятия и узнавания;

- развитие зрительной памяти и внимания;

- формирование обобщённых представлений о свойствах предметов(цвет, форма, величина);

- развитие пространственных представлений и ориентации;

- развитие представлений о времени;

- развитие слухового внимания и памяти;

- развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.

3. Развитие основных мыслительных операций:

- навыков соотносительного анализа;

- навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);

- умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;

- умения планировать деятельность;

- развитие комбинаторных способностей.

4. Развитие различных видов мышления:

- развитие наглядно-образного мышления;

- развитие словесно-логического мышления (умения видеть и устанавливая логические связи между предметами, явлениями, событиями).

5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы:

- развитие навыков адекватного общения.

6. Развитие речи, овладение техникой речи.

7. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.

Непрерывный мониторинг динамики развития ребенка обеспечивает гибкую адаптацию индивидуальной программы. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с синдромом Дауна эффективна при условии овладения педагогами содержанием и методами социального воспитания детей, а также при систематическом самообразовании [1].

Особенность занятий для детей с синдромом Дауна состоит в оказании комплексной дифференцированной помощи, направленной на преодоление трудностей овладения программными знаниями, умениями и навыками, что в конечном итоге будет способствовать развитию личности и более успешной адаптации в обществе и интеграции их в него.

Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок с синдромом Дауна овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества [4].

Обучение во вспомогательной школе является огромным достижением в развитии личности ребенка и открывает для него новые возможности адаптации в социуме. Школа дает ему не только знания умения и навыки, она включает его в разно-

образные социальные контакты, позволяет ощущать реальные требования со стороны окружающих к уровню своих познавательных и коммуникативных возможностей, самостоятельности в быту, социальной мобильности. Он быстрее осознает необходимость овладения компенсаторными способностями.

Список литературы

1. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варенова. – Мн., 2007. – 239с.
2. Новицкий П.И. Физическое воспитание учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности: Пособие для учителей и воспитателей. – Витебск: РУП «ВЦ ВОУС», 2007. – 132с.
3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич (и др.); под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. - Минск: БГПУ, 2006г. – 98с.
4. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева /и др./; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 247с.
5. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 469с.

УДК 159.922.76

Мишланова Л.Ф.

МБДОУ «Детский сад №108 г. Челябинска»

lmishlanova@mail.ru

LEGO-мозаика как прием в работе учителя – дефектолога по формированию элементарных математических представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста

Введение ФГОС предполагает разработку новых педагогических технологий. LEGO – одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем, широко использующая трехмерные модели реального мира и предметно – игровую среду обучения и развития ребенка. Для детей с ЗПР характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности. Наши дети часто отказываются идти на контакт со взрослым, когда он им предлагает задания познавательного плана. Но занятия с конструктором LEGO вызывают у детей устойчивый интерес и пользуются неизменным успехом. Для наборов LEGO характерны высочайшее качество, эстетичность, прочность, безопасность. Конструктор LEGO – это занимательный игровой материал, стимулирующий и активизирующий восприятие, внимание ребенка, развивающий мыслительные процессы, фантазию, формирующий моторные навыки.

Целью использования LEGO конструктора, LEGO-мозаики в работе с детьми с ЗПР является овладение навыками начального технического конструирования, точности цветовосприятия, формы и размеров объекта, пространства, математических представлений и т.д.

Ключевые слова: Использование LEGO-мозаики в работе с детьми с ЗПР.

Современный этап развития системы образования характеризуется усилением внимания специалистов к проблемам детей, имеющих особые образовательные потребности.

Для детей с задержкой психического развития характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

Введение государственных стандартов общего образования предлагает:

- создать ребенку с ЗПР возможность осуществлять содержательную деятельность в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного развития;
- обеспечить охрану и укрепление его здоровья;
- осуществить коррекцию негативных тенденций развития;
- стимулировать и обогащать развитие во всех видах деятельности;
- провести профилактику (предупреждение) вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе.

Формирование элементарных математических представлений входит в область «Познание».

Познание дает знание о непосредственно воспринимаемых свойствах предметов и явлений. Источником Познания и критерием его истинности, объективности является практика, практическая деятельность человека.

Программы по развитию элементарных математических представлений для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста предусматривают развитие у детей элементарных представлений о признаках предметов, количестве, числе, формирование способов измерения, а также выполнение простейших счетных операций, составление и решение арифметических задач на сложение и вычитание. В непосредственно образовательной деятельности дошкольники учатся различать и сравнивать предметы окружающего мира, обобщать и классифицировать их, приобретают навыки преобразования множеств, в процессе наблюдений и совместных практических действий, усваивают элементарный математический словарь. Важнейшей задачей обучения является развитие у детей познавательных интересов, мыслительных операций и речи.

Большинство детей с ЗПР механически запоминают и воспроизводят последовательность числительных, не умеют свободно ориентироваться в натуральном числовом ряду, имеют слабые вычислительные навыки, с трудом запоминают цифры и знаки отношений. У многих дошкольников имеются нарушения пространственной ориентировки, а также наблюдается недоразвитие мелкой моторики пальцев рук, что затрудняет овладение ими письмом цифр, измерением, черчением. У них чаще встречается зеркальное написание цифр, смещение цифр и геометрических фигур.

На обучении математике не могут не сказаться такие особенности слабоподготовленных детей, как сниженная познавательная активность, неравномерность деятельности, колебания внимания и работоспособности, а также недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации).

Введение ФГОС предполагает разработку новых педагогических технологий. LEGO – одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем, широко использующая трехмерные модели реального мира и предметно – игровую среду обучения и развития ребенка.

Целью использования LEGO-конструктора, LEGO-мозаики в работе с детьми с ЗПР является овладение навыками начального технического конструирования, точности цветовосприятия, формы и разметки объекта, пространства, математических представлений и т.д.

Перед нами стоит задача разнообразить, заинтересовать, увлечь, закрепить сложный для ребенка материал. И мне в этом помогает LEGO-мозаика, в игровой форме дети выполняют различные задания, направленные на формирование у них элементарных математических представлений.

LEGO-мозаика представляет собой взятые из конструктора пластины (8 на 8 см.), узкие пластины с определенным количеством «шишечек» (одна, две, три, четыре, шесть, восемь, десять, двенадцать). Для образцов берутся цветные схемы выполненные на поле в клетку (16 на 16 клеток).

На начальном этапе детям предлагается выкладывать одноцветные узоры по образцу. Затем предлагается выполнять работы в двух цветах и более.

Чтобы дети лучше запомнили написание цифр, я предлагаю им выкладывать их из LEGO-мозаики, усложнением является задание «вставьте пропущенное число». Это задание позволяет лучше запомнить правильность написания цифр, т.к. у детей с ЗПР часто имеются нарушения письма (зеркальное написание цифр, смещение).

При выполнении данных заданий ребенку постоянно приходится считать: выбирая нужную пластину, отсчитывая расстояние между цифрами. Детям ставится условие, по которому они должны брать пластины с разным количеством «шишечек». Например: нет в конструкторе пластин с пятью «шишечками», надо взять с четырьмя и еще одну, или с двумя «шишечками» и еще с тремя. Таким образом, мы закрепляем у ребенка с ЗПР навыки счета, а также достаточно сложное понятие: состав числа.

У большинства дошкольников с ЗПР имеются нарушения пространственной ориентировки, узнавания наложенных геометрических фигур. Детям сложно определить какая фигура находится «на», а какая «под», какую фигуру видно полностью, а какую нет. Для этого детям предлагается выложить фигуры по образцу, разобрав какая фигура, где находится. Затем задание усложняется, ребенку дают пластину с выложенной одной фигурой, а вторую он должен выложить сам так, чтобы она находилась «на» или «под». Для закрепления ориентировки на плоскости проводится «математический диктант». Педагог диктует детям различные пластины и место, куда эту пластину нужно вставить. Например: берем пластину с одной «шишечкой» и крепим в левый верхний угол, берем пластину с тремя «шишечками» и крепим рядом, отступив две шпички вправо и т.д.

Дети с удовольствием выполняют задания «продолжи ряд» (выкладывают серию пластин с заданным количеством «шишечек» и цветом); «зеркало» (в левой части выложен «узор», ребенок выкладывает такой же в правой части).

Чтобы развивать еще больший интерес, воображение, фантазию и знания детей, разнообразить задания, я предлагаю детям игру «волшебники». Детям, как волшебникам нужно превратить простую геометрическую фигуру в какой-то предмет окружающего мира. Игру «выложи картинку» предлагаю детям с устойчивым интересом и более опытным в LEGO-мозаике. Они по замыслу или по образцу выкладывают сюжетную картинку.

Таким образом, в процессе таких занятий проводится работа по развитию интеллекта, воображения, мелкой моторики, творческих задатков, формированию и развитию элементарных математических представлений, развитию речи, расширению словарного запаса. В процессе конструктивно – игровой деятельности с использованием LEGO-мозаики у детей с ЗПР наблюдается совершенствование цветового восприятия, развитие концентрации внимания, гибкость мышления, формируются навыки планирования деятельности, навыки самоконтроля, самостоятельность, стремление довести начатое дело до конца.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР. //Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2002. № 1.
2. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. –М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Марковская И.Ф., Екжанова Е.А. Развитие тонкой моторики рук у детей с ЗПР // Дефектология. 1988.
4. Поддьяков Н.Н. Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности //Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 2001.
5. Тихомирова Л.Ф. «Упражнения на каждый день: логика для дошкольников». М.: АСТ-ПРЕСС, 2000.
6. Шевченко С.Г «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» Москва. «Школьная пресса» 2005 г.
7. Фешина Е.В. Лего конструирование в детском саду: Пособие для педагогов. М.: Сфера, 2011.

УДК 159.922.76

Нестерёнок Н.Л.

ГУО «Вспомогательная школа № 24», Орша,
Витебская область, Республика Беларусь
24.school.orsha@gmail.com

Современные подходы к проблеме сенсомоторного развития обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью

Важное значение в работе с детьми с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимает развитие сенсомоторики. Сенсомоторное обучение служит решению задач организации чувственного познания учеником окружающего мира и ориентировки в нем. Игры и упражнения по сенсомоторному развитию способствуют социальному развитию: дети взаимодействуют со взрослыми и сверстниками. На основе создания оптимальных условий познания каждого объекта в совокупности сен-

сорных свойств, качеств, признаков необходимо дать ребенку правильное многогранное полифункциональное представление об окружающей действительности способствующее оптимизации его психического развития и более эффективной социализации в обществе.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, сенсорные эталоны, дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью, игры и игровые упражнения по сенсомоторному развитию, социальное развитие, межличностные отношения.

Социальная компетенция является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит активное усвоение ребенком жизненного опыта. Интеграция в общество детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не всегда в состоянии адекватно воспринять социальные нормы и требования.

Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей данной категории. Но обучающиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью, приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям. При обучении детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности. Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения со взрослым. Социальная среда это прежде всего социальные связи и взаимозависимости[2].

У всех детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью наблюдается дефицит или нарушение контактов с окружающим миром, что отрицательно сказывается на дальнейшем развитии личности, приводит к «выпадению» их из социальной среды. Процесс их обучения осуществляется благодаря широкому привлечению сохранных анализаторов. При этом используется максимально возможное их количество во время знакомства с предметами и явлениями окружающего мира. Процессы памяти, восприятия, мышления у них резко нарушены, снижены пороги чувствительности, затруднено осмысление окружающей действительности.

Л. С. Выготский показал, что у всех детей, в том числе и умственно отсталых, под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности «психологические функции».

Основу психического развития человека и важную его сторону человеческой жизнедеятельности составляют сенсомоторные и перцептивные процессы, обеспечивающие нормальный ход взаимо-

действия организма со средой. Сенсорные потребности вызывают высокую двигательную активность, а состояние двигательной сферы во многом определяет возможности ребенка в познании окружающего мира [1]. Ребенок совершает определенные действия в соответствии с полученной и переработанной информацией извне (через зрение, слух, тактильные, вкусовые ощущения, ощущения собственного тела). Всех детей нужно обучать обследовать предметы: ощупывать их, рассматривать, прислушиваться к звукам, издаваемым предметами. Тем более в этом нуждаются дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Обучающихся рассматриваемой категории затрудняет чувственное познание. Объективно необходимыми становятся сенсомоторное обучение и развитие. Сенсомоторное развитие один из ведущих факторов развития ребенка. Оно осуществляется на основе обеспечения взаимодействия чувственного отражения и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности [4]. От анализаторов (зрительного, слухового, обонятельного, вкусового, кожного и анализаторов внутренних органов) в головной мозг поступает информация, которая запускает, регулирует и контролирует движения. Выполнение движений, в свою очередь, уточняет, изменяет и содействует возникновению новой сенсорной информации. Сенсорное восприятие является азбукой познания окружающего мира. Сенсорные каналы - это окна, через которые внешний мир проникает в сознание. Сенсорные нарушения ограничивают восприятие сенсорной информации. Дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью часто воспринимают пассивно и не могут даже дифференцировать вкусовые и обонятельные раздражители. Некоторые дети обладают другой крайностью - гиперчувствительностью, непереносимостью определенных запахов или повышенным реагированием на них. Отдельные дети плохо переносят прикосновение, не умеют воспринимать различные раздражители с помощью органов (слуха, зрения, ротовой полости) даже при их сохранности. Требуется создание предпосылок для развития руки, поскольку манипуляции с предметами и осязательные ощущения дают ребенку важную информацию об окружающем мире. Однако такой способ познания требует умения выполнять тонкие движения кистью, владения приемами удержания предметов и их обследования.

В процессе обучения ребенок должен овладеть своеобразными чувственными мерками, которые сложились исторически, — сенсорными эталонами — для определения отношений выявленных свойств и качеств данного предмета к свойствам и качествам других предметов. Только тогда появится точность восприятия, сформируется способность анализировать свойства предметов, сравнивать их, обобщать, сопоставлять результаты восприятия[6].

Усвоить сенсорный эталон - значит не просто уметь правильно называть то или иное свойство предмета: необходимо иметь четкие представления для анализа и выделения свойств самых различных

предметов в самых разных ситуациях. Поэтому такое большое значение отводится сенсомоторным действиям. Сенсорный опыт дети приобретают и он обогащается в процессе ориентировочно-поисковой деятельности. Ребенок может познать окружающий мир, только совершая поисковые способы ориентировки, т.е. методом проб и ошибок, который потом сменяется зрительной, слуховой, осязательно-тактильной, вкусовой и обонятельной ориентировкой. Правильные действия ребенок фиксирует, они закрепляются, а ошибочные отбрасываются. Метод проб является практической ориентировкой. В процессе выполнения двигательных заданий дети получают знания о свойствах разных предметов; знакомятся с особенностями передвижений в пространстве, возможными направлениями движения; определяют местоположение одних предметов по отношению к другим и к самому себе, ориентируются в схеме собственного тела и т. д. При этом познание происходит на основе восприятия разной модальности (кинестетического, осязательного, зрительного, кинестетического), а также речи.

Многие умения не присущи ребёнку с умеренной интеллектуальной недостаточностью. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими, соотнести свои конкретные личностные интересы с общими интересами коллектива. Обучающимся трудно общаться с незнакомыми и даже знакомыми людьми. Это отрицательно сказывается на процессе адаптации, формируются отрицательные черты характера. Спецификой межличностных отношений является тот факт, что другой ребенок не является объектом отстраненного наблюдения. Для адекватного поведения нам всегда важно знать, как к нам относится другой, реагирует ли другой ребенок на действия партнера. Нередко дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью не обращают внимания на реакцию другого, что приводит к искаженному пути формирования межличностных отношений.

Для организации обучения и воспитания детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью очень важно вызвать и поддерживать у них интерес к окружающему. И здесь неопределимы игры и игровые упражнения, которые должны привлечь внимание, заинтересовать. В игре дети развивают координацию движений и расширяют познание о взрослом мире. Они приобретают новые навыки и имитируют поведение взрослых.

Условия формирования сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками следующие:

эмоциональный, визуальный и тактильный контакт;

постановка перед ребенком учебно-воспитательных задач в доступной ему форме;

подбор способов передачи ребенку социокультурного опыта, соответствующих уровню его актуального развития.

Через игру ребенок познает окружающий мир. Игра способствует развитию памяти, внимания,

сообразительности, формированию личности ребенка, его общения и социализации в обществе. В ходе интересных игровых действий дети получают и закрепляют определенный сенсорный опыт. Сенсорными считаются те игры, которые помогают детям получить чувственные ощущения: зрительные и слуховые, тактильные и двигательные, обонятельные и вкусовые. Игры, в которых используются разные движения пальцев, занимают совершенно особое место среди детских игр. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и чрезвычайно близка к моторной речевой зоне. Этим объясняется стимулирующее воздействие тренировки мелкой моторики руки на речевое развитие ребенка. Пальцевые игры оказывают также заметное влияние на общее психофизическое развитие, помогают ребенку сформировать образ «телесного Я», приобрести навыки невербального общения[5]. Сенсорное воспитание на занятиях (с использованием игр и игровых упражнений) является основой организации чувственного опыта детей. Именно на занятиях создаются все условия для планомерного руководства формированием ощущений, восприятий и представлений детей. Игры и игровые упражнения с давних пор считались основным средством сенсорного воспитания. На них почти полностью возлагается задача формирования сенсорики ребенка: знакомство с цветом, формой, величиной, пространством, звуком, что является базой для развития всех психических функций.

Игра - очень эффективная форма, которую надо использовать для решения задач, связанных с формированием межличностных навыков и умений. Именно игра является тем механизмом, который переводит внешние требования социокультурной среды в собственные потребности ребенка.

Список литературы

- 1.Зайцева Л.А.Теоретико-методологические подходы к проблеме социального развития детей с особенностями психофизического развития в ранний период // Дэфекталогія.- 2006.- №4.- С. 48-52.
- 2.Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация.- М.: ПЕР СЭ, 2002. - 192 с.
- 3.Лещинская Т.Л. Дидактическое обеспечение занятий по сенсомоторному обеспечению // Дэфекталогія.- 2006.- №1.- С. 24-30.
4. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. - М.: Просвещение, 2009. - 160 с.
- 5.Метиева, Л.А., Удалова Э.Я.. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. – М.:Издательство «Книголюб», 2008. – 128 с.
6. Якубовская Е.А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дэфекталогія.-2007.- № 4. - С. 28-36.

**Развитие коммуникативной компетентности
старших дошкольников с общим недоразвитием
речи посредством арт-терапии**

В статье рассматриваются особенности коррекционно-развивающей программы с использованием метода арт-терапии для развития коммуникативной компетентности старших дошкольников. В исследовании подтверждается предположение о том, что групповая арт-терапия способствует развитию коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями развития речи.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, арт-терапия, песочная терапия, нарушения речи, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст.

Конечной целью психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи является их социальная адаптация, интеграция в общество. Одним из основных факторов успешной социальной адаптации является коммуникативная компетентность детей в пространстве взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Именно дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ребенка – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса детского сада и школы [1].

Традиционно в практической психологии используются технологии, которые основаны на вербальном взаимодействии между участниками. Такой подход не может в полной мере позволить раскрыться друг перед другом в процессе взаимодействия детям с нарушениями речи. Поэтому для эффективного развития коммуникативной компетентности необходимо подобрать такой метод, который бы позволил использовать невербальный и вербальный способ общения. Одним из современных методов психологической коррекции и психотерапии, который сочетает в себе невербальный и вербальный способ общения является Арт-терапия. Арт-терапия ценный инструмент при оказании психологической помощи детям с различными эмоциональными и поведенческими расстройствами, имеющими нарушения в развитии. С ребенком легче наладить контакт посредством игр и рисунка. Арт-терапию можно проводить даже с детьми или взрослыми, не способными к языковому общению, - с теми, у кого имеются врожденные заболевания, органические поражения мозга и т.д. [2]. Дети с нарушениями речи затрудняются в словесном описании своих переживаний. Символическая речь рисунка позволяет человеку выразить свои эмоции, по-новому взглянуть на ситуацию и благодаря это-

му выразить себя и больше узнать о себе и других людях.

Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют детям с нарушениями речи активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального взаимодействия.

Таким образом, актуальность исследования определяется рядом противоречий, характерных для традиционных программ развития коммуникативной компетентности:

- между использованием вербальных средств в развитии коммуникативной компетентности и комплексным подходом, использующим как вербальные, так и невербальные средства развития коммуникативной компетентности, которые отражены в методе арт-терапии;

- между использованием традиционных упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетентности и необходимостью учитывать особенности коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) при разработке коррекционно-развивающей программы.

Коммуникативная компетентность старших дошкольников с общим недоразвитием речи может быть повышена посредством организованной коррекционно-развивающей работы с применением арт-терапии, при соблюдении следующих условий:

- будет проведен отбор арт-терапевтических техник, направленных на развитие коммуникативной компетентности, с учетом особенностей коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР;

- будет активно привлечено ближайшее социальное окружение детей к участию в коррекционно-развивающей программе;

- проводимые техники будут создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции;

- будут использованы различные художественные материалы;

- в программу будут включены релаксационные упражнения.

Вопросом использования изобразительных средств в процессе психотерапевтического взаимодействия занимались представители психодинамического подхода: К.Г.Юнг, М.Наумбург, И.Чапернон, М.Миллнер. В России направление арт-терапии развивают А.И.Копытин, М.Е.Бурно.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются: концепция коммуникативной компетентности Агафоновой И.Н., Г.Р.Хузеевой, концепция генезиса общения М.И.Лисиной; концепция модели системной арт-терапии А.И.Копытина.

Под коммуникативной компетентностью в нашей работе понимается умение эффективно общаться, система внутренних ресурсов, необходимых для достижения эффективного общения в определенных ситуациях (В.Н.Куницына). Коммуникативная компетентность, в отличие от коммуникативных умений и навыков (те качества, кото-

рым можно научить, упражняя в использовании существующих в культуре средств и способов достижения целей), предполагает наличие качеств, которые позволяют человеку самостоятельно создавать средства и способы достижения его собственных целей. В основе этих качеств лежат предпосылки, основными из которых являются возрастные особенности развития и индивидуальные особенности самого ребенка (индивидуальность ребенка и индивидуальный опыт ребенка). Коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками. Коммуникативная компетентность в процессе реального общения проявляется в способности ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение и др.), направленности на другого, чувствительности к сверстнику. В основе этой компетентности лежит сформированность адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты [3]. Познавательный аспект определяется через: 1. знание норм и правил общения и взаимодействия со сверстниками; 2. дифференцированный образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения); 3. знание и понимание эмоций другого человека; 4. знание способов конструктивного выхода из конфликтной ситуации. Эмоциональный аспект проявляется через: 1. положительное отношение к сверстнику; 2. сформированность личностного типа отношения к сверстнику (преобладание чувства общности, сопричастности (Е.О.Смирнова) над обособленным отношением). Поведенческий аспект включает: 1. умение регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения; 2. умение выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника; 3. способность конструктивного сотрудничества; 4. способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками; 5. умение разрешать конфликтные ситуации конструктивными способами.

Эти аспекты образуют центральное качество, определяющее коммуникативную компетентность – чувствительность к воздействиям сверстника. Чувствительность к сверстнику – способность ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции и др.), проявлять внимание к сверстнику, готовность ответить на его предложения, способности услышать и понять другого.

В дошкольном возрасте детям доступны три варианта проявления коммуникативной компетентности:

1. В ситуации достижения собственных целей общения, взаимодействия с учетом особенностей партнера по общению (что-то попросить, договориться о принятии в игру);

2. В ситуации достижения цели совместными усилиями (организация и проведение игр, совместные задания, выполнение поручений);

3. В ситуации форм поведения проявляются просоциальные поступки (содействие, сочувствие, бескорыстная помощь, взаимовыручка) [3].

Данные ситуации проявления коммуникативной компетентности могут выступать и критериями диагностики и направлениями развития коммуникативной компетентности.

В качестве основной теории для создания коррекционно-развивающей программы нами выбрана модель системной арт-терапии А.И.Копытина. Системная арт-терапия (САТ) – это совокупность психологических, психофизических и психосоциальных лечебно-профилактических воздействий, базирующаяся на системном и транстеоретическом подходах, биопсихосоциальной концепции болезни (состояний психосоциальной дезадаптации), психологической концепции личности как системы отношений человека с окружающей средой, концепции творчества как способа поддержания и регуляции идентичности и формы защитно-приспособительного поведения. Для характеристики модели САТ использовано понятие «системная», поскольку при ее построении были выделены системообразующие элементы, содержащиеся в различных формах арт-терапии. Именно системный подход создает условия для транстеоретического анализа и может выступать базой для соотнесения разных концепций и систем знания, применяемых для обоснования арт-терапевтической практики. САТ – это комплексный вид воздействия, включающий не только занятия художественным творчеством, но и межличностное взаимодействие, обсуждение продуктов творчества клиентов в контексте их проблем и системы отношений, применение различных психотерапевтических приемов, реализуемых на основе личностного подхода. Процесс САТ затрагивает разные уровни биопсихосоциальной организации личности пациента: биологический, психологический и социокультурный. На биологическом уровне воздействие САТ связано преимущественно с психофизиологическими эффектами изобразительного творчества, его влиянием на сенсорные процессы, соматическую сферу, общее физическое состояние клиента в их взаимосвязи с психикой. На психологическом уровне воздействие связано с влиянием изобразительного творчества и коммуникации в группе на познавательную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. На социокультурном уровне воздействие включает влияние на социальные установки и систему ценностей, идентичность (Я-концепцию) пациента, его коммуникативные навыки, эстетические представления, этические нормы, социальные роли, микро и макросоциальные отношения. При этом данные уровни и связанные с ними терапевтические эффекты рассматриваются во взаимосвязи друг с другом и на основе теории целостной личности как сложной биопсихосоциальной системы, обладающей способностью отражать, изменять и создавать различные отношения, осуществлять культурно-производственную деятельность и использовать различные виды дискурсов (символически-знаковых комплексов). В модели САТ художественное творчество рассматривается в качестве особой копинг-стратегии, опирающейся на культурно-производственную деятельность и исполь-

зуюмой личностью в проблемных ситуациях. Также необходимым является ориентировка на саморазвитие участников арт-терапии посредством творческой активности, доверия к их внутренним ресурсам и механизмам творческой адаптации с параллельным привлечением и активизацией внешних, в частности, групповых ресурсов. Модель САТ предполагает использование в ходе занятий в основном изобразительные средства, однако, допускается применение иных средств творческого самовыражения [2]. С учетом этой особенности в нашу программу включены упражнения в психологической песочнице.

Основная цель разработанной нами коррекционно-развивающей программы – развитие коммуникативной компетентности дошкольников. Эта цель достигается за счет коллективной работы по созданию творческого продукта, совместной работы в песочнице. Игры на песке – одна из форм естественной активности ребенка. Дети с большим удовольствием используют песок в своих играх, пересыпают, просеивают, насыпают горы, выкапывают ямки. Если к этому добавить различные игрушки, тогда у ребенка появляется собственный мир, где он может выдумывать и фантазировать. Исходя из естественной тяги ребенка к играм с песком, весьма эффективным является использование песка в развивающих занятиях с детьми [4]. На занятиях создается пространство естественной среды, в которой ребенок настроен на проявление творческой активности, так как чувствует себя комфортно и защищено. Программа включает 16 занятий, которые проводятся один раз в неделю, продолжительность каждого составляет 45 минут. В основе каждого занятия лежит игровой сюжет, сказочное путешествие, открывающее для детей новые представления о мире, о себе, о своих отношениях со сверстниками.

Апробация программы проходила на базе детского сада № 189 г.Ижевска. В исследовании принимали участие старшие дошкольники, 6 человек экспериментальной группы и 6 человек контрольной группы. Для диагностики использовались методика «Мой друг», экспериментальная ситуация «Раскраска» и «Горошина», опросник «Особенности межличностных отношений (ОМО) [3]. Оценка достоверности различий между исследуемыми группами проверялась с помощью U критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программы SPSS 17.0 for Windows.

Количественный анализ позволил определить значимые различия экспериментальной и контрольной групп при повторной диагностике коммуникативной компетентности по показателю «эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым» ($U = 0,000$, $p = 0,002$); по показателю «степень проявления просоциального поведения» ($U = 0,000$, $p = 0,002$); по показателю «особенности отношений со сверстниками» (эмоциональное благополучие в группе; эмоциональное отношение ребенка к сверстникам) ($U = 0,000$, $p = 0,002$).

На арт-терапевтических сессиях создавалась ситуация гуманного взаимодействия и взаимопомо-

щи. Благодаря совместным усилиям, дети создавали общий рисунок или поделку. Пример арт-терапевтического упражнения «Рисуем круги». Займите место за столом, выберите мелок, цвет которого вам очень нравится и нарисуйте круг любого размера. Обведите контуры рисунка. Нарисуйте в круге рисунки, значки, раскрасьте их. Если осталось место еще нарисуйте круги и раскрасьте их. Походите вокруг листа, внимательно посмотрите на круги, если вам хочется дополнить чей-нибудь рисунок, договоритесь и дополните. Соедините линиями свои круги и круги друзей, чтобы они подружились. Будьте внимательны и дружелюбны друг к другу! Зарисуйте оставшееся свободное пространство листа узорами, символами, значками. Прежде всего договоритесь с другими ребятами о том, что вы будете рисовать и как будете закрашивать фон общего рисунка [5].

Дети учились договариваться, тренировали толерантность к действиям сверстников. На занятиях имел место феномен «психологического поглаживания» при обсуждении рисунков друг друга. При обсуждении также обращалось внимание на со-творчество и индивидуальную неповторимость каждого из детей.

В программу были включены занятия с песком в психологической песочнице. Пример упражнения с использованием песочной терапии «Мои желания». Детям предлагают в песочнице с помощью игрушек изобразить свои желания. Затем дети пытаются угадать, кто что загадал.

Развитие коммуникативной компетентности достигалось за счет коллективной работы в песочнице, выполнения совместных задач и упражнений, направленных на развитие произвольной сферы ребенка.

Подводя итог, можно отметить, что групповая арт-терапия способствует развитию коммуникативной компетентности за счет коллективного создания продукта творчества, развития эмпатии при обсуждении рисунка, развития произвольности поведения, реагирования отрицательных эмоций детей.

Список литературы

1. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. – 2009 - № 2. – С. 4-10.
2. Копытин А.И. Психодиагностика в арт-терапии / А.И.Копытин. – СПб.: Речь, 2014. – 288 с.
3. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка / Г.Р.Хузеева – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 78 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Игра с песком. Практикум по песочной терапии / Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2015. – 256 с.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.

**Теоретические основы социально-
психологической работы с детьми-инвалидами**

В данной статье рассматриваются теоретические основы социально-психологической работы с детьми-инвалидами. Учитывая то, что в настоящее время сложилась тенденция роста детской инвалидности, эта тема является актуальной. В соответствии с этим, целью нашей статьи является анализ теоретических концепций, отражающих специфику работы с детьми, имеющими ограниченные возможности. Основным методом, используемым в работе – теоретический анализ научной литературы по выбранной проблеме. Нами рассмотрены понятия психического и психологического здоровья, концепции отечественных и зарубежных исследователей, основные условия работы с детьми-инвалидами, которые обуславливают их адаптацию в окружающей среде. Сделан вывод об эффективности воздействия психокоррекционных мероприятий, Проанализированы особенности применения индивидуальной и групповой форм психокоррекции, определены основные формы психокоррекционных мероприятий.

Ключевые слова: дети-инвалиды, психологическое здоровье, динамический подход, психокоррекция.

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция роста числа детей-инвалидов. Эта проблема носит общественный характер, т.к. требует внимание не только со стороны государства, но и общества.

Одной из особенностей, присущей детям с ограниченными возможностями является ограничение жизнедеятельности в период становления личности и формирования высших психических функций. При работе с такими детьми следует учитывать параметры физического развития и биологического возраста ребенка, условий развития, различных патологий и характеристик эмоционально-волевой сферы. Специфика социальной ситуации развития детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в негативном влиянии на личность ребенка психотравмирующей ситуации, связанной с физической беспомощностью, изолированностью, частой госпитализацией и вследствие этого затрудненной социальной адаптацией. Это приводит к повышенной раздражительности, тревожности, неуверенности в себе, подавленности, наличию страхов [5].

При работе с детьми – инвалидами следует учитывать представления о ребенке с ограниченными возможностями с позиций как психического так и психологического здоровья.

Основой психического здоровья ребенка является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Важнейшим условием его поддержания и укрепления является здоровая нервная система, а также условия жизни, создаваемые ребенку родителями или замещающими лицами [1].

Психическое здоровье — это мера способности человека реализовать свою социальную и биологи-

ческую сущность, выступать активным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире. Психическое здоровье зависит как от соматических заболеваний и дефектов физического развития, так и от влияния социальной среды, причем социальные воздействия выступают в качестве основного психотравмирующего фактора [1].

Понятие «психологическое здоровье» трактуется шире и относится к личности в целом, включает в себя духовность человека как высшее проявление человеческой реальности. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. Без обеспечения необходимого психического и психологического здоровья не представляется возможным создания внутренних условий для вхождения ребенка в сложный для него социальный мир. То есть понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» определяют не только цель, но и выступают критерием эффективности процесса социально-психологической реабилитации [1].

Так, при работе с детьми необходимо учитывать социально-психологический статус ребенка или подростка в социальной среде, а также его психологическую удовлетворенность этим статусом.

Особую значимость для практики работы с детьми имеют исследования психоаналитика, психиатра А. Адлера. Акцентируя внимание на позитивной природе человека, Адлер подчеркивал, что каждая личность в раннем детстве формирует уникальный стиль жизни, творит свою судьбу. Поведение человека мотивируется стремлением к достижению целей и социальным интересом. В своих работах Адлер отразил качественное своеобразие личности ребенка с физическим дефектом и его высокие компенсаторные возможности. Адлер писал: «Разные органы и функции человеческого организма развиваются неравномерно. Человек либо начинает беречь свой слабый орган, усиливая другие органы и функции, либо упорно пытается развить его. Иногда эти усилия настолько серьезны и продолжительны, что компенсирующий орган или сам слабейший орган становятся гораздо более сильными, чем в норме. Например, ребенок со слабым зрением может натренировать себя в искусстве рассматривания, ребенок, прикованный к постели из-за болезни легких, – развить разные способы дыхания. Мы часто можем видеть детей, которые преодолели эти трудности и в процессе их преодоления развили необыкновенно полезные возможности» [4].

Как подчеркивал советский психолог Л. С. Выготский, движущей силой развития ребенка является социальная оценка личности своего дефекта, ее социальная позиция, отношение к своему дефекту. Адлер уделяет особое внимание установлению доверительных контактов между ребенком и психологом, установлению общих целей работы, использование поощрения.

Одним из наиболее адекватных подходов, при работе с детьми - динамический подход[4].

Известный советский психолог Л.С. Выготский отстаивал динамический подход к изучению детей. Он считал обязательным учитывать не только то, чего тот уже достиг на предшествующих жизненных циклах, но главным образом установить ближайшие возможности детей. Он предлагал не ограничиваться в изучении ребенка одноразовыми испытаниями того, что тот может сделать сам, а проследить за тем, как он воспользуется помощью, каков, следовательно, прогноз на будущее в деле его обучения и воспитания [3].

Л.С. Выготский предложил схему педологического исследования детей, которая включает:

- тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения;
- историю развития ребенка;
- симптоматику (научное констатирование, описание и определение симптомов) развития;
- педологический диагноз (вскрытие причин и механизмов образования данного симптомокомплекса);
- прогноз (предсказание характера детского развития);
- педагогическое или лечебно-педагогическое назначение [3].

Важно соблюдать основные условия работы с детьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности:

- нахождение эмоционального и зрительного контакта с ребенком в самом начале работы;
- нахождение наиболее доступного для ребенка средства общения. Закрепление данного средства общения на занятиях, в игре, в повседневной жизни;
- индивидуальный подход к каждому ребенку при выборе средств, методов и содержания работы;
- использование всех возможных сенсорных каналов в работе с детьми;
- необходимо давать больше времени на выполнение задания;
- преимущественно использование крупных предметных форм при работе с детьми;
- преимущественно использовать индивидуальные формы работы (инд. игры), в сочетании с включением в групповые формы работы (игры), где ребенок может наблюдать, накапливать опыт, ощущать себя членом социума [2].

Для того чтобы ликвидировать или сократить влияние нарушений, необходимо формирование таких условий жизнедеятельности, которые предотвращали бы воздействие фактора социальной депривации, восстанавливали нарушенную функцию организма путем активизации потенциальных сил ребенка. Для этого требуется применение мероприятий технологий психокоррекции. Необходимо тщательно выбирать вид деятельности, который будет соответствовать физическому состоянию, потребностям и интересам ребенка, способствовать эффективному освоению социального пространства, адаптации и полноценной жизнедеятельности, а также обучению навыкам, способствующим взаимодействию с социальным окружением.

Эффективность психокоррекционных воздействий в значительной степени зависит от:

формы проведения психокоррекционной работы;

подбора и комплектации коррекционных групп; продолжительности и режима психокоррекционных занятий [4].

Индивидуальная психологическая коррекция выбирается в следующих случаях:

- если проблемы ребенка или подростка имеют индивидуальный, а не межличностный характер, например, недоразвитие познавательных процессов у детей с психическим недоразвитием и задержанным развитием;
- если ребенок или подросток отказывается работать в группе по каким-либо причинам, а именно: недостаточный социальный опыт, тяжелый физический дефект, негативное отношение родителей к групповому взаимодействию ребенка;
- если у ребенка или подростка наблюдаются выраженные аффективные проблемы: высокая тревожность, необоснованные страхи, неуверенность в себе [4].

Групповая форма психологической коррекции включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях. Психокоррекционная группа представляет собой искусственно созданную малую группу, в которой ребенок или подросток отражают свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для ребенка и подростка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции. Групповая психологическая коррекция сфокусирована на трех составляющих самосознания:

- самопознание (когнитивный блок);
- отношение к себе (эмоциональный блок);
- саморегуляция (поведенческий блок) [4].

Задачей когнитивного блока является: осознание ребенком и подростком своих интеллектуальных, личностных и эмоциональных ресурсов. Эмоциональный блок отвечает за формирование у ребенка и подростка позитивного эмоционального отношения к себе; переживание в группе и осознание ребенком и подростком прошлого эмоционального опыта; получение новых эмоциональных переживаний в группе. Поведенческий блок задействуется в процессе преодоления неадекватных форм поведения; развития и закрепления новых форм поведения [6].

Так, психокоррекционные мероприятия проводятся в индивидуальной и групповой форме, на ранней стадии работы следует использовать индивидуальную форму, так как дает возможность исследовать жизненную ситуацию ребенка и оценить проблему.

Таким образом, при работе с детьми-инвалидами важно создать благоприятную окружающую среду, наладить эмоциональный контакт с ребенком. Наиболее естественным в работе с детьми-инвалидами будет динамический подход, кото-

рый позволяет отслеживать динамику изменения ситуации и прогнозировать последующее развитие. Важно, чтобы работа проходила последовательно, следует подбирать форму работы, которая соответствует возможностям ребенка. Эффективно организованный процесс работы позволяет детям развивать адаптационные возможности, преодолевать трудности, формировать эмоциональную устойчивость и саморегуляцию. Необходимо постоянно совершенствовать методы работы с детьми, внедрять способы более эффективного использования технологий психокоррекции.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2003. – 368 с.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2012. – С.173
3. Ерохин Ю. С. Технология социальной работы с детьми-инвалидами // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 10. – С. 92-99
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
5. Морозова Е.В., Бурлакова Психологическая реабилитационная карта как инструмент учета реабилитационного процесса // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2012. – №2. – С. 55.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. – С. 62. 510 с.

УДК 159.922.76

Новгородова Ю.О.,
Столбова Е.В.

Удмуртский государственный университет,
Ижевск
koalanda96@yandex.ru

Особенности пространственных представлений младших школьников с различными типами мануальной асимметрии

Левшество – многие годы одна из наиболее обсуждаемых проблем развития человека. Актуальностью является то, что у детей-левшей существенно изменяется нейропсихологическая схема онтогенеза. Взаимодействуя с такими детьми нельзя не заметить у них отсутствия пространственных навыков и во внешнем, и во внутреннем плане. Они могут начинать читать, писать, рисовать с любой стороны.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники МБОУ «Гимназия №83» г. Ижевска в количестве 60 человек (30 праворуких, 30 леворуких). Количественный анализ позволил определить значимые различия показателей успеваемости и недостаточности сформированности проективных представлений у леворуких и праворуких младших школьников. В результате исследования становится ясным, что леворуким детям необходима своевременная коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений. Нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей, как показывает опыт, позволяют приблизить любой вид онтогенеза — атипичный, патологический — к нормальному (в той или иной мере) течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду.

Ключевые слова: пространственные представления, левшество, нейропсихология, недостаточность сформированности проективных представлений, младшие школьники.

С точки зрения отечественного нейропсихолога А.В. Семенович, пространственные представления являют собой сложную многофакторную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. Данный феномен можно отнести к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов — письмо, счет, чтение, мышление и т.п. [1]

Левшество – многие годы одна из наиболее обсуждаемых проблем развития человека. Актуальностью является то, что у детей-левшей существенно изменяется нейропсихологическая схема онтогенеза. Взаимодействуя с такими детьми нельзя не заметить у них отсутствия пространственных навыков и во внешнем, и во внутреннем плане. Они могут начинать читать, писать, рисовать с любой стороны.

Правильная квалификация и своевременное формирование у ребенка пространственных представлений – одно из важнейших условий повышения его достижений. [1] Так как рассматриваемый нами возраст – младший школьный, то его главные достижения – это школьная успеваемость. Развитость пространственных представлений и успеваемость в школе, согласно нашей гипотезе, взаимосвязаны. Мы предполагаем, что чем лучше сформированы пространственные представления, тем выше достижения в учебной деятельности. Для успешного обучения в школе ребенок должен свободно ориентироваться в пространстве и знать основные пространственные понятия. Если у него не полностью сформировались пространственные представления, то можно увидеть беспорядок в тетрадях: ребенок выходит за поля, пишет слова слитно, не может переносить слова.

Для исследования пространственных представлений мы применили нейропсихологический подход, так как это связано с работой височнотемпально-затылочной области коры головного мозга (зона ТПО). Ориентация в пространстве, правильная ориентация действия в пространстве – сложные процессы, в которых участвуют как правое, так и левое полушарие. От правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотносить движение с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединить в одно целое и запомнить общее взаиморасположение частей, процессы пространственного гнозиса и праксиса, не связанные с речевой системой. Левое полушарие решает более сложные задачи, особенно те из них, которые связаны с тонким анализом и речевым опосредованием. [2] Неполная развитость зрительно-пространственных функций ведет за собой нарушения познавательных операций и наглядных мыслительных процессов.

Для проверки гипотезы нами использовались следующие методики: копирование фигур Рея-

Остеррица и Тейлора (исследование развития восприятия, пространственных представлений, координации глаз-рука, зрительной памяти, уровень организации и планирования действий), тест Деннмана (исследование копирования), копирование проекционных изображений (исследование проекционных представлений). Оценка достоверности различий между исследуемыми группами проверялась с помощью U критерии Манна-Уитни. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программ SPSS 17.0 for Windows.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники МБОУ «Гимназия №83» г. Ижевска в количестве 60 человек (30 праворуких, 30 леворуких).

Количественный анализ позволил определить значимые различия показателей успеваемости ($U = 174,500$; $p = 0,000$) и недостаточности сформированности проективных представлений ($U = 345,000$; $p = 0,012$) у леворуких и праворуких младших школьников. Под недостаточностью сформированности проективных представлений представляется трудность передачи трехмерности объекта на плоскости.

Также выявлены незначительные различия таких показателей, как пофрагментарная стратегия копирования ($U = 435,000$; $p = 0,557$) и дефицит метрических представлений ($U = 450,000$; $p = 1,000$). Пофрагментарная стратегия копирования – копирование с поэтапным воспроизведением одного фрагмента за другим с относительно выраженным вектором продвижения от одного края перцептивного поля к другому. Дефицит метрических представлений – ошибки по оценке расстояний, углов, пропорций, проявляющееся в нецелесообразности соответствия величин отражаемых элементов с рисунка или копируемого объекта [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что леворуким детям необходима своевременная коррекционно-развивающая работа по развитию пространственных представлений. Нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей, как показывает опыт, позволяют приблизить любой вид онтогенеза — атипичный, патологический — к нормальному (в той или иной мере) течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду. Очевидно, что такая работа может быть эффективной только в рамках междисциплинарного подхода. [1] Для этой работы мы выбрали авторскую программу А.В. Сунцовой и С.В. Курдюковой «Изучаем пространство с нейропсихологом». Все задания и упражнения в пособии построены в соответствии со следующими принципами:

1. Обеспечение постепенного усложнения заданий, переход от более простых занятий к более сложным, и в то же время уменьшается помощь взрослого. Исходя из этого упражнения должны выполняться поделовательно. Также некоторые задания имеют несколько уровней, то есть, если ребенок быстро справился с первым уровнем можно смело переходить на второй. Важно учитывать, что уровень развития у каждого ребенка разный, так например ребенок семи лет может легче спра-

вится с упражнением, нежели ребенок десяти лет. Главное не требовать от ребенка больше, чем он может, но также не стоит забывать о том, что сегодня он может сделать что-то лишь с помощью взрослого, а завтра сможет сделать и один.

2. Использование игровой формы заданий, ведь игра – это процесс, который происходит в произвольном уровне, а так же это очень весело, интересно, легко, это то, что нравится детям. Так же с другой стороны в игре необходимо подключать свою волю, действие, подчиниться правилу и это способ формирования произвольности. Так как к этому возрасту у детей уже сформирована данная психическая деятельность (игровая), то это становится фундаментом, над которым строится познавательная мотивация на выполнение учебных задач. Недаром Л.С. Выготский говорил, что игра это школа произвольного поведения, так же смысл игры заключается в развитии и «упражнении» всех психических функций ребенка. Она создает зону ближайшего развития. Также немало важно, что через игровую деятельность у ребенка снимается напряжение, страх неудачи, повышается мотивация и за счет эмоциональной вовлеченности увеличивается работоспособность и эффективность. В каждом упражнении есть свой интересный сюжет. С одной стороны, ребенок развивает пространственное представление, с другой – увлеченно играет, взаимодействуя с различными сказочными героями, путешествует, спасает заколдованные буквы.

После того, как младшие школьники пройдут данную коррекционно-развивающую программу, мы получим повторные результаты по тем же методикам и узнаем, насколько эффективны проведенные задания.

Список литературы

1. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2013. – 319 с.
2. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство с нейропсихологом: Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2016 – 64 с.

УДК 159.922.76

Пентюхова А.В.

МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска»

dou440@mail.ru

Технологии использования «мягкого алфавита» в речевой работе с детьми дошкольного возраста

Автором рассмотрена проблема реализации содержания образовательной области «Речевое развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в работе с детьми с нарушениями речи. Описана технология использования «мягкого алфавита» как дидактического средства в логопедической практике.

Ключевые слова: нарушения речи, речевое развитие, дидактическое обеспечение, мягкий алфавит, педагогическая технология, игровая технология, технология использования мягкого алфавита.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из образовательных областей выделено «Речевое развитие» детей дошкольного возраста.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [2].

В настоящее время нарушение речи это достаточно распространенное явление среди детей старшего дошкольного возраста. От уровня развития речи, связности, правильности, богатства словарного запаса зависит успешность дальнейшего обучения в школе, а так же коммуникативное и интеллектуальное развитие ребенка [1].

Воспитание и обучение детей с ОВЗ (нарушениями речи) осуществляется на основе адаптированной образовательной программы ДОУ, содержание которой адаптируется к особенностям и возможностям ребенка с ОВЗ.

Коррекционная работа направлена на:

1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

2) освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [4].

Практика показывает, что при систематической работе с ребенком нарушение речи можно исправить. Поэтому поиски эффективных технологий коррекции речи не утратили своей актуальности.

Для обсуждения вопроса поиска наиболее эффективных технологий в речевой работе с детьми дошкольного возраста дадим определение основных понятий проблемы: технология, образовательная технология, игровая технология:

технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь И.С. Ожегова) [3];

педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств;

игровая технология – это совокупность игровых методов, приемов, средств обучения и развития детей дошкольного возраста.

Рассмотрим технологию использования «мягкого алфавита» в речевой работе с детьми дошкольного возраста.

При проведении традиционных занятий с детьми бывает очень трудно удержать внимание детей, пробудить интерес к содержанию занятий, следовательно, работа должна быть динамичной, эмоциональной, приятной, неустойчивой и разнообразной [1].

Столкнувшись с данной проблемой, у учителей-логопедов ДОУ № 440 г. Челябинска появилась идея придумать что-то необычное и интересное. Так появилось пособие «Волшебные буквы». Оно представляет собой тридцать три мягкие буквы, сшитые из яркой и приятной на ощупь ткани. При помощи тактильного восприятия складываются более полные впечатления о форме, образе буквы, расположении в пространстве. Кроме того, эти красочные объемные яркие буквы помогают снизить умственное утомление, вызывают положительные эмоции у детей.

Данное пособие многофункционально. Оно способствует решению различных коррекционных задач:

учит запоминать графический образ буквы в таких играх как «Гусеница» и «На что похожа буква»;

способствует развитию фонематических процессов;

развивает умение выделять первый звук в слове. Используются игры «Бег по кругу» и «Лягушка буквоежка»;

закрепляет знания о гласных звуках и буквах в игре «Твистер»;

способствуют закреплению навыка дифференциации звуков по твердости и мягкости, для этого используется игра «Чудесные сумки»;

также с помощью данного пособия мы учим детей чтению сначала открытых слогов, а затем закрытых слогов и слов. Здесь мы можем использовать игры «Буквы дружат» и «Машинки»;

упражняем детей в закреплении навыка звукобуквенного анализа и синтеза слов. В такой игре, как «Живые буквы».

С помощью данных игр происходит обогащение словарного запаса. Большинство игр подвижные, что способствует развитию общей моторики и координации движений. Снятие утомления и смена деятельности способствует повышению интереса к занятиям и процессу обучения.

Учитывая коррекционные задачи, которые мы решаем на занятиях, все игры были систематизированы и собраны в каталог, которые представляет собой сборник игр. Данное методическое пособие может быть использовано практиками системы дошкольного образования, работе с детьми с нарушениями речи.

Использование игровой технологии «Мягкий алфавит» в речевой работе с детьми с нарушениями речи позволило обеспечить динамику овладения детьми речевой культурой, расширить возможности детей с ОВЗ (нарушениями речи) в коммуникациях со сверстниками и взрослыми. А это, в конечном счете, обеспечивает социальную адаптацию

ребенка и освоение ребенком содержания образования.

Список литературы:

1. Гризик Т.И., Тимошук Л.Е. Развитие речи детей 4-5 лет. Книга для воспитателей. - М.: Просвещение, 1997.- 192 с.
2. Нищева Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: навигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // <http://docs2snk.ru/documents/aop17.pdf>
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

УДК 159.922.76

Пиняскина М.В.,
Ионова М.С.

Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарева, Саранск
mary1234567890_2011@mail.ru,
ionovams@mail.ru

Особенности самооценки и уровня притязаний подростков с лёгкой степенью умственной отсталости

Цель данного исследования заключалась в выявлении особенностей самооценки и уровня притязаний у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Умственно отсталые подростки в большей степени склонны неадекватно оценивать себя, свои личностные характеристики и возможности. Это можно объяснить рядом причин, основные из которых – интеллектуальная недостаточность, условия жизни и воспитания в обществе, особый подход к таким детям дома и в школе и др.

Ключевые слова: подростковый возраст, умственная отсталость, самооценка, уровень притязаний, психолого-педагогическая помощь.

Изучение личностных особенностей, способствующих успешной адаптации и самореализации личности, имеет большое значение при исследовании подростков. Центральными образованиями личности, способствующими благополучной адаптации в обществе, являются самооценка и уровень притязаний. В настоящее время среди психологов и педагогов все еще нет единого мнения по поводу особенностей самооценки и уровня притязаний подростков с нарушениями умственного развития.

Цель данного исследования заключалась в выявлении особенностей самооценки и уровня притязаний у подростков с легкой степенью умственной отсталости. В нем приняли участие 56 подростков в возрасте 14–15 лет (28 – учащиеся коррекционной школы VIII вида и 28 – учащиеся средней общеобразовательной школы). При помощи «Методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан» было установлено, что показатели умственно отсталых подростков по всем исследуемым шкалам (ум, характер, авто-

ритет у сверстников, умелые руки, внешность, авторитет у сверстников) отличаются от показателей нормально развивающихся подростков. Умственно отсталые подростки в большей степени склонны неадекватно оценивать себя, свои личностные характеристики и возможности. Это можно объяснить рядом причин, основные из которых – интеллектуальная недостаточность, условия жизни и воспитания в обществе, особый подход к таким детям дома и в школе и др.

Ключевые слова: подростковый возраст, умственная отсталость, самооценка, уровень притязаний, психолого-педагогическая помощь.

Формирование собственной активной и ответственной позиции является для подростка важнейшей задачей возраста. Поэтому изучение личностных особенностей, способствующих успешной адаптации и самореализации личности, имеет огромное значение при исследовании подростков [2]. Центральными образованиями личности, способствующими благополучной адаптации в обществе, являются самооценка и уровень притязаний.

Самооценку определяют как умение оценить свои силы и возможности, относиться к себе критически. Самооценка – это важнейшая составляющая самосознания. Она определяет отношение к себе и создает основу для взаимоотношений с другими.

С. Л. Рубинштейн характеризовал процесс развития самооценки как резко колеблющийся, нестабильный, включающий ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя к более определенной самооценке. В подростковом возрасте люди склонны к неадекватной оценке себя как личности, будь то подростки с лёгкой степенью умственной отсталости или нормально развивающиеся подростки, а по мере взросления самооценка становится более адекватной и стабильной [5].

По мнению В. Кваде и В. П. Трусова, адекватная самооценка наблюдается у подростков при достоверно сильной ориентации на будущую профессию и высокой учительской оценке выполнения норм морального поведения. Завышенную самооценку вызывает низкая оценка их поведения сверстниками, заниженную же самооценку – низкая психологическая устойчивость [3].

Уровень притязаний – это стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Если человек хочет достичь высоких целей и ставит перед собой задачи, с которыми может справиться, это свидетельствует об адекватности уровня его притязаний.

Несмотря на то, что к исследованию данной проблемы обращались многие ученые, среди психологов и педагогов все еще нет единого мнения по поводу особенностей самооценки и уровня притязаний подростков с нарушениями умственного развития [1].

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 56 подростков в возрасте 14–15 лет: 28 из них – учащиеся коррекционной школы VIII вида

(группа А) и 28 – учащиеся средней общеобразовательной школы № 31 г. Саранска (группа В). Цель исследования заключалась в выявлении особенностей самооценки и уровня притязаний у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Применение «Методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан» позволило получить следующие данные [4].

Большинство учащихся коррекционной школы характеризуются завышенной самооценкой, т. е. они склонны неадекватно оценивать свои возможности. Это может быть связано либо с механизмами псевдокомпенсации в ответ на низкую оценку со стороны окружающих, либо с тем, что вследствие недоразвитости ряда интеллектуальных процессов, таким детям достаточно трудно адекватно оценить свои качества. Заметим, что 7 % умственно отсталых подростков обладают заниженной самооценкой.

Существенных различий в уровне притязаний у умственно отсталых и нормально развивающихся подростков не выявлено. Завышенный уровень притязаний имеет 61 % учащихся как коррекционной, так и общеобразовательной школ. Высокий, в пределах нормы уровень притязаний выявлен у 28 % умственно отсталых и нормально развивающихся подростков. Это свидетельствует о том, что, в подростковом периоде люди склонны переоценивать свои возможности и ставить цели, на достижение которых у них пока не хватает личностных ресурсов, и здесь уровень интеллектуального развития играет незначительную роль.

Некоторые различия в уровне притязаний у подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормально развивающихся всё же имеется. Так, у нормально развивающихся подростков не выявлен заниженный уровень притязаний, в то время как у 7 % их умственно отсталых сверстников данный уровень диагностирован. Следовательно, среди подростков с легкой степенью умственной отсталости больше людей, подверженных внешнему влиянию со стороны окружающих, болезненно переживающих неудачи. Притязания не служат для них стимулом развития личности, они часто «опускают руки».

Что касается расхождения между показателями самооценки и уровня притязаний, то ситуация в целом удовлетворительная. У большинства учащихся коррекционной и общеобразовательной школ выявлена умеренная разница в показателях самооценки и уровня притязаний, т. е. подростки склонны ставить реалистичные цели и задачи.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что у 32 % умственно отсталых школьников выявлена слабая разница между уровнем самооценки и уровнем притязаний. Эти дети не стремятся развиваться, ставить новые цели и составлять планы на будущее. Среди нормально развивающихся процентная доля подростков со слабой разницей между данными показателями значительно ниже – всего 11 %.

Значительная часть как умственно отсталых, так и нормально развивающихся подростков характеризуются сильным расхождением между уровнем самооценки и уровнем притязаний (32 % подрост-

ков группы А и 36 % подростков группы В). Они ставят недостижимые цели, что указывает на конфликт между тем, к чему стремятся и тем, что считают для себя возможным.

Применение методики «Методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан» также позволило нам выявить особенности самооценки и уровня притязаний у подростков групп А и В по отдельным параметрам.

Учащиеся коррекционной школы отличаются завышенной самооценкой по шкале «умелые руки». Показатели уровня притязаний у подростков групп А и В существенно не различаются. Они завышены у подростков обеих групп по следующим шкалам: «ум», «умелые руки», «уверенность в себе».

Показатели расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний значительно отличаются в группах А и В. У учащихся коррекционной школы по шкале «умелые руки» она слабая, т. е. подростки с легкой степенью умственной отсталости высоко оценивают свои творческие способности, считают, что они и так достаточно успешны в данной области. По нашему мнению, это можно объяснить тем, что в коррекционных школах VIII вида много времени уделяется трудовой подготовке школьников.

Что касается учащихся общеобразовательной школы, то там скорее обратная ситуация. По шкалам «ум», «умелые руки», «внешность», «уверенность в себе» имеется сильная степень расхождения между уровнем самооценки и уровнем притязаний. Возможно, это связано с тем, что нормально развивающиеся подростки 14–15 лет стоят на пороге перехода из средней в старшую школу, для них важно успешно сдать экзамены. Большое значение для них имеют интеллектуальные способности.

Учащиеся общеобразовательных школ тяготеют к занятиям творчеством. Однако не урокам изобразительного искусства и даже урокам труда уделяется не так много времени и потребность в творчестве остается у школьников не вполне удовлетворенной.

Немаловажное значение для нормально развивающихся подростков имеет собственная внешность. При характерной для данного возраста дисгармонии строения тела (вследствие гормональной и физической перестройки), девочки и мальчики хотят быть красивыми, стремятся к идеалу.

Одним из слабых звеньев личностного развития в данном возрасте является уверенность в себе. Для подростков характерно наличие множества нерешенных конфликтов и комплексов, над которыми они часто размышляют, постоянно находятся в поисках своего «Я». Нормально развивающиеся подростки (в отличие от умственно отсталых) интересуются мнением других людей о себе. Умственно отсталым подросткам вполне достаточно того, что думает о себе они сами или их ближайшие родственники (родители, братья, сестры).

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что показатели умственно отсталых подростков по всем шести исследуемым шкалам отличаются от показателей нормально развива-

ющихся подростков. Умственно отсталые подростки в большей степени склонны неадекватно оценивать себя, свои личностные характеристики и возможности. Это можно объяснить рядом причин, основные из которых – интеллектуальная недостаточность, условия жизни и воспитания в обществе, особый подход к таким детям дома и в школе и др. [8].

Отметим, что задачи коррекционной работы, стоящие перед современной системой образования требуют обязательного учета психофизических и личностных особенностей каждого ребенка, создания оптимальных условий для его полноценного развития [7]. В этой связи особенно актуальной становится проблема организации своевременной психолого-педагогической помощи детям и подросткам, отстающим в развитии.

Список литературы

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология подростка. Хрестоматия. М., 1997. С. 414 – 431.
2. Григорьева Л. П., Задорожная Н. В. Особенности самооценки и самосознания подростков в норме и при лёгкой степени умственной отсталости школьников. М., 2002. 160 с.
3. Кваде В., Трусов В. П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 130 – 133.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996. 528 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002. 720 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2005. 490 с.
7. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2005. 477 с.
8. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. – СПб., 2004. 336 с.

УДК 159.922.76

Попова Е.Г.

Детско-юношеский центр, Челябинск
lena9193263797@yandex.ru

Социализация детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования

Число детей с ОВЗ не имеет тенденции к сокращению. Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно-обусловленного образовательного пространства. Такие дети испытывают затруднения при взаимодействии с социальной средой. Одним из путей решения данной проблемы на сегодняшний день является введение инклюзивной практики, как в основном, так и в дополнительном образовании. Система дополнительного образования в работе с детьми с ОВЗ, реализуемая в МБОУДО «ДЮЦ г. Челябинска», направлена на воспитание и социализацию личности ребенка, коррекцию его психических и физических функций, выявление и развитие творческих способностей. В цирковом искусстве любой желающий ребенок может найти себя и выбрать занятие по душе. Тенденция совместного участия в массовых мероприятиях, конкурсах, спектаклях и фестивалях помогает детям с ОВЗ расширить границы контакта со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, отклонения в развитии, проблемы и особенности развития, инклюзивная практика, основное и дополнительное образование, социализация.

В настоящее время в отечественном образовательном пространстве в рамках изменяющегося законодательства, вступления в силу закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. осуществляется масштабная реализация инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

К сожалению, число детей с ОВЗ не имеет тенденции к сокращению. Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно-обусловленного образовательного пространства. Такие дети испытывают затруднения при взаимодействии с социальной средой. Поэтому одним из путей решения данной проблемы является на сегодняшний день введение инклюзивной практики, как в основном, так и в дополнительном образовании.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Идеология инклюзии (включающего общества) сформировалась в результате осознания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми. Политика инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания. Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

В процессе атипичного развития проявляются не только негативные стороны, но и положительные возможности ребенка, которые являются способом приспособления личности ребенка к определенному вторичному дефекту. Например, у детей лишенных зрения, остро развивается чувство расстояния («шестое чувство»), дистантное различение предметов при ходьбе, хорошая слуховая память, повышенное осязание и т.д.; у глухих детей – мимическое жестовое общение, зрительная наблюдательность и др.

Данная положительная оценка определенных проявлений своеобразного нетипичного развития – необходимое основание для разработки системы

специального обучения и воспитания с опорой на позитивные возможности детей. Дополнительное образование является важной составляющей реализации прав ребенка на образование. Система дополнительного образования в работе с детьми с ОВЗ направлена на воспитание и социализацию личности ребенка, коррекцию его психических и физических функций, выявление, развитие и поддержание творческих способностей.

В решении коллегии Министерства образования РФ от 18.01.2000 г. №1-2 «О повышении роли системы дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» говорится, что основная задача, стоящая перед государством и обществом в целом в отношении детей данной категории, создание надлежащих условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, к подготовке к полноценной жизни в обществе.

Коллегия, в частности, решила обратить особое внимание на:

интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников;

допрофессиональную подготовку детей с ОВЗ в целях обеспечения их социальной незащищенности;

разработку системы мер по активизации работы с детьми с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования детей;

усиление взаимодействия образовательных учреждений с семьями детей с ОВЗ;

активное вовлечение детей с ОВЗ в подготовку и проведение массовых мероприятий с учащимися, участие в конкурсах, смотрах, фестивалях, соревнованиях, олимпиадах и других формах дополнительного образования на муниципальном, федеральном и международном уровнях.

Расположение клубов по месту жительства, а также индивидуальная педагогическая деятельность решают проблему ограниченной мобильности. Дети получают возможность восстановления связи и взаимодействия с миром посредством реализации программ социально-педагогической, военно-патриотической, научно-технической направленности. Усвоение культурных ценностей происходит в рамках культурологических и художественно-эстетических направлений дополнительного образования. Ограниченное общение с природой компенсируется знаниями, полученными на занятиях естественно-научного и эколого-биологического цикла. Тенденция в дополнительном образовании совместного участия в массовых мероприятиях, конкурсах, смотрах и фестивалях помогает детям с ОВЗ расширить границы контакта со сверстниками и взрослыми. Именно в учреждениях дополнительного образования, где не существует жестких рамок образовательных стандартов, дети с ОВЗ могут полнее раскрыться, познать себя, полюбить окружающий мир и научиться жить в обществе.

В Муниципальном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования «Детско-юношеский центр г. Челябинска» уже седьмой

год реализуется дополнительная образовательная программа «Цирковое искусство» под руководством Поповой Е.Г. Программа является модифицированной, разработана на основе типовой программы Дворца детского и юношеского творчества Кировского района г. Санкт-Петербурга (2010), а также образовательной программы «Основы физического воспитания» под редакцией И.А. Винер-Усмановой (2013). Специфика программы «Цирковое искусство» заключается в учете индивидуальных возможностей обучающихся, особенностей развития детей с вариантами отклоняющегося развития, в том числе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, что является актуальным на фоне внедрения инклюзивного образования, как в России, так и во всем мире.

Не секрет, что существуют определенные стереотипы мышления, сужающие границы человеческих возможностей. Допустим, многие видят противоречие в понятиях: «цирковой кружок» и «ограниченные возможности здоровья». Да, цирк, как одно из самых ярких, запоминающихся зрелищ, поражает воображение гибкостью и пластикой тела, но также включает в себя массу разнообразных жанров и видов творчества: эквилибр, жонглирование, клоунада, реприза, игра с хула-хупами и т.д. Поэтому в данном виде искусства любой желающий ребенок может найти себя и выбрать занятие по душе.

Поскольку реализация программы проходит с особым контингентом обучающихся, занятия ведутся непосредственно на территории Муниципального оздоровительного образовательного учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, санаторной школе-интернат №1 для детей, больных сколиозом, г. Челябинска. Работа в объединении проходит в тесном сотрудничестве с врачом-ортопедом, наблюдающим на протяжении всего периода учебной деятельности за здоровьем детей в образовательном учреждении.

Программа работы циркового объединения включает в себя не только обучение базовым упражнениям общей физической подготовки, но и занятия по хореографии, актерскому мастерству, развитию сценической речи, сценическому движению. Не смотря на особенности физического развития, в коллективе присутствуют доброжелательные, субъект-субъектные отношения. Учитывая разные физические возможности воспитанников коллектива, руководитель ставит номера в жанре циркового попурри. Более гибкие дети образуют акробатические пары, тройки. Менее гибкие – украшают номер театрализованными образами и работают с предметами: жонглирование мячами, игра с хула-хупами. В целом все это действие, объединенное одним замыслом и наполненное яркими сценическими костюмами, доставляет радость, как зрителю, так и выступающим. Некоторым детям противопоказан прямой вис, скручивание и прогиб позвоночника, эти упражнения заменяются укреплением мышц живота и спины. Правильное равномерное растягивание шпагата способствует сим-

метричному укреплению мышечного каркаса, что важно при искривлении позвоночника. Даже дети-инвалиды выбирают занятие по силам и по душе: принимают активное участие в моделировании костюмов, изготовлении циркового реквизита, подборе музыки для будущих номеров.

Для каждого ребенка, в том числе и для ребенка с ОВЗ, важно побывать в ситуации успеха, почувствовать положительные эмоции и научиться прогнозировать эту ситуацию себе на будущее. Большую роль в этом играют близкие люди. Поэтому в работу коллектива активно вовлекаются в творческую деятельность родители. Например, на празднике в честь «Дня матери» танцевали пары «мама-дочка», а на «День защитника отечества» в инсценировке песни приняли участие папы.

Коллектив «Цирковое искусство» регулярно выступает на муниципальном уровне, принимает участие в районных конкурсах: «Искорки надежды», «Маленькие звезды – большому городу», «Бажовский фестиваль». На открытом областном фестивале любителей цирковых коллективов «Сальто в будущее» в 2013 г. ребята получили специальный приз в номинации «ЗНАКовый».

Традицией коллектива является выезд на летний отдых и оздоровление на Черноморское побережье, где дети активно знакомятся, учатся сотрудничеству с новыми людьми.

Таким образом, благодаря специально организованной в цирковом коллективе-студии совместной деятельности детей с ОВЗ между собой, с педагогом, родителями и другими творческими коллективами, происходит не только раскрытие личностного потенциала каждого ребенка, развитие его коммуникативных навыков и творческих способностей, но и реальное расширение границ собственных возможностей, повышение самооценки, позитивное изменение самоотношения личности и восприятия мира, обеспечивая успешную социализацию, что и является основной задачей дополнительного образования.

УДК 159.922.76

Пьянкова А.В.

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург
a.piankova@mail.ru

Необходимость формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией

В статье представлен анализ навыков читательской деятельности у обучающихся с дизартрией в период дошкольного обучения, раскрыты основные направления логопедической работы по их формированию.

Ключевые слова: читательская деятельность, дизартрия, обучающиеся с нарушением речи, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная организация.

В настоящее время каждого человека окружает огромный объем информации, большую часть которого мы получаем в текстовом виде. Каждому

человеку для вычленения и осмысления необходимого материала важно достаточно быстро сортировать различные источники, прочитывать, анализировать и рефлексировать на воспринятое; сортировать достоверные и непроверенные данные.

Соответственно, на современном этапе развития общества основной целью образования является воспитание активного, грамотного гражданина, способного самостоятельно ориентироваться в огромном потоке текстовой информации, систематизировать ее и отбирать необходимый материал. Следовательно, возникает необходимость формирования у обучающихся навыков читательской деятельности, которые включают освоение технической и смысловой сторон чтения, способности подбирать необходимую книгу и рефлексировать на прочитанный материал [2].

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с нормативным развитием и для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речевого развития, формирование навыков чтения осуществляется только в период школьного обучения [7, 8].

В период дошкольного обучения, в соответствии с ФГОС дошкольного образования, формирование указанной компетенции не предполагается. Подготовка к обучению грамоте дошкольников осуществляется педагогами по желанию родителей либо в дошкольной образовательной организации общего образования, либо дополнительно [6].

Н. С. Светловская, Е. Л. Гончарова, считают, что читательская деятельность как процесс предполагает не только восприятие и переработку графического кода путем перевода его в акустический и осмысление полученной информации, но и наличие мотива прочтения материала, подбора необходимой литературы (начальный этап) и наличие отклика на прочитанный материал (завершающий этап) [2, 5].

По мнению Е. Л. Гончаровой, З. А. Гриценко, В. А. Левина предпосылки к развитию навыков читательской деятельности закладываются уже в дошкольном возрасте при чтении детям вслух [2]. Ребенок начинает знакомиться с первыми литературными произведениями, у него зарождается интерес к читаемому тексту.

В старшем дошкольном возрасте (6 – 7 лет) у ребенка, как правило, хорошо сформированы базовые функции для усвоения навыков читательской деятельности. У него уже достаточно развита устная речь, высшие психические функции, он уже способен соотносить звучащую речь, вычленять ее отдельные компоненты, достаточно уверенно ориентироваться на листе бумаги, воспринимать графические начертания (буквы), отличать их друг от друга, значит, способен овладеть требуемыми навыками.

У дошкольников с дизартрией, под которой понимают нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата (О. В. Правдина), отмечается своеобразие уровня и качества сформированности

речи, моторной сферы и психических функций, составляющих основу читательской деятельности [4].

У детей с нарушениями в речевом развитии, в том числе, дизартрией отмечаются недостатки в сформированности базиса читательской деятельности, соответственно, возникает необходимость коррекции данных функций для полноценного усвоения навыков чтения (технической и смысловой сторон), формирования мотивации и навыков отбора нужной книги, формирования читательской деятельности и профилактики возможных дислексических ошибок.

При дизартрии, как правило, присутствует общее недоразвитие речи (ОНР) различного уровня, выделенных Р. Е. Левиной [3]. Соответственно, в речевом развитии могут присутствовать как неярко выраженные нарушения всех компонентов речи: ее произносительной стороны, фонематических процессов, ограниченность лексики, нарушения лексико-грамматической строя, связной речи (при ОНР III уровня); так и грубые, вплоть до отсутствия вербальных средств общения.

Наиболее продуктивное формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами возможно, начиная с ОНР III уровня, что обуславливается более стертыми речевыми трудностями, и возможностью ребенка достаточно правильно воспринимать чужую речь и контролировать собственную.

При ОНР III уровня и дизартрии имеющиеся нарушения моторной сферы наиболее ярко проявляются в мелкой и артикуляционной моторике, что проявляется в трудностях манипулирования с мелкими предметами, и правильном удержании ручки, в поисках и трудностях создания и удержания заданной позы, в невозможности выполнения движениями отдельными пальцами. Недостатки артикуляционной моторики выражаются в ограниченности, неточности, слабости движений органов артикуляционного аппарата, все это приводит к дефектам произношения, общей невнятности и смазанности речи [1].

Недоразвитие психических функций (внимания и памяти) проявляется в трудностях восстановления порядка расположения предметов после их перестановки, в нахождении неточностей в «картинках-нелепицах», в нахождении предметов по заданному признаку. Дети с трудом концентрируют и удерживают внимание на словесном материале без наглядной опоры. Они не могут в полном объеме воспринимать пространственные, абстрактные объяснения педагога, многоступенчатые инструкции.

Словесно-логическое мышление у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня отстает от нормы. Дети затрудняются классифицировать предметы, выделять общие признаки явлений. Часто суждения и выводы таких детей бедны, логически не связаны друг с другом; возникают трудности при отгадывании загадок, установлении причинно-следственных связей в тексте и при составлении рассказа.

Все вышеперечисленные особенности обуславливают своеобразие личностного развития обучающихся дошкольного возраста с дизартрией, проявляющихся в быстром утомлении и снижении работоспособности, они отвлекаются, начинаются разговаривать, вертеться, – перестают воспринимать учебный материал; либо наоборот сидят спокойно, тихо, не отвечают на поставленные учителем вопросы, не воспринимают задания [4].

При общении со сверстниками у одних детей обнаруживается повышенная возбудимость (они очень подвижны, трудно управляемы), у других – вялость, апатия, отсутствие интереса. Таким детям трудно привить нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание.

Формирование навыков читательской деятельности имеет особое значение у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, так как усвоение указанной деятельности будет способствовать лучшему усвоению устной речи, при этом у ребенка появляется дополнительная зрительная опора и фиксация слышимой речи, а также более быстрой коррекции ее недостатков.

Основными направлениями работы по формированию навыков читательской деятельности у дошкольников с дизартрией являются:

- устранение имеющихся недостатков в речевом развитии (произношения, трудности выделения и различения звуков, невозможность произвести звуковой анализ и синтез слов, несовершенство лексико-грамматической стороны и связной речи);
- развитие высших психических функций, составляющих основу читательской деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления);
- формирование мотивации на овладение новым навыком;
- формирование навыков чтения (технической и смысловой сторон);
- формирование умения ориентироваться в тексте, понимать его содержание (последовательность событий, замысел автора, выделение языковых средств), осуществлять рефлекссию на прочитанный материал.
- формирование навыка отбора необходимой книги, текста;
- формирование целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

Осуществление работы по выделенным направлениям позволит старшим дошкольникам с дизартрией полноценно овладеть навыками читательской деятельности, лучше ориентироваться в окружающем потоке информации, подготовиться к школьному обучению.

Овладение данными навыками в дальнейшем позволит детям с первых дней пребывания в образовательной организации школьного уровня включиться в образовательный процесс, значительно повысит интерес к учебной и познавательной деятельности.

Список литературы

1. Винарская Е.Н. Дизартрия. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 141 с.
2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дис... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 42 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной – М. : Просвещение, 1968. – 367с.
4. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
5. Светловская Н.Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности. – М. : «Просвещение», 2009. – 173 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М. : «Просвещение», 2014. – 22 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : «Просвещение», 2014. – 42 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М. : «Просвещение», 2014. – 260 с.

УДК 159.922.76

Пяткова И.А.

МДОУ Детский сад компенсирующего вида
№105, Магнитогорск
y.michurina@mail.ru

Экспериментирование как средство развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

В статье раскрываются актуальность, особенности и основные условия развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста, в том числе и ограниченными возможностями здоровья; представлены практические примеры перспективного планирования экспериментально-поисковой деятельности по лексическим темам с детьми 6-7 лет. Актуальность статьи связана с возросшим интересом к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к непосредственно образовательной деятельности, трудовой, игровой, опытно-экспериментальной деятельности, исследуются возможности их социализации интеграции в обществе. На сегодняшний день достаточно эффективным средством развития основ логического мышления и организации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ выступает экспериментирование.

Ключевые слова: дошкольник; ограниченные возможности здоровья; социализация; интеграция; коррекционно-развивающая работа; экспериментирование.

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к непосредственно образовательной деятельности, трудовой, игровой, опытно-экспериментальной

деятельности, исследуются возможности их интеграции в обществе. Об этом свидетельствует Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и Государственный стандарт общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из задач дошкольного образования в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является «создание благоприятных условий познавательного развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка, как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром ...» [5, ст.1.6.]

Работа с данной категорией детей требует специальных знаний от всех педагогов, чтобы помочь развить у детей жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они смогли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту несложные трудовые операции, по возможности ориентироваться в окружении, т.е. приспособиться к жизни в обществе. Большое внимание уделяется научным вопросам психолого-педагогической и медико-социальной помощи этим детям, которые занимается Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования (ИКП РАО), Центральные институты экспертизы трудоспособности инвалидов (ЦИЭТИН), Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребёнка им. Рауля Валленберга и ряд других институтов. Разрабатывают вопросы совершенствования их воспитания и обучения, исследуются разнообразные стороны социальной адаптации этих детей [4].

Для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста очень важно, чтобы процесс обучения предполагал ограниченное сочетание непосредственного воздействия педагога на детей и организацию условия для поисковой детской деятельности. В качестве основного вида ориентировочной - исследовательской (поисковой) деятельности детей дошкольного возраста Н.Н.Поддъяков выделяет деятельность экспериментирования. По его мнению, в деятельности экспериментирования ребёнок выступает как своеобразный исследователь, воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения [3]. Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразнее и интереснее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок.

Исследования Н.Н. Поддъякова, Н.А. Ветлугиной, И.Л. Дзержинской, Л.А. Парамоновой позволили сделать вывод о том, экспериментирование является процессом познания предметов и явлений, способом материального воздействия человека на

объект с целью исследования этого объекта, познания его свойств, связей, отношений и т.д. При этом в ходе этой деятельности у детей ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного. В процессе экспериментирования с объектом и получения новой информации ребёнок соответственно может менять направленность этой деятельности [2,3].

В этом заключается основа гибкости детского экспериментирования, способность детей переориентировать свою деятельность в зависимости от полученных результатов. Поиск идёт путём опробования старых способов, их комбинирования, переделки, поэтому пробы и ошибки - обязательны и важный компонент детского экспериментирования. Построение новых способов действия ведет к развёртыванию поисковой деятельности, и в этом процессе у детей формируются обобщенные умения опробовать новые объекты с целью обнаружения их скрытых сторон и свойств. В ходе развития поисковой деятельности преодолевается боязнь ошибочных действий, что является важным моментом в развитии детского мышления. Важно, чтобы ребёнок умел использовать результаты ошибочных действий, умел извлекать из них нужную информацию (Л.А. Парамонова, В.Т. Кудрявцев, С.Л. Новосёлова и другие).

Экспериментирование вызывает интерес у ребёнка к окружающей действительности, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и т.д.), стимулирует познавательную активность и любознательность ребёнка. Дети старшего дошкольного возраста часто стремятся мыслить по готовым схемам, получая эти схемы от взрослого, что в свою очередь приводит к скованности детского мышления. Необходимо расковать мышление детей - расковать от готовых схем, сделать его гибким и подвижным, способным следовать особенностям обследуемого объекта [6].

Широкое признание в поисковой деятельности получил метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониним, Л.А. Венгером, А.В.Запорожцем. Этот метод помогает дошкольнику в наглядной, доступной форме воспроизвести скрытые свойства и связи того или иного объекта. Моделирование помогает дошкольнику раскрыть область особых отношений: отношений модели и оригинала, и соответственно формулирует два тесно связанных между собой отражений - план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты. Формирование данных планов отражений имеет решающее значение для развития различных форм детского мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, понятийного).

Планирование позволяет последовательно знакомить детей со свойствами и качествами материалов, с предметным миром, явлениями окружающей действительности, объектами живой и неживой природы.

Таким образом, освоение систематизированных поисково-познавательных знаний, становление опытно-экспериментальных действий способствует

формированию основ логического мышления, готовность ребенка к обучению в школе.

Приведем пример перспективного планирования экспериментально-поисковой деятельности по лексическим темам с детьми 6 - 7 лет.

Цель поисковой деятельности:

- закрепить умения использовать обобщенные способы обследования предметов с помощью системы сенсорных эталонов, перцептивных действий;
- создавать условия для самостоятельных исследовательских действий в поисковой деятельности;
- развивать умение действовать в соответствии с предлагаемым алгоритмом;
- с помощью педагога составлять модели и использовать их в деятельности;
- формировать представление детей об окружающем мире и материале;
- развивать познавательный интерес к поисковой деятельности;
- поддерживать инициативу, пытливость, самостоятельность.
- развивать психические процессы: сравнивать, обобщать, делать простейшие выводы.
- обогащать и активизировать словарный запас,

Содержание поисковой деятельности отражает текущую лексическую тему и организуется в виде опытов, направленных на:

- 1) организацию умственного труда (познавательной активности) в виде проблемных ситуаций, вопросов;
- 2) формирование целостного сенсорного образа в результате деятельности разных анализаторов детей;
- 3) развитие умение действовать по алгоритму.

Лексическая тема «Ранняя осень»

Поисковая деятельность: Что вокруг нас?

Цель: дать представление о том, что вокруг нас есть воздух. Познакомить со свойствами воздуха: невидим, без запаха, не имеет форму, и способами его обнаружения.

Материал: два полиэтиленовых мешочка, кубики, стакан, салфетка, пластилин, емкость с водой, воронка, надувной резиновый шарик, карточки модели по свойствам воздуха.

Ход экспериментально-поисковой деятельности

Что есть вокруг нас, но мы его не видим?

1. Показать раскрытые полиэтиленовые мешочки. Что есть в мешочках? (ничего, они пустые) Положить в один мешочек много кубиков. Каким стал мешочек? (выпуклым, объемным) Почему? (в нем лежат много кубиков) Скрутить второй полиэтиленовый мешочек со стороны отверстия. Каким стал мешочек? (выпуклым, объемным) Мешочек становится выпуклым, если в нем что-то лежит, а он пустой. В мешочке воздух. Раскрутить мешочек, понюхать (нет запаха). Вывод: воздух невидимый, без запаха, не имеет форму.

2. Воздух невидимый, но его можно обнаружить. Прикрепить к дну стакана салфетку, с помощью пластилина, перевернуть стакан отверстием вниз, и резко опустить в воду (стакан полностью погружен в воду). Вода есть в стакане? Вынуть ста-

кан из воды, потрогать салфетку. Почему салфетка сухая, ведь стакан был в воде? Вывод: воздух не дал воде зайти в стакан и намочить салфетку.

3. Что есть в воронке? (ничего) Показать спущенный шарик. В шарике есть воздух? (нет) Почему? (шарик не надутый) Опустить воронку с надутым на её узкую часть надувной резиновый шарик, растробом вверх, в воду. Почему шарик надулся? Вывод: воздух вышел из воронки в шарик, и шарик надулся. С помощью карточек-моделей рассказать о свойствах воздуха.

Лексическая тема «Фрукты»

Поисковая деятельность: Почему апельсин плавает?

Цель: уточнить представление детей о свойствах воздуха, который есть в кожуре апельсина.

Материал: емкость с водой, два апельсина.

Ход экспериментально-поисковой деятельности

Как называется этот фрукт? Апельсин тонет в воде или нет? (ответы детей) Давайте проверим. Опустить два апельсина в воду, апельсины не тонут, плавают. А почищенный апельсин будет плавать? Достать из воды один апельсин, почистить, опустить в воду, апельсин утонул. Почему один апельсин плавает, а почищенный - нет? Вывод: в кожуре апельсина есть воздух, воздух легче воды и он выталкивает апельсин из воды. Почему утонул апельсин без кожуры? (очищенный апельсин тяжелее воды)

Поисковая деятельность: Почему кусочки яблока стали коричневыми?

Цель: дать представление о том, как могут портиться продукты и взаимодействия с воздухом.

Материал: сказка В. Сутеева «Яблоко», яблоко, нож, лимон.

Ход экспериментально-поисковой деятельности

Рассмотреть яблоко. Вспомнить, как животные в сказке В. Сутеева «Яблоко» разделили его на 4 кусочка. Разрезать яблоко на 4 кусочка. Два кусочка обмакнуть или полить лимонным соком. Через некоторое время обратить внимание детей на то, что два кусочка стали коричневыми, а другие нет. Почему? Объяснить детям, что в яблоке есть разные витамины и один из них железо. Железо вступает в реакцию с воздухом (кислородом) и яблоко становится коричневым. Кусочки яблока, политые лимонным соком, остались таким же цветом. Почему? Рассказать, что сок лимона не вступает в реакцию с воздухом, в нем много витамина С, поэтому яблоко осталось прежним. Сок лимона защищает яблоко от воздуха. Если вы разделили яблоко на две половинки, и одну половинку не хотите есть, то, как её сберечь от коричневых пятен?

Лексическая тема «Новогодний калейдоскоп»

Поисковая деятельность: Почему Снегурочка растаяла?

Цель: закрепить представление о том, что теплые вещи сохраняют температуру другого предмета.

Материал: сказка «Снегурочка», карточки - модели по свойствам меха, снег в двух емкостях, кусок меха или шерстяной шарф, свечка

Ход экспериментально-поисковой деятельности

Чтение сказки «Снегурочка». Из чего сделали Снегурочку дед и баба? (из снега) Во что одета Снегурочка, когда приходит к нам на праздник? (в шубу) По карточкам-моделям уточнить свойства меха и подвести к тому, что Снегурочка должна растаять, ведь шуба теплая, снег от тепла тает.

1. В двух емкостях снег. Одну накрыть мехом (или шерстяным шарфом), другую – оставить открытой. Почему снег не растаял под мехом (шерстяным шарфом)? (мех или шерстяной шарф сохранял холод в сосуде) Почему снег растаял в другом сосуде? (теплый воздух соприкасался со снегом)

2. Зажечь свечу и подержать над ней руку (горячо). Что нужно сделать, чтобы не жгло? (убрать руку или заслонить её чем-то от огня) Обмотать ладонь шарфом. Почему теперь руке не горячо? (шарф не пропускает тепло от свечи к руке, задерживает его). Почему не растаял снег, завернутый в мех (шерстяной шарф)? Вывод: мех (шерстяной шарф) не пропускает комнатное тепло к снегу. Почему Снегурочка не снимает шубу, приходя на праздник к детям? Почему Снегурочка весной стала грустная в сказке «Снегурочка»? Что бы вы посоветовали Снегурочки сделать, чтобы она не растаяла?

Список литературы

1. Алябьева, Е.А. Итоговые дни по лексическим темам: Планирование и конспекты: Кн. 1. М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 2003.
3. Поддяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб.- М., 2013.
4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
6. Чехонина О. Экспериментирование как основной вид поисковой деятельности // Дошкольное воспитание. - № 6. 2007.

УДК 159.922.76

Ревина И.А.

МБДОУ Детский сад №52, филиал №2,

Пенза

irina.revina2015@yandex.ru

Формирование игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью

Статья посвящена проблеме формирования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью. Показано, что игровая деятельность имеет первостепенное значение для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе. Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью игра становится незаменимым орудием интеграции в социум, но эта деятельность у них неразвита, что проявляется в отсутствии мотивации, бедности игровых действий, неумении взаимодействовать с предметами и людьми. Ставится целью теоретическое обоснование и разработка методики формирования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью. Используются методы анализа данных смежных наук (психологии,

педагогике); историко-библиографического анализа (изучение тенденций развития науки); изучения педагогического опыта; проектирования (разработка методики). Как отмечено, основными результатами комплексного подхода является то, что ребенок выходит из своего замкнутого мира, у него появляется интерес к окружающему миру и к игре. Формируется понимание, положительное эмоциональное отношение к игре и желание участвовать в ней, возникает потребность в налаживании контактов с взрослыми и со сверстниками.

Ключевые слова: умственная отсталость, игровая деятельность, дошкольный возраст.

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Как говорит, Л.С. Выготский, основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. В игре дети овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, совершенствуют свою речь. Игра позволяет сформировать нравственные и волевые качества ребенка [4].

По мнению Л.Б. Баряевой, А.П. Зарина, термин «игра» на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. В игре складываются другие виды деятельности ребенка – рисование, конструирование, которые потом приобретают самостоятельное значение. Через игру закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям, воспитывается уважение к труду [1].

И.М. Сеченов доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. В игре дети проявляют эмоции, которые в жизни еще недоступны им. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование тех же качеств у ребенка. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – процессов, необходимых для развития гармоничной личности [6].

Г.Л. Выгодская различают несколько видов игр. Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей имеет инициативный, творческий характер. Вторая группа – это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, даёт фиксированную программу действий для достижения определённого результата [3].

По мнению Д.Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра формируется в процессе жизни ребенка, в ходе его общения с окружающими людьми. Она представляет собой сложное образование, состоящее из следующих компонентов: целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционного, результативного. По своему характеру подлинная игра является коллективной деятельностью. С одной стороны, это реальные отношения, существующие между участниками игры, с другой – услов-

ные ролевые отношения. Соотношение между проявлениями их в игре может служить хорошим показателем уровня развития игры у детей.

Спонтанно, вне развивающего влияния взрослых ребенок не может овладеть игрой на оптимальном для него уровне. В связи с этим встает вопрос о руководстве игровой деятельностью у дошкольников. Игра может оказывать положительное воздействие на развитие всех психических процессов и функций личности в целом лишь в том случае, когда ребёнок включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой является целенаправленное формирование игровой деятельности [8].

По мнению Г.Л. Выгодской, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др. дошкольный возраст – это сензитивный период для формирования игровых навыков. Поэтому, игра, организованная согласно основным принципам дошкольной педагогики, позволяет уже в раннем детстве скорректировать некоторые дефекты развития у проблемных детей и подготовить их к школе [7].

Умственная отсталость – стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врожденной (олигофрения) или приобретенной (деменция) органической патологией головного мозга. При умственной отсталости имеет место ведущая недостаточность познавательной деятельности и в первую очередь стойкая выраженная неразвитость абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с инертностью психических процессов. Умственная отсталость проявляется также и в нарушении эмоционально-волевой, речевой сферы [5].

Г.Л. Выгодская говорит, что недоразвитие игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем детстве. Причинами этого является низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением с взрослыми [3].

У младших дошкольников, не включенных в коррекционную работу в раннем возрасте, предметные действия остаются на уровне манипуляций, которые сосуществуют с неадекватными действиями, встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребенок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны, не имеют изобразительного характера, выполняются механически.

Дошкольники с проблемами интеллектуального развития длительное время не обнаруживают потребности в игре. Эта потребность возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на седьмом – восьмом годах жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях. Вплоть до начала школьного

возраста игровые действия носят развёрнутый характер, сильно страдает функция замещения [2].

Таким образом, овладеть игровой деятельностью умственно отсталый ребёнок сможет только при направляющей и обучающей помощи педагога.

В связи с этим мною была поставлена цель – разработать методику формирования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью.

Согласной Л.Б. Баряевой, А.П. Зарину, в соответствии с программой обучения и воспитания умственно отсталых дошкольников режим дня отводит на игру ежедневно не менее 2-2,5 часов. В режиме дня должно быть строго определено время как для проведения занятий по обучению игре, так и для свободных игр детей.

Главная цель работы педагога состоит в том, чтобы в результате систематических занятий у его воспитанников сформировался сложный механизм игры, включающий в себя на высших ступенях ее развития воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение.

Приемы руководства игрой дошкольников могут быть прямыми и косвенными. Прямое руководство предполагает непосредственное вмешательство взрослого в игру детей. Косвенное руководство игрой особенно плодотворно в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Свои суждения в процессе игры педагог выражает исключительно в форме советов, не требуя жесткого подчинения [1].

С первого дня пребывания детей в детском саду педагог должен проводить с ними целенаправленную работу по формированию навыков бережного отношения к игрушкам. Умственно отсталые дети трёх-четырёхлетнего возраста вполне способны под руководством воспитателя аккуратно расставлять игрушки по местам. Взрослый обязан реагировать на каждый случай поломки игрушки и не допускать небрежного отношения.

Важным условием развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников является систематическое обучение умению играть, а также руководство их играми в повседневной жизни. В зависимости от расписания несколько раз в неделю обучение игре проводит учитель-дефектолог, он возглавляет работу по реализации программного раздела «Игра». Ежедневно во второй половине дня воспитатель проводит занятия по обучению детей игре [5].

Успешность процесса обучения игре детей с нарушением интеллекта обусловлена использованием в его построении комплексного подхода, включающего следующие компоненты: ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности; обучающие игры; организация предметно-игровой среды; общение взрослого с детьми в процессе игры; взаимосвязь в работе учителя-дефектолога и воспитателя.

Содержанием детских игр является жизнь, деятельность и отношения людей. В процессе специальных игровых занятий дети должны получить разнообразные впечатления, питающие игру, усво-

ить смысл действий людей в разных сферах деятельности.

В процессе сюжетно-ролевых игр детей необходимо научить моделировать ситуации реального эмоционального общения. Взрослый призван пробудить в ребенке ответную реакцию, подтолкнуть его к проявлению эмоций. Начинать целесообразно с игр-импровизаций, в ходе которых маленькие дети смогут превращаться в бабочек, жучков, птичек, становиться собачками, котятами, зайцами и т.п. Обязательным компонентом таких игр-превращений должна быть музыка, настраивающая ребенка на выполнение эмоционально насыщенных игровых действий.

Формирование знаний детей об окружающем мире происходит в процессе специально организованной деятельности детей с нарушением интеллекта. На специальных групповых и индивидуальных занятиях дети имеют возможность познакомиться с разнообразными свойствами предметов, их назначением, научиться действовать с предметами. В работе с детьми широко используется система дидактических игр, разнообразных по содержанию, используемому материалу, форме проведения.

Важное место в системе работы по обогащению опыта дошкольников занимает экскурсия. В процессе экскурсии возникает возможность познакомить детей с деятельностью и отношениями людей в естественных условиях их протекания (в магазине, на почте и т.п.). Дидактические игры способствуют закреплению знаний, полученных на экскурсии. Например, после экскурсии в магазин можно предложить детям следующие игры: «Что нужно продавцу (кассиру) для работы?» (выбор предметов из группы; подбор картинок, изображающих необходимые атрибуты). Важным средством закрепления впечатлений от экскурсии является отражение своих впечатлений в рисунке. С этой целью воспитатель проводит специальные занятия, поскольку в самостоятельном рисовании дошкольники с нарушением интеллекта не стремятся выразить свои впечатления. Большую роль в закреплении, уточнении и расширении знаний о деятельности взрослых имеет повторная экскурсия.

В данный процесс входит система обучающих игр, которые направлены на формирование у умственно отсталых предметных действий, предметно-игровых действий, цепочки действий, действий с предметами-заместителями, с изображениями предметов и воображаемыми предметами. В процессе обучения дошкольников с нарушением интеллекта игровым действиям на первых этапах работы широко используются такие приемы как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение ребенком действий по подражанию. На последующих этапах большее значение приобретает демонстрация образца действия. Необходимо учить детей сопровождать игровые действия речью, мимикой, жестами. В процессе обучения педагог, с одной стороны, сам дает детям образец правильной, четкой речи, а с другой - стимулирует их собственные высказывания.

Следующим компонентом комплексного подхода является организация предметно-игровой среды, которая имеет очень большое значение для формирования сюжетно-ролевой игры. Прежде всего, в каждой группе должен быть достаточный ассортимент игрушек, обеспечивающий возможность одновременного участия в игре всех детей и развертывания с ними разнообразных игр. В процессе ознакомления с игрушками необходимо научить детей многообразному использованию в игре предметов, показать, как тот или иной предмет может быть использован по-разному в различных ситуациях. Это позволяет перейти к пониманию функции замещения. Особое внимание педагогу необходимо обратить на первую встречу ребенка с игрушкой. Она должна вызвать у малыша положительное отношение.

Большое значение в процессе обучения игре имеет общение взрослого с детьми. Он должен давать образцы общения с различными людьми, эталоны эмоциональных проявлений, учить адекватному и эмоциональному общению в процессе игры. Усвоению правил поведения детьми с нарушением интеллекта помогают и игры-показы ситуаций из жизни. Анализируя поведение товарищей, дети начинают и своё поведение оценивать иначе.

Залогом успешного обучения является наличие тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога и воспитателя. Их работа планируется с учетом единства содержания.

Необходимо организовать повседневную жизнь умственно отсталых в детском учреждении таким образом, чтобы она являлась источником новых впечатлений и знаний, воспитывать у детей навык наблюдения за тем, что происходит вокруг них, расширять жизненный опыт [1].

Мною была разработана программа формирования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью с опорой на методику, предложенную Л.Б. Баряевой, А.П. Зариным [1], которая состоит из 12 занятий.

1 занятие.

Тема: «Игрушки».

Цель: Учить пользоваться игрушками по назначению и бережно относиться к ним, использовать их в совместной игре.

2-5 занятия.

Тема: «Кукла».

Цели: Познакомить детей с куклой. Вызывать интерес к кукле, желание играть с ней. Дать образец несложных игровых действий с куклой, стимулировать сопровождение их речью. Учить детей последовательно выполнять действия, называть предметы и действия с ними.

6-12 занятия.

Темы: «Семья», «Скорая помощь», «Больница», «Аптека», «Поездка на автобусе», «Магазин», «Зоопарк».

Цели: Воспитывать у детей желание играть вместе, учить распределять роли и действовать в соответствии с взятой на себя ролью. Учить координировать свои игровые действия с действиями других детей. Познакомить детей с особенностями различных профессий и научить переносить эти особен-

ности в сюжетно-ролевую игру. Стимулировать сопровождение ролевых действий речью.

Приводим примеры конспектов занятий, направленных на формирование игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью.

1 занятие.

Тема: «Игрушки».

Цель: Учить пользоваться игрушками по назначению и бережно относиться к ним, использовать их в совместной игре.

Оборудование: Разнообразные игрушки.

Содержание занятия: Используются игрушки, с которыми дети ежедневно играют. Некоторые из них сломаны. Педагог и дети, выступая от имени новых игрушек, демонстрируют их возможности, интересуются, как в группе обращаются со старыми игрушками, затевают с ними игру. Старые игрушки «рассказывают» о том, кто из детей бережно, а кто небрежно обращается с ними, жуют последних, берут с них обещание исправиться. Затем детям даётся задание разложить новые игрушки вместе со старыми в соответствии с их назначением: машину к машинам, животных к животным и т.п. Затем каждый ребенок выбирает какую-нибудь одну игрушку и самостоятельно или с помощью педагога рассказывает, как с ней надо играть и обращаться. О грустной судьбе сломанных игрушек педагог рассказывает сам. Педагог вместе с детьми решает, что надо сделать, чтобы привести их в порядок, и как следует обращаться с ними в будущем.

9 занятие.

Тема: «Аптека».

Цель: Познакомить детей с ролью фармацевта, посетителей аптеки, учить выполнять игровые действия, соблюдать их последовательность.

Оборудование: Касса, «деньги», витрина аптеки с разными лекарствами и предметами ухода за больными, предметами личной гигиены, белый халат фармацевта, рецепты - картинки с изображением лекарств, предметов ухода за больным.

Подготовка к занятию: Экскурсия в аптеку. После педагог беседует с детьми о прошедшей экскурсии в аптеку.

Содержание занятия: Взрослый предлагает детям оборудовать аптеку, расставить там все необходимое. Дети выполняют это вместе с педагогом. Затем дети вместе с педагогом распределяют роли. Взрослый берет на себя роль фармацевта, дети - посетителей аптеки. Фармацевт-педагог стоит за витриной. Входят посетители, в руках у каждого рецепт от врача, деньги, сумка. Они подходят к витрине, смотрят, есть ли нужное лекарство. Дети по очереди совершают покупки. Взрослый следит за тем, чтобы все дети оречевляли свои действия, для этого он использует как прямые, так и косвенные вопросы. В следующей игре роль фармацевта поручается кому-то из детей, а педагог становится посетителем и вместе с детьми покупает лекарства, беседует с ними и т.п.

Таким образом, только при продуманном руководстве педагога у умственно отсталых детей формируется игровая деятельность, способствующая дальнейшему их развитию. Главным является то,

что дети выходят из своего замкнутого мира. У них появляется интерес к окружающему миру и к игре, формируется понимание, положительное эмоциональное отношение и желание участвовать в ней, возникает потребность в налаживании контактов с взрослыми и со сверстниками.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. -СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001.
2. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л. П. Носковой. - М., 1980.
3. Выгодская Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр умственно отсталых детей / В сб.: Психология и педагогика игры дошкольника. - М., 1966.
4. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. // Вопросы психологии, 1966, № 6.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. - М., Просвещение, 1985.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. - М., 1986.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. - М., 2001.
8. Эльконин Д.Б. Игра, её место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. - М., 2006. - № 5.

УДК 378

Романович Н.А.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

roman_na@csu.ru

Адаптация обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования как компонент их индивидуальной образовательной траектории

В статье рассматриваются особенности психофизиологического и личностного развития обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ведущие к трудностям процесса адаптации в условиях получения профессионального образования, их дальнейшей социализации в профессиональную и социокультурную среду. В работе выделяются группы факторов, препятствующих успешному процессу адаптации обучающихся данной категории лиц и формированию их индивидуальной образовательной траектории. Предложены условия, выполнение которых будет способствовать преодолению имеющихся барьеров.

Ключевые слова: адаптация, обучающиеся с инвалидностью, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России по проекту №27.4293.2017/НМ «Научно-методическое обеспечение развития специальных условий для получения среднего профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях».

Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека в деятельности, в общении и самосознании и представляет собой со-

вокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит систему знаний, норм и ценностей, что позволяет ему выстраивать индивидуальную траекторию развития, функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы.

С 90-х годов XX века социализация лиц, имеющих разные виды нарушений здоровья, стала рассматриваться как самостоятельная проблема в исследованиях.

Исследования И.П. Помещиковой, В.А. Друзя, А.И. Клименко показали, что особенности психики и физиологии детей с особенностями развития могут привести к снижению способности к адаптации, таким образом, усложняя возможности социализации и жизни в обществе [3]. Личностное развитие индивида изначально не соответствует эталонам, установленным в обществе. По этим причинам многие дети с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья адаптируются к особой среде, что препятствует их социальной интеграции в сфере образования, общественной жизни в целом [6]. Поэтому такому ребенку изначально гораздо сложнее стать субъектом социализации. Это происходит в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств.

Данные обстоятельства объясняются тем, что обучаемые характеризуются многообразием биологически обусловленных нарушений (сенсорных, моторных, речи, письма, восприятия и др.), препятствующих обучению. Поэтому возможность получения профессионального образования обучающимися с инвалидностью и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья связана с развитием у них определенных личностных индивидуальных предпосылок.

Исследование и поиск этих предпосылок необходимо начинать с наиболее глубокого среза, связанного со структурой личности инвалида и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Именно там фокусируются как особенности, препятствующие учебе, так и те позитивные стороны личности, которые сглаживают эти недостатки и составляют фундамент для возможностей в получении профессионального образования. В соответствии с классической теорией Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, нарушение здоровья (первичные нарушения) приводит к диспропорции внутренней структуры личности и к искажению социальных связей, однако именно вторичные нарушения препятствуют социализации, социальной адаптации лиц, имеющих инвалидность и ограничения возможностей здоровья. И именно они должны быть основным объектом психолого-педагогического воздействия.

Проанализируем ряд работ, где изучаются особенности личности обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по отношению к учебе. Отметим, что практически все исследователи подчеркивают наличие социальной депривации личности. Так,

Н.И. Лайтер пишет, что «фактор социальной депривации приводит к трудностям в общении и приобретении знаний, педагогической запущенности, расстройствам эмоционально-личностной сферы, дефициту комфорта» [4]. Автор исследует конкретную нозологию, связанную с нарушениями слуха, и выделяет следующие симптомы: нарушение речи, отсутствие реакции на обращения окружающих, отгороженность, замкнутость. При исследовании самооценки у обучающихся с нарушением слуха оказалось, что в большинстве случаев самооценка является завышенной, характерно, что зачастую и, возможно, из-за отсутствия широкого кругозора они переоценивают себя. Неадекватная самооценка, неустойчивый уровень притязаний, своеобразие в эмоциональной сфере приводят к социальной дезадаптации. Но при этом отмечается, что «при благоприятных условиях травмирующее действие дефекта может нейтрализоваться...» [4].

Аналогичные особенности отмечают специалисты, исследующие особенности психофизического развития лиц с нарушениями зрения. Существенным фактором, оказывающим влияние на развитие их психических процессов, своеобразие личности, является недоразвитие сферы чувственного познания, формализм и вербализм знаний.

Проблема личностных особенностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата рассматривается в работах Н.А. Государева и Л.А. Саркисяна. По их словам, реальное «Я» обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в большинстве случаев является неразвитым, социально незрелым. Вместе с тем, у многих отмечается высокий тонус поддержания на высоте образа идеального «Я», социально приемлемого в самооценке и оценке со стороны «значимых» других [2].

Обобщим и назовем факторы, препятствующие успешному процессу адаптации обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в профессиональной образовательной организации и формированию их индивидуальной образовательной траектории.

К такому первичному и очевидному фактору, вызывающему трудности в процессе обучения, прежде всего, относится само нарушение здоровья. В случае отсутствия привычных и адекватных их физическому состоянию условий пребывания и учебы в профессиональной образовательной организации возникает физическая дезадаптация. Уже само нахождение в стенах и аудиториях учебного заведения, часто неприспособленных к их физическим особенностям, вызывает значительные затруднения в биологическом плане. Планировка и местонахождение зданий, лестницы, двери, лифты, пандусы, места общего пользования, освещение, вентиляция, акустика, температурный режим, оборудование, мебель – все это приобретает особое значение при организации профессионального образования для данной категории лиц. Недостаточность времени для перерывов между занятиями, которое может не совпадать с их индивидуальной

потребностью в отдыхе, графиком приема пищи и лекарств, регламент контрольных мероприятий, необходимость регулярного и порой длительного медицинского обследования, а также лечения влечет вынужденные пропуски занятий, и как следствие - неуспеваемость.

Естественному процессу адаптации препятствуют информационные барьеры, возникающие в связи с нарушением слуховых и зрительных анализаторов, устной и письменной речью и др. Информационная дезадаптация влияет на низкий уровень доступности информационного пространства, сказывается на особенностях восприятия и воспроизведения учебной информации на этом фоне. Каждый вид физического нарушения, в той или иной степени, нарушает концентрацию внимания, снижает активность и коммуникативную способность в выстраивании двустороннего процесса обучающийся – преподаватель, обучающийся – обучающийся.

Вторичные нарушения, которые можно назвать «психологическим барьером» и ведущие к психологической дезадаптации, являются столь же очевидным сдерживающим фактором учебы. У обучающихся с инвалидностью и у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья отмечаются социальная депривация, неуверенность, замкнутость, нарушение баланса когнитивно-аффективных взаимодействий - всё это отражается на их психосоматическом состоянии. Такие особенности, как правило, в типовом учебном процессе не учитываются. Педагоги-предметники часто не знают и, к сожалению, игнорируют эти факторы, которые требуют не просто понимания, а иногда и направленного психолого-педагогического воздействия с целью устранения этих проблем.

Неадекватная самооценка, неустойчивый уровень притязаний, своеобразие в эмоциональной сфере могут приводить к социальной дезадаптации, которая выражается в неадекватных поступках в отношении окружающих: неспособности адекватно отвечать на новые предъявляемые образовательной организацией требования и применять на практике общественно выработанные способы деятельности, общения и общепринятые нормы поведения. Прошлый индивидуальный опыт и сложившиеся годами специфические привычки переносятся в среду профессиональной образовательной организации, что мешает успешному и полноценному приобретению знаний, освоению ими необходимых компетенций наравне с другими обучающимися. Реализация своего «Я», самопроявление индивидуальности личности на уровне убеждений, гражданских качеств, социально-личностных особенностей, эмпирический характер ценностных ориентаций не обнаруживают себя в нужной степени. К тому же, молодые люди с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья чаще всего недостаточно идентифицируют себя в плане выбора будущей профессии и жизненного пути, они не знают своих возможностей и ограничений, ситуации на рынке труда, особенностей экономики региона.

Завышенная самооценка часто проявляется в недооценке тяжести своего состояния здоровья, неадекватном выборе профессии, искажении индивидуальной образовательной траектории. Так, практически лишённые возможности передвижения или не имеющие возможности говорить, они всерьёз планируют стать журналистами, работать в должности руководящих работников.

К когнитивной дезадаптации следует отнести и недостаточные знания, умения и навыки, которые необходимы для поступления и успешной учебы в профессиональной образовательной организации и которые не в полной мере сформированы на школьном этапе образования. Это – «барьер успеваемости», связанный с изначально низкой первичной успеваемостью. К тому же часто отмечается низкий уровень самоорганизации, самообразования и работоспособности в силу их физического состояния. Все это приводит к педагогической запущенности, расстройствам эмоционально-личностной сферы, дефициту комфорта, частому ощущению неуспеха.

Перечисленные факторы, обусловленные особенностями физического развития и личностными особенностями на этом фоне, существенно затрудняют естественный процесс адаптации обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования. Это объективно сказывается на качестве их учебы, выстраивании индивидуальной образовательной траектории и требует создания особых условий обучения.

Преодолению имеющихся барьеров способствует адаптация образовательных программ профессионального образования, которые содержат структурные элементы, предназначенные для формирования способности обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом нарушений здоровья и, в первую очередь, к условиям инклюзивного профессионального образования. Выполнение соответствующего условия подкреплено требованиями российского законодательства по обеспечению возможности для обучающихся этой категории лиц обучаться по адаптированным к их индивидуальным особенностям программам. Адаптация содержания программ подготовки должна базироваться на введении адаптационных учебных дисциплин, направленных на освоение, в первую очередь, общих компетенций, необходимых для успешного освоения образовательной программы по профессии или специальности. Эти дисциплины «поддерживают» изучение дисциплин обязательной и вариативной части учебных циклов образовательной программы, направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории.

Одним из вариантов для решения выше перечисленных задач, а также с целью обеспечения непрерывности процесса образования молодых инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть реализация дисциплин адаптационного модуля как части образовательно-адаптационной программы в период их перехода от школьного образования к профессиональному.

Существенными моментами, оказывающими положительное влияние на процессы адаптации обучающихся, является предусмотренные адаптированной образовательной программой возможность обеспечения индивидуального подхода в организации образовательного процесса: обучение по индивидуальному графику, гибкость в расписании занятий, предоставление учебных и методических материалов в доступных для их восприятия формах подачи информации и т.д. К тому же адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям должна включать в себя сопровождение обучения обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (организационно-педагогическое, психологическое, социальное, профилактически-оздоровительное), широкое использование технических средств обучения, специальных информационных, телекоммуникационных и дистанционных образовательных технологий [5].

Важнейшим условием адаптации учебного процесса, обеспечивающим обучающимся с инвалидностью и обучающимся с ограниченными возможностями здоровья успешное включение в новую образовательную среду, является профессиональная компетентность специалистов и педагогов профессиональной образовательной организации, работающих в условиях инклюзии. Они должны обладать соответствующими профессионально-значимыми качествами, быть готовыми работать с обучающимися с особыми образовательными потребностями, знать и владеть необходимыми навыками реализации инклюзивного обучения с учетом специфики образовательной организации, в которой осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность.

Выполнение соответствующих условий в сфере профессионального образования способствует повышению качества образования, формированию индивидуальной образовательной траектории, полноценной адаптации молодежи с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в различных жизненных и профессиональных обстоятельствах, их социализации и интеграции в профессиональную и социокультурную среду.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 367 с.
2. Государев Н.А. Интеллектуальная элита молодых людей с последствиями детского церебрального паралича // Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе : хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих

со студентами с ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М. : МГППУ, 2013. 334 с.

3. Друзь В.А. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами физического воспитания // Физическое воспитание студентов. 2010. № 1.

4. Лайтер Н.И. Специфика личностных особенностей глухих и слабослышащих. Особенности эмоциональной сферы: монография. Новосибирск : Новосиб. гос. техн. ун-т, 2004. 31 с.

5. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Разработка и реализация адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ среднего профессионального образования : учебное пособие. Челябинск : Изд-во Полиграф - Мастер, 2016. 109 с.

6. Юлдашева О.Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2010.

УДК 159.922.76

Рубченя С.Л.

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва
svetarubchenya@gmail.com

Особенности взаимодействия родителей и детей с РАС раннего возраста

В представленной статье проведен анализ отечественных и зарубежных исследований взаимодействия родителей и детей с РАС раннего возраста во время игры. Последние исследования указывают на необходимость обучения родителей, как основных специалистов для своего ребенка, коммуникативным навыкам взаимодействия, учитывая особенности детей с РАС (умение обмениваться коммуникативными сигналами различного характера и уметь интерпретировать их значение). Немаловажным является обучение родителей организации игры ребенка с РАС, согласно этапам отличным от развития игры в норме, что является мощнейшим ресурсом для психического развития ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ранняя помощь, игра, взаимодействие.

Значение участия родителей в системе ранней помощи сложно переоценить. Многолетние исследования показывают нам, что своевременное включение родителей в коррекционно-развивающую работу в значительной степени определяет ее эффективность [5]. Робин Мак-Уильям, директор Центра исследований проблем ребенка и семьи Института детства Сискин (Чаттануга, штат Теннесси, США), один из авторов множества действующих программ ранней помощи в США, предлагает принять во внимание принципы, лежащие в основе множества программ ранней помощи в США:

Влияние на ребенка оказывают регулярно ухаживающие за ним взрослые, специалисты же могут влиять на семью.

Дети учатся на протяжении всего дня.

Все занятия с ребенком, предусмотренные программой ранней помощи, проводятся в промежутках между визитами специалиста.

Ребенку необходима максимально возможная ранняя помощь со стороны близких, а не макси-

мально возможное количество услуг со стороны специалистов.

Цели, зафиксированные в программе поддержки семьи, должны быть приняты и органично присвоены родителями [2].

Данные принципы указывают, что организация эффективной системы ранней помощи детям с особенностями развития возможна лишь с увеличением компетентности родителей, близкий взрослых. Среди отечественных исследователей проблемой повышения родительской компетентности занимаются Галасюк И.Н., Мастюкова М.М., Москвина А.Г., Казьмин А.М., Шинина Т.В., Ярыгин В.Н. и т.д.

Определив значение включенности родителей в коррекционно-развивающую работу, рассмотрим факторы, определяющие характер и контекст, в котором происходит взаимодействие родителя и ребенка с РАС раннего возраста.

Одним из данных факторов является ведущий вид деятельности ребенка. Отечественные психологи, такие как Ананьев Б. Г., Выготский Л. С., Кравцова Е. Е., Леонтьев А. Н., Макаренко А. С., Рубинштейн С. Л., Ушинский К. Д. и др., указывали, что главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на любой стадии развития происходят в рамках ведущего вида деятельности [3]. В свою очередь, Либлинг М.М. писала: “Эти классические положения отечественной педагогики и психологии (о ведущем виде деятельности) являются ориентиром не только при выборе занятий с обычными детьми, но и в ситуации, когда речь идет о форме и содержании коррекционной помощи детям с нарушениями развития” [4]. Д.Б. Эльконин определял предметно-манипулятивную игру как ведущий вид деятельности для детей раннего возраста [3]. Анализируя сказанное, мы можем сказать, что именно предметно-манипулятивная игра является наиболее продуктивным контекстом для развития ребенка с РАС раннего возраста.

Несомненно, фактором, также определяющим характер и контекст взаимодействия родителя и ребенка с РАС раннего возраста, являются ранние проявления расстройств аутистического спектра, такие как отсутствие лепета, указательного жеста, разделенного внимания и зрительного сосредоточения на значимом взрослом и других, ребенок не имитирует движения и жесты, не отзывается на имя, также наблюдается низкий уровень развития игровой деятельности [4, 5, 10].

Проявления РАС у детей раннего возраста находят свое отражение в особенностях игровой деятельности, которые выделяла М.М. Либлинг. Среди них: направленность на аутостимуляцию, т.е. получение определенных слуховых, зрительных, тактильных и др. ощущений, игры с неигровыми предметами, такими как веревочки, крышки кастрюль, стереотипность игры, повторение одних и тех же манипуляций, невозможность вовлечь в свою игру другого человека, взрослого или ребенка [4].

Положения М.М. Либлинг подтверждаются в многочисленных западных исследованиях. Так

Сигман и Унгеред (Sigman and Ungered) в своих работах описывают низкий уровень развития и разнообразия функционального использования объектов, низкий уровень развития символической игры у детей с РАС раннего возраста [8]. Также известно, что дети с РАС часто фокусируются на ограниченном количестве объектов (могут быть предметы - машинка, ленточка, области предметов - транспорт, космос и пр.) [9]. Интересно, что дети с РАС осуществляют такое же количество игровых действий, как и типично развивающийся ребенок, но тратят значительно меньше времени на функциональную игру и осуществляют игру со значительно меньшим количеством объектов [8].

Особенно интересны исследования, направленные на поиск связей игры ребенка с РАС и уровень развития речевых навыков. Есть исследования, которые показывают связь между уровнем развития речи и символической игры. Например, дети с РАС, которые вовлечены в символическую игру имеют значительно более высокий уровень развития речи, чем те дети с РАС, которые в нее не вовлечены [8]. Сигман и Унгеред (Sigman and Ungered) отмечали, что рецептивная и экспрессивная речь детей с РАС зависит от уровня развития игры, когда у типично развивающихся детей и детей с интеллектуальными нарушениями взаимосвязь есть только между игрой и рецептивной речью [8]. Данное исследование указывает насколько важно для развития игровой деятельности детей с РАС чтобы их партнер не только посылал им сигналы, но и мог считывать и интерпретировать коммуникативные сигналы, посылаемые ребенком. Именно улавливая эти сигналы, правильно интерпретируя их, взрослый может помочь им развиваться и принимать более социально-принятую форму.

М.М. Либлинг указывала, что этапы развития игровой деятельности ребенка с РАС значительно отличаются от игры ребенка в норме [4]. Она описала основные шаги по развитию игры ребенка с РАС:

формирование совместных осмысленных переживаний, преобразование аутоstimуляции в совместные игровые действия, внесение событийности [4]. Иными словами, на данном этапе взрослый подключается к аутоstimулятивным действиям ребенка, основанном на совместном переживании сенсорного удовольствия, и сопровождает действия ребенка смысловыми комментариями, создавая игровые образы;

оформление простого сюжета, фиксация смысловой связи. Введение в игру персонажей. Освоение причинно-следственных отношений и представлений о времени [4]. На втором этапе взрослый повторяет при каждом игровом взаимодействии некоторые действия, основанные на совместном переживании сенсорного удовольствия, связывает их вместе, наделяя их игровым смыслом для реализации простого бытового сюжета;

развитие игровых действий, их разнообразие [4]. Взрослый вносит дополнения в игровые действия ребенка, ориентируясь на сферу его интересов и пристрастий. На данном этапе взрослый ак-

тивно использует эмоционально-смысловой комментарий, вводит новые предметы, действия;

формирование «сюжета с приключением». Развитие способности к преодолению препятствий, возможности справиться со страхом [4].

Данные этапы указывают нам, что ключевым моментом в развитии игровой деятельности является интерес ребенка, его инициатива, которую родитель в дальнейшем может направлять, помогать развиваться и совершенствоваться.

Итак, мы определили, что факторы, задающие контекст общения родителя и ребенка раннего возраста с РАС, определяются его ведущим видом деятельности, а именно предметно-манипулятивной игрой, и особенностями проявлений нарушений при РАС, оказывающие влияние на взаимодействие с близкими взрослыми. Давайте более подробно остановимся на особенностях взаимодействия в паре «родитель-ребенок с РАС», учитывая указанные выше особенности. В норме, во время игрового взаимодействия родителя и ребенка мы можем наблюдать социальное взаимодействие как «систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий другого субъекта» [6]. Родитель, сталкиваясь с различными вариантами проявлений нарушений развития ребенка в раннем возрасте, либо избегает общения, ограничиваясь лишь уходом, либо проявляет чрезмерную активность, настаивая на том, чтобы ребенок получил все больше и больше полезных знаний, которые родитель стремится ему передать [1].

Многие специалисты также сосредотачиваются на технологиях обучения ребенка и оказывают недостаточно внимания развитию у родителя коммуникативных навыков взаимодействия, созданию условий общения родителя и ребенка [1]. Способность близких взрослых считывать и интерпретировать коммуникативные сигналы ребенка создает безопасную основу для его последующего исследовательского поведения [7].

Многочисленные исследования показывают, что посредничество родителей в организации игры напрямую влияет на сложность, продолжительность и частоту игровых действий [8]. Также, была обнаружена корреляция между материнской инициативностью и детской игрой, между словесными комментариями матерей и уровнем развития символической игры только детей с РАС [8].

В данной статье мы провели анализ современных работ, касающихся проблемы взаимодействия родителей и детей с РАС раннего возраста в игровой деятельности. Данный анализ позволил сделать вывод о необходимости обучения родителей коммуникативным навыкам взаимодействия, учитывая особенности детей с РАС, обучению организации игры ребенка с РАС, согласно этапам, отличным от развития игры в норме, что является мощнейшим ресурсом для развития ребенка с РАС.

Список литературы

1. Галасюк И.Н. «Неуловимый балет» в модели диалога диады «мать – особый ребенок // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: материалы международной научно-практической конференции. – Москва: Международная лингвистическая школа, 2017. – С.223 – 225.
2. Грозная Н.С. Ранняя помощь. Современное состояние и перспективные направления развития // Журнал «Синдром Дауна. XXI век». - 2013. - № 1 (10). – С. 54-61.
3. Крысько В. Г. Психология. Курс лекций: учеб. Для вузов. – 2-е изд. – М.: Инфра-М, 2013. – 256 с.
4. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма// Дефектология: науч. - метод. журнал. - 2016. - № 6. - С. 23-41.
5. Стребелева Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста. – М.: Экзамен, 2007. – 127 с.
6. Фролов С. Словарь ключевых социологических терминов. - М.: Наука, 1999. – 256 с.
7. Шинина Т.В. Коммуникативные сигналы особого ребенка: ресурсы родителя в развитии общения // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9-10 февраля 2017, Коломна / под общ.ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. С. 254-259
8. Pickles A. et al. Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial // Lancet. - 2016. – №388.- С. 2503-2509
9. Van Berckelaer-Onnes I. A. Promoting early play// Autism. – 2003. - №7. – С. 415–423.
10. Watson, L. & Crais, E. R. Translating Between Research and Practice in Serving Infants at Risk for ASD// American Speech-Language-Hearing Association: Perspectives on Language Learning and Education. – 2013. - № 20. – С. 4-13.

УДК 159.922.76

Рязанова А.В.

МБДОУ «Детский сад №263 г. Челябинска»
ryazanova.nastya-1991@mail.ru

Формирование временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Статья посвящена проблеме формирования временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития и определению методов работы по данной проблеме. Временные представления у детей с ЗПР не только формируются позже, чем у нормально развивающихся детей, но и отличаются качественно. Без специальной коррекционной помощи формирование временных представлений будет затруднено, поэтому в период дошкольного возраста одной из ведущих задач у детей с ЗПР является формирование временных представлений.

Представленная в работе методика поможет лучше сформировать временные представления у детей, как с задержкой психического развития, так и у других детей с проблемами в развитии.

Ключевые слова: временные представления, дети с ЗПР, временные эталоны.

Время является особенно сложным объектом познания для дошкольников. Трудности познания времени в первую очередь связаны с его специфическими особенностями - текучестью, необратимостью, отсутствием наглядных форм, относительностью словесных обозначений времени. Умение ориентироваться во времени дает детям возможность успешно развиваться, овладевать различными видами деятельности, познавать окружающий мир, и, таким образом готовиться к школе. Уровень развития временных представлений у дошкольников является одним из важных показателей готовности детей к школе.

Вопросы изучения особенностей формирования временных представлений и понятий у детей с задержкой психического развития были освещены в работах С.Г. Шевченко, Н.Ю.Боряковой, И.А. Морозовой, М.А. Пушкаревой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Т.А. Шорыгиной и ряда других авторов.

Дети с ЗПР имеют низкий уровень знаний, умений и навыков в различных областях и не могут самостоятельно без соответствующего обучения восполнить пробелы в знаниях. Особенно следует отметить большие пробелы во временных представлениях. Временные представления не только формируются позже, чем у нормально развивающихся детей, но и отличаются качественно. Дети с задержкой психического развития смешивают понятия время года и месяц, не умеют полно рассказать об отличительных признаках. Рассматривая картинки с изображением времен года, дети с ЗПР определяют зиму и лето, как наиболее отличительные времена года, при этом они опираются лишь на 2-3 признака. Часто путают осень и весну, потому что они имеют сходные явления. Им легче отличать явления противоположного характера: холод и жару и т.д.; часто забывают названия времен года. При этом они могут указать времена года по названию. Осень и весну указывают неустойчиво.

Без специальной помощи со стороны коррекционных педагогов формирование временных представлений будет затруднено. Поэтому в процессе коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с ЗПР, в период дошкольного возраста, одной из ведущих задач является формирование временных представлений.

Все меры времени (сутки, неделя, месяц, год) представляют определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей. Поэтому знакомство детей с ЗПР единицами измерения времени должно осуществляться в строгой системе и последовательности в процессе коррекционно-развивающих подгрупповых и индивидуальных занятий с дефектологом, с опорой на наглядные пособия и словесный материал. С этой целью на занятиях дефектолога широко используются дидактические игры и упражнения, сюжетно-дидактические игры, загадки, стихотворения, что помогает детям овладеть временными представлениями.

Большое значение имеет то, насколько часто дети используют в речи названия периодов времени, мер времени. Важно, как можно чаще побуждать детей к установлению временных отношений, к использованию слов: завтра, сегодня, вчера, сутки, утро, день, вечер, ночь, неделя, месяц, год. Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствуют осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними.

Одним из самых эффективных средств по праву считается дидактическая игра, так как основным её элементом является обучающая задача, представленная разнообразным содержанием. Благодаря занимательности игровых действий дидактические игры и упражнения активно способствуют овладению знаниями, так как в увлекательной форме усиливает познавательный потенциал детей с ЗПР.

В связи с этим на занятиях дефектолога необходимо проводить специальные игры и упражнения, направленные на формирование представлений о времени. Необходимо подбирать такие игры или включать такие игровые моменты, которые будут направлены на решение учебной задачи. В ином случае игра не выступает как средство обучения.

При формировании временных представлений необходимо использовать очень много наглядного материала, т.к. мышление у детей с ЗПР в основном наглядно-образное, и чтобы в полной мере показать погодные явления, связанные с временами года, необходимо наглядно увидеть.

Все полученные знания, умения и навыки также закрепляются на занятиях воспитателей по рисованию, лепке, аппликации, а так же на музыкальных занятиях.

Осуществление наблюдений за погодой и природными явлениями осуществляется ежедневно воспитателями во время прогулок. Детей обучают, за какими объектами следует наблюдать, чтобы судить о природе на улице; обучать сравнивать результаты наблюдений. Систематические наблюдения позволяют создать у ребенка отчетливые разносторонние представления об изменениях в природе в разное время года и отмечать все изменения на «Календаре природы» в кабинете дефектолога, а также в «Уголке природы» в группе. В процессе данной работы можно использовать загадки, заучивание стихов по теме.

Дети собирают природный материал, составляют букеты из разных пород листьев и т.д. Логопед закрепляет по заданию дефектолога слова по формированию временных представлений: снежный, ледяной, завьюжила и т.д. Таким образом, осуществляется взаимосвязь специалистов в процессе проведения коррекционно-развивающей работы.

Формирование временных представлений у детей с ЗПР легче усваиваются в процессе использования следующих форм работы:

- эксперимент;
- наблюдения за природой и сезонными изменениями на прогулке, по дороге домой и из ДОУ;
- практический показ и демонстрация;
- беседа, сравнение;

- проведение дидактических игр с природным материалом;

- проведение сезонных подвижных игр с природным материалом;

- слушание мелодий в соответствии с временами года.

Планомерная коррекционно-развивающая работа по формированию временных представлений помогает детям с задержкой психического развития сформировать необходимые знания в соответствии с программными требованиями и возрастом; дает возможность детям в процессе игр обогатить словарный запас, развить связную речь, мыслительные процессы, усвоить понятия, соответствующие временным представлениям, закрепить термины этих представлений в речи.

Также необходимо вовлекать родителей в данный процесс. Родители помогают закрепить ребенку полученные знания в детском саду, при помощи выполнения рекомендаций от учителя-дефектолога и учителя-логопеда. Педагоги подбирают игры и задания на формирование временных представлений, а родители вместе с ребенком выполняют рекомендации дома, что помогает сделать процесс обучения детей наиболее продуктивным. Эффективным средством для формирования временных представлений у ребенка будет выполнение какого-либо проекта вместе с родителями на заданную тематику, например, проекты на тему «Зима», «Весна», «Осень», «Лето».

Формирование временных представлений включает в себя: формирование представлений о частях суток, формирование представлений о временах года, формирование понятий «вчера», «сегодня», «завтра», формирование представлений о днях недели, формирование представлений о месяцах. А теперь более подробно о работе с каждым из направлений.

Формирование представлений о времени суток.

У старших дошкольников с ЗПР необходимо сформировать осознанные понятия о сутках. Для правильного понимания суток дети должны осознать, что сутки можно условно поделить на четыре части: утро, день, вечер, ночь.

Знакомство с временным отрезком «сутки» начинается с понятий «день»-«ночь», затем «утро»-«вечер», затем «день»-«вечер»-«ночь»-«утро», «утро»-«день»-«вечер»-«ночь». И лишь потом дается понятие «сутки». Положительный эффект дает использование графической модели-круга «Сутки», на которой разным цветом обозначены части суток: утро - розовым цветом, день - желтым цветом, вечер - серым цветом, ночь - фиолетовым. Цветовое обозначение служит наглядным материалом для распознавания частей суток и обозначения последовательности между ними.

Для ознакомления детей с частями суток можно использовать набор из четырех картинок, где изображены виды деятельности, характерные для каждой части суток. Картинки необходимо показывать детям поочередно и задавать вопрос: «Когда это бывает?» По содержанию деятельности, изображенной на картинке, и некоторым объективным

показателям дети должны определить и назвать время суток.

В работе необходимо широко использовать такие методы как: беседы, чтение сказок, стихов, рассматривание картин, составление рассказов по картинкам, дидактические игры и упражнения: «Когда это бывает?», «Сутки», «Назовите соседей», «Что вы делали?» и т.д. Все эти игры помогают детям осознанно воспринимать сутки в целом, последовательность частей суток. При этом у детей складывается элементарное понятие о текучести и непрерывности времени.

Дети с задержкой психического развития трудно улавливают последовательность частей суток. Решая эту задачу, необходимо обращать внимание детей на то, когда и в какой последовательности дети делают свои дела в течение дня, обращать внимание на дела взрослых людей.

Формирование представлений о временах года.

Дети с задержкой психического развития, как правило, имеют узкое представление о временах года, их характерных особенностях, последовательности их смены друг за другом. Работа по формированию временных представлений здесь неразрывно связана с работой по развитию речи. Педагог должен рассказать о времени года, раскрыть лексическое значение новых слов, дать речевые образцы для характеристики каждого сезона.

Красота и многообразие природы во всякое время года, изменения внутри каждого из них непосредственно влияют на эмоциональное состояние детей, вызывают у них желание наблюдать, спрашивать, рассуждать, рассказывать. Наблюдая за яркими, красочными явлениями (листопад, снегопад, метель, гроза), дети хотят постичь их, задают вопросы и постепенно подходят к их пониманию, могут объяснить, почему осенью птицы улетают, почему сегодня замерзли лужи, почему снег тает и т. п. Это создает благоприятные условия для развития логического мышления и речи. При этом широко используются картинки и словесный материал: рассказы, сказки, стихи, загадки, пословицы.

При формировании представлений о временах года можно использовать графическую модель-круг «Времена года», где каждое время года обозначены разными цветами: осень - желтым цветом, зима - голубым цветом, весна - зелёным, лето - красным.

Детям с задержкой психического развития трудно установить необратимую последовательность времён года. Для помощи в усвоении временной последовательности можно сделать цветные символы-знаки. Знаки-символы следует раскладывать в последовательность в круг, что даёт возможность понять необратимость процесса смены времён года (заканчивается лето и опять будет осень, и будут сменяться по кругу: за осенью - зима, за зимой - весна, за весной - лето и опять ... и так будет всегда)

Полученные представления о временах года обобщаются, дети повторяют, что происходит в течении года - как изменяется погода, растительный мир, жизнь людей, зверей и птиц. Используются

вопросы: «Какое время года сейчас? Какие вы еще знаете времена года? Какое время года будет следующим? Какое время года было предыдущим? Какое время года находится между...?»

Для закрепления знаний о временах года проводятся дидактические игры и упражнения: «Повтори, не ошибись», «Назови времена года», «Когда это бывает?», «Когда деревья надевают этот наряд?», «В какое время года нужны эти предметы?», «Что сначала, что потом?», «Что за чем?» и т.д.

Формирование понятий «вчера», «сегодня», «завтра».

Изменчивость и относительность таких обозначений времени, как «вчера», «сегодня», «завтра», затрудняет усвоение их детьми. Дети с ЗПР путают эти слова. Необходимо помочь детям понять значение слов «вчера», «сегодня», «завтра» и научить детей правильно их употреблять.

Смысловое значение данных слов педагог раскрывает, задавая детям вопросы: «Где вы были вчера? Какое занятие у нас сегодня? Когда у нас будет занятие?» и т. п.

Учить ориентировать во времени можно с опорой на наглядность. Для этого используется плакатный календарь. Он позволит наглядно показать день, который был вчера, есть сегодня и будет завтра. Кроме того, необходимо показать деятельность детей в определенный временной отрезок. С этой целью проводится работа с блоком «Вчера-сегодня-завтра».

Для упражнения детей в использовании временных терминов необходимо использовать словесные дидактические игры и игровые упражнения: «Вчера, сегодня, завтра», «Что было раньше, что потом».

Формирование представлений о днях недели.

Ежедневно необходимо называть утром текущий день недели, а также обговаривать какой день недели был вчера, какой будет завтра. На занятиях по РЭМП периодически предлагать называть дни недели по порядку, обговаривать какой день идёт до или после названного. Когда дети научатся считать по порядку, название дня недели начинаем связывать с его порядковым номером. Понедельник - первый день недели; вторник - второй день недели; среда - третий день недели и т.д. Наблюдение за сменой дней недели позволяет подвести детей к пониманию периодичности, сменяемости времени, раскрыть идею его движения: идут дни за днями, недели за неделями.

Для закрепления и уточнения знаний проводить дидактические игры: «Неделька, стройся», «Назови скорей», «Назови соседей».

Формирование представлений о месяцах.

Детей подготовительной группы необходимо знакомить с названием текущего месяца. Внимание детей обращается на то, что каждое время года делится на три месяца, каждый месяц имеет своё название. Дети постепенно запоминают названия месяцев, порядок их следования. Запомнить названия месяцев помогает соотнесение месяца и праздника. Дифференциация праздника и даты позволит

уточнить представление о месяце и создаст смысловую опору для запоминания названий.

При формировании представлений о месяцах можно также использовать графическую модель-круг, где каждое время года обозначено цветом и разделено на месяцы.

Таким образом, предложенная методика работы по формированию временных представлений повышает уровень знаний, умений и навыков, предупреждая и устраняя трудности, которые возникают у детей в период формирования понятий о времени. Представленная в работе методика поможет лучше сформировать временные представления у детей, как с задержкой психического развития, так и у других детей с проблемами в развитии.

Список литературы

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003.
2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2 / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003.
3. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста - М.: Просвещение, 1991.
4. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. – М.: Школьная Пресса, 2005.
5. Шорыгина Т.А. Беседы о пространстве и времени. М.: ТЦ «Сфера», 2009.

УДК 159.922.76

Скрипкина Н.В.

Челябинский государственный университет,

Челябинск

nskripkina@list.ru

Сопровождение формирования нравственных форм поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья

Статья посвящена изучению социально-педагогических условий и психологических особенностей формирования у детей нравственных форм поведения. Рассмотрены внутренние содержательные направления работы по сопровождению формирования нравственных форм поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Показано положительное влияние специально организованной системы мероприятий по сопровождению формирования у детей нравственных форм поведения, которые способствуют овладению детьми с ограниченными возможностями здоровья привычными моделями поведения и, в целом, социальной адаптации. Проанализированы характеристики успешной адаптации ребенка. Обозначена роль семьи в формировании у ребенка с ограниченными возможностями здоровья нравственных форм поведения. Рассматриваются формы отношений, которые определяют формирование потребности нравственного поведения у ребенка, доказано влияние оценочных отношений на психику ребенка. Подчеркивается значение общественных отношений, в которые включен ребенок, в формировании его субъективных отношений ко всем сторонам действительности. Обозначена важная функция эмоциональных реакций в поведении личности. Рассмотрены специфические формы и содержание основных чувств, основанных на самооценке ребенка.

Ключевые слова: нравственные формы поведения, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья, формы отношений, эмоциональное отношение.

Работа, направленная на формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья нравственных форм поведения, является важной составляющей психолого-педагогического сопровождения, главная цель которого – создать такие социально-педагогические условия, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Сама идея психолого-педагогического сопровождения предполагает создание условий для успешного развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья через систему мероприятий, проводимых с целью оказания помощи ребенку в ситуациях выбора альтернатив, формирования ответственности за свой выбор и готовности к социальному самоопределению на различных стадиях развития.

Эта система мероприятий, помимо развития академических навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, обязательно должна включать работу по формированию нравственных форм поведения, что поможет детям поступать правильно в ситуациях выбора альтернатив, и в целом будет способствовать социальной адаптации.

Сопровождение формирования нравственных форм поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья способствует овладению «мета-программами – привычными моделями поведения человека, которые оказывают влияние на успешность человека, способствуют или препятствуют достижению высоких результатов в любом виде деятельности, в том числе и в сфере профессиональной деятельности» [2, с.280].

О социальной адаптации человека мы судим по его поведению, поскольку поведение формируется и реализуется в обществе, а, следовательно, социально по своей сути и поведение человека тесно связано с речевой регуляцией и целеполаганием.

Поведение личности отражает процесс ее социализации – интеграции в социум. Социализация предполагает адаптацию к социальной среде с учётом индивидуальных особенностей личности. По соотношению процессов адаптации – индивидуализации и по позиции личности в социуме выделяют следующие варианты социальной адаптации: радикальная адаптация – самореализация через изменение личностью существующего социального мира; гиперадаптация – самореализация через влияние личности на социальную жизнь посредством её сверхдостижений; гармоничная адаптация – самореализация личности в социуме посредством ориентации на социальные требования; конформистская адаптация – приспособление за счет подавления индивидуальности, блокировка самореализации; девиантная адаптация – самореализация посредством выхода за существующие социальные требования, нормы; социально-психологическая

дезадаптация – состояние блокировки процессов самореализации и адаптации [3].

Нормальная успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями личности и поведения ребенка и правилами, требованиями окружающей его социальной среды.

Воспитывающее воздействие на формирование мотивов нравственного поведения у ребенка оказывают отношения людей друг к другу. Важная роль в этом воздействии отводится семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку формирование у ребенка нравственных форм поведения в семье происходит не только в результате целенаправленного воздействия взрослых, но и в результате наблюдения за поведением всех членов семьи. При этом ребенок впитывает и неосознаваемые родителями формы их поведения, отношения к другим и к себе.

Для примера приведем неполный перечень форм отношений, которые определяют формирование потребности нравственного поведения у ребенка: похвала и ласка, негодование и жалость, доброжелательность и симпатия, уважение и восхищение, благодарность и любовь, доверие и сомнение, удивление и разочарование, сострадание и осуждение, порицание и антипатия, гнев и пренебрежение [7].

Предлагая рассматривать все поведение человека как соотношение его с окружающей средой, Л.С. Выготский, предположил, что в такой соотносительной деятельности могут быть три основных типических момента. Первый – это момент относительного равновесия между организмом и средой: характеризуется состоянием равновесия, приспособленности, реакции человека на ситуацию адекватные, он легко справляется с задачами приспособления, которые встают перед ним. В этом случае поведение человека уравновешено с окружающей средой, нейтрально в эмоциональном отношении, эмоциональные реакции отсутствуют. Второй – это момент, где равновесие, сложившееся в поведении, нарушается не в пользу организма. Человек не справляется с воздействиями, идущими извне, не может ответить на них адекватными реакциями. Приспособление к ситуации нарушено. Человек реагирует на критическую ситуацию отрицательными эмоциональными реакциями, такими как страх, гнев, горе, грусть и др. отрицательными эмоциями. Третий – это момент, когда равновесие между организмом и средой нарушается в пользу организма. Человек с легкостью справляется с задачами, встающими перед ним, он энергичен, «господствует над средой». В этом случае у человека возникают положительные эмоции радости, гордости, удовлетворения, торжества [1, с. 76]. Автор дает определение эмоциональной реакции, понимая ее как «реакцию, возникающую в критические моменты поведения, когда приспособление организма к среде затрудняется или, наоборот, облегчается, когда равновесие между организмом и средой оказывается нарушенным» [1, с. 75] и подчеркивает

важную функцию эмоциональных реакций в поведении человека.

Важную роль в формировании у ребенка нравственных форм поведения А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гараян отводят эмоциональным контактам взрослого и ребенка. Авторы считают, что возникающее в доверительном эмоциональном контакте чувство близости и доверия позволяет человеку глубже осмысливать себя и способствует истинной передаче нравственных ценностей. Исследователи подчеркивают, что «нет другого пути передачи ценностей и принципов маленькому человеку, кроме как через эмоциональный контакт с ним, основанный на доверии и привязанности. Только тогда ценности, передаваемые взрослыми, заряжаются положительной валентностью» [6, с. 70].

На становление личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья оказывают влияние следующие институты социализации: семья, дошкольные учреждения, школа, различные внешкольные образовательные учреждения. Безусловно, что широкий круг общения обогащает опыт взаимоотношений ребенка и его собственных впечатлений от общения с другими людьми, поскольку ребенок пробует разные формы взаимодействия с другими людьми, что положительно сказывается на развитии личности и нравственных форм поведения.

Среди различных форм отношений огромное воспитательное воздействие на ребенка имеют оценочные отношения – похвала, проявление, уважения, восхищения – это положительная оценка действий и поступков ребенка; и осуждение, неодобрение, насмешки – негативная оценка действий ребенка. Под влиянием оценочных отношений происходит формирование у ребенка моральных чувств: чести, гордости, собственного достоинства и стыда [7].

В. Н. Мясищев подчеркивал, что система общественных отношений, в которую включен каждый человек, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности, а с психологической точки зрения отношение является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности [4, с.5]. По мнению автора, отношения личности являются результатом того, как человеку удается взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности – и в деятельности и при взаимодействии с другими людьми [4, с.7].

Влияние оценочных отношений на психику ребенка велико и сложно:

Полученные ранее оценки преломляют реакции ребенка на все последующие оценочные воздействия;

Оценка незаметно вклинивается в различные нравственные представления и понятия ребенка;

Оценка взаимодействует с разнообразными потребностями и интересами ребенка;

Неудовлетворенные стремления к положительной оценке и самооценке меняют реакции на оцен-

ки, исходящие от определенного круга лиц; создают барьер между взрослым и ребенком;

Одна форма оценки «нейтрализует» действие другой: положительная оценка взаимодействует с отрицательной, прямая оценка с косвенной, реальная оценка с символической.

Воздействие оценочных отношений на личность велико в первые годы жизни ребенка – раннем возрасте. С годами это воздействие быстро усложняется. Самооценка личности развивается в результате отражения в психике ребенка оценок окружающих людей.

Оценочные воздействия, под влиянием которых развиваются нравственные чувства у ребенка, представляют собой источник различных переживаний, как отрицательных, так и положительных.

Выполнение требований взрослых и овладение одобряемыми формами поведения удовлетворяет чувство собственного достоинства ребенка и потребность в самоутверждении.

Чувство гордости, собственного достоинства, чести, самоуважения и стыда являются проявлением самолюбия человека и тесно связаны с оценочными отношениями. Эти чувства играют важную роль в определении характера отношений личности к другим людям, к своим обязанностям, к семье. Переживания самолюбия тесно связаны с удовлетворением потребности личности видеть себя на определенной высоте во мнении окружающих людей и самого себя. Здоровое самолюбие проявляется в чувстве гордости, чести и собственном достоинстве, составляют основу стремления ребенка к нравственному поведению, тесно связано с оценочными отношениями окружающих [7].

Маленькие дети длительное время обнаруживают переживания самолюбия исключительно лишь в связи с оценкой их личности со стороны других людей. Если их хвалят, дети переживают «гордость», если нет похвалы – нет и соответствующих переживаний. Точно также и стыд переживается ребенком лишь в том случае, если кто-то его стыдит. Способность стыдиться самого себя – совесть, зарождается у ребенка позднее. Переход этих чувств в устойчивые выступает как перерастание эмоциональных реакций ребенка на оценку со стороны других людей, в переживания, основанные на самооценке [7].

Уже, начиная с возраста 3-4 лет, ребенок приобретает способность сам анализировать свои поступки и качества. В среднем и старшем дошкольном возрасте ребенок уже радуется не всякой похвале, а заслуженной оценке. Чем старше ребенок, тем шире его кругозор, тем сильнее эмоциональный эффект от внешней оценки окружающих, которая опосредуется самооценкой и индивидуальным опытом ребенка. На этой базе формируются устойчивые чувства, основанные на самооценке: гордость – чувство, по преимуществу направленное на конкретные качества и умения; чувство собственного достоинства и самоуважение – обобщенные устойчиво-эмоциональные отношения к своей личности в целом. Каждое чувство, относящееся к

основным чувствам самолюбия, имеет свою специфическую форму и содержание [5].

Таким образом, в первых эмоциональных реакциях ребенка на оценочные воздействия – в переживаниях его «Я» – заложены основы всех будущих чувств самолюбия: гордости и чести, собственного достоинства и самоуважения, стыда и стеснительности, которые откладывают отпечаток на формирование нравственного поведения ребенка. Между чувствами и поведением ребенка существуют сложные взаимосвязи: с одной стороны, гордость и стыд, порождая определенные потребности, становятся мотивами детского поведения; с другой, возникающая активность выступает в качестве условия развития этих чувств у ребенка.

Цель психолого-педагогической поддержки семьи состоит в создании ситуации сотрудничества и формировании установки ответственности родителей по отношению к проблемам развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Организуя работу по формированию у ребенка нравственных форм поведения психологу необходимо знакомить родителей со спецификой зарождения детской гордости, условиями возникновения стыда у ребенка и способами формирования у ребенка эмоционального отношения к своим поступкам.

Следовательно, через такие виды деятельности, как консультирование и просвещение специалист решает такую задачу, как создание социально-психологических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе воспитания у него нравственных форм поведения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224с. – (Антология гуманной педагогики).
2. Гольдфарб О.С. Изучение особенностей метапрограмм учащихся ВУЗов // Психологическое развитие современного человека в аспекте клинической психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 6-7 октября 2011 г. - Челябинск: Сити-Принт, 2011. - 320 с., с.277-282.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 288 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясичев; сост. В.А. Журавель; вступ. Ст. и ред. А.А. Бодалева.– М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 400с.
5. Скрипкина Н.В. К вопросу формирования у ребенка нравственных форм поведения // Молодой ученый. - Казань, 2014. – № 19 (78). - с. 461-463.
6. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. № 2. – с. 61-74.
7. Шакуров Р.Х. Самолюбие детей. (Дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969. – 176с.

**Исследование влияния детско-родительских
отношений на формирование самооценки
младших школьников с задержкой
психического развития**

В статье рассматриваются результаты исследования влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Детско-родительские отношения являются одним из основных факторов, оказывающих влияние на самооценку ребёнка с ЗПР в младшем школьном возрасте. Целью данного исследования является рассмотрение влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки младших школьников с ЗПР. Экспериментальную выборку составили учащиеся младших классов с диагнозом «задержка психического развития сложного генеза» и их родители. Описаны результаты диагностической программы. Представлена коррекционная программа.

Ключевые слова: младший школьник, самооценка, задержка психического развития, детско-родительские отношения.

В последние годы все большие усилия психологов и педагогов направлены на понимание природы взаимоотношений в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, А.С. Спиваковская). Эти усилия связаны с осознанием того, что именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, вступает в социальные отношения, здесь начинается развитие его личности [1].

При формировании личности ребенка с ограниченными возможностями значение семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет взаимодействие детей с окружающей средой. Н.Г. Морозова утверждает, что при правильно организованной коррекционно-воспитательной работе, при участии в ней и поддержке со стороны родителей наиболее успешно преодолеваются нарушения в развитии личности, поскольку именно они оказываются наиболее удаленными от первичного нарушения [1].

Для развития у ребенка адекватной самооценки, необходимой для установления правильных взаимоотношений с окружающими людьми, рядом с ребенком должен находиться любящий и понимающий его взрослый человек.

При анализе отношений между родителями и детьми используется понятие родительская позиция (А. С. Спиваковская). Это система отношений родителей к ребенку, обуславливающая реальную направленность воспитательной деятельности родителей, возникающей под влиянием определенных мотивов. Родительская позиция оказывает влияние на восприятие ребенка родителями, способы общения с ним. В родительской позиции важны и эмоциональное отношение к ребенку (отвержение или

активная любовь), и умение общаться с ним (чрезмерная опека или умный контроль). При осознании своей значимости для родителей, удовлетворении потребности в признании со стороны взрослых, отсутствии «эмоционального голода» ребенок с ограниченными возможностями стремится к воспроизведению положительных переживаний, вызванных одобрением, созвучием с близкими людьми, у него формируется устойчивая направленность на положительную оценку, которая благоприятно сказывается на развитии личности [0].

В настоящее время в специальной психологии наблюдается усиление внимания исследователей к изучению особенностей личностного развития детей с задержкой психического развития (ЗПР). Анализ существующих исследований показывает, что в качестве значимого условия развития личности выступает самооценка, которая, в свою очередь, влияет на поведение и деятельность ребенка и на его взаимоотношения с другими людьми.

Н.А. Лаврух, И.В. Коротенко, О.В. Заширинской и др. отмечают снижение критичности у младших школьников с ЗПР к себе, появление неадекватной, чаще завышенной самооценки. Неадекватная самооценка характерна для многих детей с ЗПР младшего школьного возраста. Детско-родительские отношения являются одним из основных факторов, оказывающих влияние на самооценку ребёнка в этот период [4].

Целью нашего исследования является рассмотрение влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки младших школьников с ЗПР.

Мы предполагаем, что в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, существует зависимость между личностным развитием младших школьников и стилями воспитания в семье, а именно, неадекватные стили воспитания формируют заниженную или завышенную самооценки.

В состав диагностической программы вошли методики: тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика диагностики самооценки (Т. Дембо-С. Рубинштейн); методика «Неоконченные предложения» (Saks-Sidney); методика диагностики отношения к болезни ребенка (В.Е. Каган, И.П. Журавлева).

Исследование проходило на базе МБОУ «Средняя школа № 9» г. Щекино, Тульской области. Экспериментальную выборку составили учащиеся 2 - 4 классов с диагнозом «задержка психического развития сложного генеза» и их родители.

Результаты исследования показали, что у 90 % обследуемых детей наблюдается завышенный уровень самооценки личности, наряду с положительным или отрицательным отношением к семье, что позволяет выявить влияние внутрисемейных отношений на самооценку детей с задержкой психического развития. Однако у 10 % – выявлен адекватный уровень самооценки, наряду с нейтральным и положительным отношением к семье, что показывает устойчивость к колебаниям семейного микро-

климата, наличие которых подтверждается данными исследования родительских отношений (25 %) и отношения к болезни ребенка (37, 5 % обследуемых родителей). Следует отметить, отказ 10% родителей от выполнения теста ОРО, а также отказ 10 % обследуемых родителей от выполнения методики ДОБР, свидетельствующий о нежелании изменения родительского отношения, а также о непринятии болезни ребенка, что, в свою очередь, также влияет на формирование самооценки их детей. Также при диагностике, с помощью методики ДОБР, выявлены низкие показатели по шкале «Нозогнозия», которые описывают преуменьшение родителями тяжести болезни ребенка. У подавляющего большинства родителей отмечаются высокие показатели по шкале «Контроля активности», что отражает тенденцию недооценки соблюдения необходимых ограничений активности. Как отмечают Золотова Т.В., Степанова Н.А. причины болезни ребенка родителями воспринимаются как нечто, не зависящее от них. Они преуменьшают тяжесть болезни ребенка и недооценивают соблюдение необходимых ограничений активности. Отмечается нейтральное отношение родителей к болезни ребенка [3].

Результаты диагностической программы легли в основу составления коррекционной программы, направленной на становление самооценки младших школьников с ЗПР. В содержании занятий использованы идеи и разработки, имеющиеся в отечественной (А. Я. Варга, В. В. Столин, М. И. Лисина и др.) и зарубежной литературе (Э. Эрикссон, В. Сатир и др.).

Данная программа базируется на общедидактических принципах повторности, комплексности, цикличности и концентричности. Тематическая повторность в обучении сочеталась с варьированием заданий, что обеспечивало использование приобретенных навыков в новых игровых ситуациях. Принцип комплексности обеспечивался особым построением занятий, предполагающим сочетание словесных, игровых и графических способов. Концентрический принцип реализовывался путем повторения каждой темы на разных этапах программы. Цикличность проявлялась в том, что определенное содержание усваивалось в пределах цикла занятий, включающих занятия по другим направлениям коррекционной работы.

Данная программа состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Программа рассчитана на 12 занятий и состоит из двух блоков: первый блок - работа с детьми, целью которого является формирование адекватной самооценки детей (8 занятий); второй блок - работа с родителями (4 занятия). Его основная цель - показать роль стиля воспитания в сохранении здоровья семьи и профилактике отклонений в дальнейшем развитии ребёнка.

Таким образом, при формировании личности ребенка с ограниченными возможностями воспитательное и психотерапевтическое значение семьи возрастает. От взаимоотношений такого ребенка с родителями зависит адекватность его взаимодействий с другими людьми, становление эффективных механизмов социализации, успешность социальной адаптации.

Список литературы

1. Богданова Т.Г., Степанова Н.А., Вовненко К.Б., Попова Т.М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник.- М.: Академия, 2014. - 240 с.
2. Варга А.Я., Столин В.В. Дела семейные. – М., 2004. – 297 с.
3. Золотова Т.В., Степанова Н.А. Психология семейных кризисов: научный взгляд на проблему. – Тула, 2009. – 314 с.
4. Лаврух Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современная педагогика. 2012. № 1. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815> (дата обращения: 19.11.2016).

УДК 159.922.76

Тараненко Е.В.

Детский сад комбинированного вида №21
«Ивушка», Губкин, Белгородская область
taranencko@yandex.ru

Трудности и проблемы социальной адаптации людей с ОВЗ в современном обществе

Статья посвящена проблеме социальной адаптации лиц с ОВЗ в современном обществе. Данная проблема является актуальной на сегодняшний день, поскольку большое количество людей живет в ограниченной жизненной среде, характеризующейся социальной недостаточностью. Она обусловлена следующим факторами: увеличением удельного веса этой категории населения, повышением роли институтов социального обслуживания; потребностью лиц с ОВЗ в социальной и трудовой адаптации; необходимостью выявления существующих проблем в области социальной адаптации с целью предотвращения их усугубления и принятия своевременных мер в целях стабилизации их социального положения. Целью данной статьи является теоретическое обоснование условий повышения эффективности социальной адаптации людей с ОВЗ в современном обществе.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, личностные особенности.

Под людьми с ограниченными возможностями здоровья принято понимать лиц, которые имеют те или иные ограничения в повседневной жизнедеятельности, связанные с физическими, психическими или сенсорными дефектами. Они относятся к наиболее социально незащищённой категории населения.

Для таких людей затруднительно получить образование. Их доход значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании намного выше [1].

Государство, обеспечивая социальную защищённость людей с ОВЗ, призвано создавать им необходимые условия для достижения приемлемого по сравнению со своими согражданами уровня жизни, в том числе в сфере доходов, образования, занятости, участия в общественной жизни.

Люди с ОВЗ вследствие своего нарушения нуждаются в особых условиях, в специальном лечении и образовании. Имеющиеся у человека нарушения физического или умственного развития вносят в процесс становления личности значительное своеобразие [4].

Каждый вид аномального развития имеет свои специфические особенности, однако для всех видов отклонений доминирующим является нарушение речевого общения, способности к приему и переработке информации. По этой причине испытываются большие трудности при обучении, что отражается на их интеллектуальном развитии и формировании коммуникативных качеств.

На качественные характеристики развития людей с ОВЗ сказывается степень, время возникновения первичного дефекта и возраст, в котором он был приобретен. Общая закономерность здесь состоит в том, что, чем раньше наступило повреждение, тем значительнее может быть проявление аномалий в развитии. Поэтому очень важно своевременно обнаружить отклонение в личностном развитии и оказать необходимую помощь [3].

Восстановлению способности этих людей к социальному функционированию, независимому образу жизни призвана помочь система многопрофильной комплексной адаптации как самостоятельная область научной и практической деятельности.

Специфика социальной адаптации людей с ОВЗ в значительной мере обусловлена их личностными особенностями и характером недуга (его глубиной, периодом возникновения, отношением к нему самого человека).

В силу имеющихся ограничений таким людям наряду с материальными и вещественными ограничениями, затруднен доступ к таким социальным возможностям и благам, как получение престижного образования, высокооплачиваемой и востребованной на рынке труда работы.

В результате, человек вынужденно замыкается в ограниченной среде, что порождает дополнительные проблемы и трудности, на преодоление которых и должны быть направлены технологии социальной работы с этой категорией населения.

Основными целями их применения выступают:

преодоление состояния беспомощности;

помощь в адаптации к новым условиям существования и жизнедеятельности;

формирование новой, адекватной среды жизнедеятельности;

восстановление и компенсация утраченных возможностей и функций.

Эти цели и определяют социальные технологии, которые могут быть использованы для эффективной социальной адаптации людей с ОВЗ [2].

Одной из ведущих технологий является реабилитационная деятельность. Реабилитация означает процесс, имеющий целью предоставить людям с ОВЗ возможность достичь оптимального физического, интеллектуального, психического и социального уровня деятельности и поддерживать его, тем самым предоставляя им средства, призванные изменить их жизнь и расширить рамки их независимости [3].

Осуществление всех направлений реабилитации происходит в рамках индивидуальной программы реабилитации (ИПР), которая дает возможность учитывать физические и психофизиологические особенности человека с ОВЗ и связанный с ними реабилитационный потенциал.

В эту программу включаются реабилитационные мероприятия, направленные на восстановление способностей человека к бытовой, общественной, профессиональной деятельности в соответствии со структурой его потребностей, кругом интересов, уровнем притязаний с учетом прогнозируемого уровня его соматического состояния, психофизиологической выносливости, социального статуса и реальных возможностей социально-средовой инфраструктуры.

Индивидуальная программа реабилитации включает следующие виды реабилитации: медицинскую, психолого-педагогическую, профессиональную и социальную.

Начальным звеном системы общей реабилитации является медицинская реабилитация, которая осуществляется с целью восстановления или компенсации утраченных или нарушенных функциональных способностей человека с ОВЗ [1].

Она включает в себя восстановление и замещение утраченных органов, приостановление прогрессирования заболеваний, санаторно-курортное лечение, реконструктивную хирургию, которая восстанавливает пораженные органы, создает органы или их части взамен утраченных, а также устраняет нарушения внешности, полученные в результате заболевания или травмы.

Психолого-педагогическая реабилитация включает мероприятия воспитательного характера, направленные на то, чтобы человек с ОВЗ овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил образование [4].

Важнейшая цель этой деятельности, ее психологическая составляющая – выработка у человека с ОВЗ уверенности в собственных возможностях, создание установки на активную самостоятельную жизнь.

Основные задачи профессиональной реабилитации: вернуть человеку с ОВЗ самостоятельность в повседневной жизни, вернуть его к прежней работе, если это возможно или подготовить к выполнению другой работы, соответствующей его трудоспособности [2].

Длительная бездеятельность не только ведет к деградации специалиста, угасанию профессиональных навыков, но отрицательно влияет на состояние здоровья, как правило, у этих людей резко нарушаются социальные связи, в т. ч. ухудшаются

семейные отношения, прекращается общение с друзьями, сужаются духовные интересы, появляется депрессия.

Программа социальной реабилитации охватывает практически все вопросы жизнедеятельности людей с ОВЗ.

Важнейшим условием достижения целей социальной адаптации является внедрение в общественное сознание идеи равных прав и возможностей для людей с ОВЗ.

Социальная адаптация не будет достигнута, пока в обществе слабо культивирована гуманистичность и целесообразность этой идеи.

Именно социальные службы призваны содействовать, с одной стороны, эффективной адаптации человека с ОВЗ в социуме, с другой стороны - профилактике инвалидности [3].

Профилактика инвалидности предполагает меры, направленные на предупреждение возникновения физических, умственных и сенсорных дефектов или на предупреждение перехода дефекта в постоянное функциональное ограничение.

Социальная адаптация людей с ОВЗ в обществе затруднена. Для эффективного протекания социальной адаптации нужно подобрать технологии и разработать условия, где будут учтены индивидуально-личностные особенности каждого.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 2012. - 304 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2000. - 205 с.
3. Павленка П.Д. Технология социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Учебное пособие. / Под ред. Проф. Павленка П.Д. - М.: Дашков и К°, 2006. - 236 с.
4. Печерских Е.А, Аникина Т.В. Оформление индивидуальной программы реабилитации: пособие / отв. сост. Е.А. Печерских, Т.В. Аникина. М.: - Дашков и К°, 2011. - 445 с.

УДК 159.922.76

Телелюева Т.Н.

Степанова А.К., Трофимова Г.С.

МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №127», Челябинск

Проблемы внедрения инклюзивного образования для детей с нарушением зрения

В настоящей статье представлены проблемы инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Проводится сравнение возможностей общеобразовательного учреждения и специальной коррекционной школы для обучающихся с тяжёлым нарушением зрения на начальном этапе образования на примере МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска».

Ключевые слова: инклюзивное образование, общеобразовательная школа.

Включение инклюзии в образовательный процесс является актуальной проблемой для коррекционной педагогики.

В последнее время в нашей стране количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, неуклонно растёт. Ранее этих детей обучали в образовательных учреждениях закрытого типа (специальные коррекционные школы-интернаты). На сегодняшний день родители хотят, чтобы их дети обучались в общеобразовательном учреждении. Такое желание законных представителей детей с ОВЗ натолкнуло педагогическое сообщество на поиски альтернативного решения этой проблемы. Для максимальной социализации и адаптации в обществе таких детей была предложена инклюзия [5,6,7].

В «Словаре терминов» даётся следующее понятие «инклюзивное (включенное) образование, инклюзия. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение». Инклюзия — это процесс интеграции детей в общеобразовательный процесс независимо от их половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс только в отношении детей с особенностями психофизического развития, был заменен термином «инклюзивное образование», описывающий данный процесс в отношении всех детей. Инклюзивное образование – подход, который стремится развить методологию, в центре которого находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности [6,7].

Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений [6,7].

Исходя из этих понятий инклюзивное образование можно рассматривать как в рамках общеобразовательного учреждения, так и в рамках специального (коррекционного) учреждения, включённого в разные социальные проекты и сотрудничающее с различными образовательными организациями. [6]

Организация образовательного процесса в общеобразовательной школе потребует от педагога высокой степени профессиональной осведомленности об особенностях детей с ОВЗ, знания психологических закономерностей организации учебного процесса в условиях разноуровневого обучения. Кроме того, любой педагог, работающий в условиях образовательной инклюзии должен хорошо ориентироваться в нормативно-правовом поле и обладать сформированной психологической готовностью для конструктивного решения ситуаций, возникающих в случаях профессиональных затруднений [2,3].

В рамках учебного процесса педагогу также очень важно научиться использовать индивидуально-дифференцированный подход, который предполагает учет физиологии и психологии индивидуальных различий, представляющих основу понимания конституционально-генетического фактора как применительно к воспитанию и развитию здоровых детей, так и к лицам с «особыми потребностями» или «ограниченными возможностями здоровья».

Несмотря на традиционность данной установки, тем не менее считаем необходимым уточнить, что для реализации проекта инклюзивного образования педагогу необходимо любить и принимать разных детей, вне зависимости уровня знаний, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка должна быть на оказание помощи любому ребенку. [1,3,6]

Отдельным направлением в организации психологического взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного пространства является обучение будущих учителей специфическим особенностям работы с родителями. Такое взаимодействие представляет собой систему четко выстроенных взаимообусловленных контактов в единстве социальных, психологических и педагогических связей, где социальная сторона зачастую предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая создает ту среду, в рамках которой становится необходимым, возможным и эффективным сам процесс организации педагогического процесса [1,5,7].

Возникает также ряд вопросов о том, как в общеобразовательном учреждении организовать качественное получение образования для обучающихся с тяжёлым нарушением зрения в начальной школе.

Согласно документам в помощь учителю предоставляется тьютор. В роли тьютора могут выступать как законный представитель обучающегося, так и специалист образовательного учреждения или волонтер.

Исходя из особенностей восприятия слепых обучение в С(К)ОУ строится по системе рельефно-точечного шрифта. Объяснение ряда тем (особенно в начальной школе) не совпадает с объяснением и записью по плоскочечному шрифту. Например, письмо букв и цифр, методика черчения геометрических фигур, выделение грамматических признаков в русском языке, письменные виды арифметических действий и т.д. Следовательно, тот, кто организует или тот, кто сопровождает образовательный процесс для такого ребёнка должен владеть знаниями по тифлопедагогике и тифлопсихологии. Отсюда вытекает вопрос: кто учитель или тьютор должен обладать знаниями методик работы со слепым обучающимся, в том числе безупречными знаниями рельефно-точечного шрифта Л.Брайля?

Преимущества специальной (коррекционной) школы заключается в том, что накоплен огромный багаж знаний по организации работы с такими детьми. Наполняемость в классах специальных

коррекционных школ детей с тяжёлыми нарушениями зрения может быть до 9 человек. При этом не подразумевается тьюторское сопровождение. Учитель организует процесс обучения самостоятельно. Учитель-тифлопедагог может предвидеть большинство трудностей, возникающие у слепого ребёнка во время обучения, и грамотно перераспределить материал, не уменьшая при этом объём знаний и умений, предусмотренных адаптированной основной образовательной программой начального общего образования (АООП НОО) для слепых. [1,3]

Для получения качественного образования в С(К)ОУ слепым обучающимся требуется специально организованная доступная среда, которая включает в себя большое количество специальных тифлотехнических средств предусмотренных АООП НОО. Исходя из этого общеобразовательная школа должна предоставить в полной мере материально-техническую базу для обучения слепого ребёнка, что как правило является невозможным и неразумным для разового использования некоторых пособий.

В настоящее время в АООП НОО для слепых обучающихся вариант А в общеобразовательных школах не предусмотрены коррекционно-развивающие курсы, такие как: «Развитие коммуникативной деятельности», «Развитие пространственной ориентировки», «Развитие мелкой моторики и осязания». В то время как в специальном коррекционном учреждении они являются неотъемлемой частью образования и включены в раки естественной деятельности.

Опыт работы МБОУ «С(К)ОШ №127 г.Челябинска» наглядно показывает нам то, как происходят качественные изменения в организации образовательного пространства в соответствии с современным запросом общества. Сохраняя накопленный опыт по специально-организованной коррекционной помощи незрячим обучающимся школа активно сотрудничает с другими общеобразовательными учреждениями, проводя на их базе совместные мероприятия. Так же регулярно организуются экскурсии для обучающихся в различные учреждения культуры, при посещении которых учитываются индивидуальные особенности восприятия окружающего мира детьми с нарушением зрения (Областной краеведческий музей, Музей леса, Ильменский заповедник, в кинотеатрах просмотр фильмов с тифлосопровождением Кукольный театр и др.). С целью развития творческих способностей обучающиеся с нарушением зрения активно посещают учреждения дополнительного образования как на территории школы (МБУДО «ЦВР «Истоки»), так и вне её (МАУДО «ДПШ», МАУДО «Центр «Креатив», МБУДО «ДШИ № 3» города Челябинска и др.).

Пребывание в образовательной среде специально не приспособленной для детей с тяжёлыми нарушениями зрения может оказать отрицательное влияние на социальное развитие такого ребенка. Причинами которого могут быть как психологическая неготовность детского коллектива к принятию

такого одноклассника, так и гиперопека со стороны окружающих, деформирующая активную позицию и самостоятельность ребёнка с ОВЗ. Однородность состава учеников облегчает создание комфортных условий пребывания, приспособление среды и адаптацию методов обучения к возможностям детей.

Таким образом, работа МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска» для детей с ограниченными возможностями здоровья в целом является реализацией права на качественное образование, обеспечивающее социализацию и адаптацию детей с нарушением зрения в современном мегаполисе.

Список литературы

1. Конева О.Б., Семейная психотерапия детей с отклонениями в развитии: учебное пособие/ О.Б. Конева. - Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2010. - 94 с.
2. Конева О.Б., Диагностика и коррекция готовности детей к школе: учебное пособие/ О.Б. Конева. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. - 51 с.
3. Рычкова Л.С. Медико-психологические аспекты школьной дезадаптации у детей с интеллектуальными затруднениями: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 180 с.
4. Рычкова Л.С. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / Л.С. Рычкова; Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2013. - 134 с.
5. Рычкова Л.С. Специальная психология Текст учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии. – Челябинск ИЦ ЮУрГУ 2008 г. - 156 с.
6. Рычкова, Л.С. Инклюзивное образование как междисциплинарный подход в реабилитации детей с нервно-психическими расстройствами. / Л.С. Рычкова, Г.С. Трофимова, О.Б. Конева, А.Ю. Чебан // Междисциплинарные подходы к реабилитации детей и подростков с психическими расстройствами: Сборник статей научно-практической конференции специалистов психиатрической службы. - Тюмень, Из-во «Пирс», 2015 г. С. 60-65.
7. Рычкова Л.С., Гибадуллина А.В. Возможности инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы исследования. Сборник материалов международной студенческой научно-практической конференции. - Челябинск, ИЦ ЮУрГУ, 2016г. С. 350-357.

УДК 159.922.76 Тулякова А.И., Пешкова Н.А.
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула
tulyakova.alena.i@gmail.com, na_peshkova@mail.ru

Исследование произвольного внимания младших школьников с нарушением зрения

В данной статье рассмотрены проблемы исследования произвольного внимания младших школьников с нарушением зрения. Проанализированы понятие и свойства внимания (объем, распределение, устойчивость и т.д.), роль внимания в регуляции интеллектуальной активности. Проблема развития произвольного внимания приобретает особую актуальность применительно к детям с нарушением зрения, так как у детей с нарушением зрения наблюдаются расстройства всех свойств внимания, а также задержки формирования произвольного внимания. По результатам диагностики младших школьников с нарушением зрения была разработана коррекци-

онно-развивающая программа, направленная на развитие внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Ключевые слова: произвольное внимание, объем, концентрация, устойчивость, распределяемость.

Развитие личности теснейшим образом связано с ее мыслительными способностями, которые обуславливают пригодность личности к тому или иному виду деятельности и обеспечивают высокие показатели в ней. В настоящее время наиболее актуальной проблемой современной педагогической науки и практики является развитие внимания младших школьников.

С.Л. Рубинштейн дает следующее определение вниманию: «Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность» [5].

Внимание играет большую роль в регуляции интеллектуальной активности. Оно сосредотачивает, направляет сознание личности в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте – предмете, явлении, событии, образе, мысли и т.д.

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие свойства внимания: «Концентрированность внимания – в противоположность его распыленности – означает наличие связи с определенным объектом или стороной деятельности и выражает интенсивность этой связи. Концентрация – это сосредоточенность, т. е. центральный факт, в котором выражается внимание. Концентрированность внимания означает, что имеется фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность. Вопрос об объеме внимания, т. е. количестве однородных предметов, которые охватывает внимание, – особый вопрос. Согласно ряду исследований, обнаруживших при этом существование довольно значительных индивидуальных различий в объеме внимания, объем внимания взрослого человека достигает в среднем примерно до 4–5, максимум 6 объектов; у ребенка он равен в среднем не более 2–3 объектам. Речь при этом идет о числе друг от друга не зависимых, не связанных между собой объектов (чисел, букв и т. п.). С объемом внимания тесно связана и распределяемость внимания. Говоря об объеме, можно, с одной стороны, подчеркивать ограничение поля внимания. Но оборотной стороной ограничения, поскольку оно не абсолютно, является распределение внимания между тем или иным числом однородных объектов, одновременно сохраняющихся в центре внимания. При распределении внимания речь, таким образом, идет о возможности не одного, а много-, по крайней мере двухфокального внимания, концентрации его не в одном, а в двух или большем числе различных фокусов. Это дает возможность одновременно совершать несколько рядов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания. Устойчивость внимания определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания, т. е. его вре-

менной экстенсивностью. Экспериментальное исследование показало, что внимание первично подвержено периодическим произвольным колебаниям. Периоды колебаний внимания по данным ряда прежних исследований, в частности Н. Ланге, равны обычно 2-3 сек., доходя максимум до 12 сек» [41].

А.Г. Литвак отмечает, что в младшем школьном возрасте начинает формироваться произвольное внимание. Проблема развития произвольного внимания приобретает особую актуальность применительно к детям с нарушением зрения, так как у детей с нарушением зрения наблюдаются расстройства всех свойств внимания, а также задержки формирования произвольного внимания [3].

В связи с этим наше исследование посвящено изучению произвольного внимания у младших школьников с нарушением зрения.

Исследование проводилось на базе МБОУЦО №29 в период с 12 сентября по 21 октября 2016 г. В исследовании принимали участие 20 детей 9 лет с близорукостью.

В диагностическую программу вошли следующие методики:

- методика «Корректирующая проба» (К. Бурдон) – используется для определения объема внимания, концентрации и устойчивости [4];

- тест Пьерона-Рузера – используется для определения концентрации внимания [4];

- методика «Вежливость» (Н.И. Гуткина) – используется для определения уровня произвольного внимания [6];

- методика «Отыскивание чисел» (Шульте) – используется для определения объема динамического внимания [4];

- методика «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) – используется для определения устойчивости внимания и динамики работоспособности. [4].

Выбор диагностической программы обусловлен тем, что данные методики наиболее соответствуют целям и задачам исследования. Они мало энергозатратны, просты в проведении и интерпретации. Все пять методик были адаптированы для детей младшего школьного возраста с нарушением зрения: контрастность предъявляемого стимульного материала (использовался отрицательный контраст, так как дети лучше различают черные объекты на белом фоне, чем белые объекты на черном)[1]; увеличен шрифт (18).

Исследование проводилось в соответствии с предъявляемыми требованиями (И.Ю. Левченко, С.Д. Забражная): - соответствующая освещенность (общая освещенность помещения должна составлять 1000 лк, на рабочем месте ребенка – 400 – 500 лк); - ограничение непрерывной зрительной нагрузки (15 -20 мин) [1].

Результаты исследования по методике Бурдона показали, что у 60% учащихся с нарушением зрения уровень концентрации внимания ниже среднего, у 40% школьников средний уровень концентрации внимания. Исследование точности внимания показывает, что у всех учащихся исследуемой

группы наибольший коэффициент точности внимания приходится на первую минуту, а наименьший приходится на последнюю минуту выполнения задания. Исследование продуктивности внимания показывает, что у всех учащихся исследуемой группы первая минута выполнения задания была более продуктивна, а последняя менее продуктивна.

Во время проведения методики у 60% младших школьников наблюдались ошибочные зачеркивания.

Результаты теста Пьерона-Рузера показали, что у 80% младших школьников с нарушением зрения средний уровень концентрации внимания и у 20% школьников уровень концентрации внимания выше среднего.

У 60% учащихся наблюдались ошибки в тесте.

Результаты исследования по методике «Вежливость» Н.И. Гуткиной показали, что у 40% исследуемых младших школьников низкий уровень развития произвольного внимания. У 40% младших школьников средний уровень произвольного внимания. У 20% младших школьников уровень произвольного внимания ниже среднего.

У всех учащихся наблюдались ошибки в выполнении упражнений.

Результаты исследования по методике «Отыскивание чисел» Шульте позволили установить, что у 40% младших школьников с нарушением зрения «кривая устойчивости внимания» представлена гиперстеническим вариантом астении, т.е. высокий начальный уровень, далее идет резкий спад, и потом тенденция возврата к прежнему уровню, у 60% исследуемых «кривая устойчивости внимания» представлена гипостеническим вариантом астении – невысокий исходный уровень и далее постепенное и неуклонное снижение показателей без заметных их колебаний к улучшению. У 80% учащихся наблюдалась одна ошибка в отыскивании чисел и у 20% учащихся – три ошибки, что говорит о необходимости развития устойчивости внимания.

Результаты исследования по методике Р.С. Немова «Запомни и расставь точки» показали, что у 40% исследуемых младших школьников низкий уровень развития внимания. У 40% младших школьников уровень развития внимания ниже среднего и у 20% младших школьников средний уровень.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что произвольное внимание младших школьников характеризуется отставанием в развитии (концентрации, объема, устойчивости) и о необходимости проведения работы по развитию всех свойств внимания младших школьников с нарушением зрения.

По результатам диагностики младших школьников с нарушением зрения нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Целью программы стало развитие основных свойств произвольного внимания у младших школьников с нарушением зрения.

Реализация программы предполагает решение следующих задач:

Развитие основных свойств внимания (объём, устойчивость, переключаемость, концентрация и распределяемость).

Развитие познавательных процессов, без которых невозможно развитие внимания, а именно: восприятия, памяти, мыслительных процессов.

Развитие мелкой моторики руки.

Развитие оптико-пространственных представлений.

В соответствии с поставленными задачами, занятия строятся в интересной, занимательной для детей форме. В коррекционно-развивающей программе использованы такие занятия, как зрительная гимнастика, выполнение заданий по тактильной книге (в программе использованы три тактильных пособия, одно из которых было составлено нами в сотрудничестве с Тульской областной специальной библиотекой для слепых) и др.

Программа состоит из 14 занятий, включающих два блока: 1 блок – групповые занятия (11 занятий), 2 блок – индивидуальные занятия по тактильной книге (3 занятия). Чтобы избежать утомления детей на занятиях, повысить их работоспособность предусмотрено чередование зрительной и тактильной работы со слуховым восприятием. Обязательным компонентом развивающей программы для младших школьников с нарушением зрения, является зрительная гимнастика, которая проводится несколько раз в течение занятия по 3-5 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю, длительность одного занятия – 30-35 минут.

Коррекционно-развивающая программа реализуется в три этапа:

Ориентировочный этап – знакомство с детьми, установление контакта с группой и с каждым ребёнком.

Коррекционный этап – непосредственно коррекционная работа. Используются специально подобранные игры и упражнения.

Итоговый этап – закрепление, подведение итогов проведённой работы.

Список литературы

1. Кравченко А.И. Общая психология: учеб. пособие. М., 2009. С. 245–231.
2. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2007. С. 120–122.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб., 1998. С. 101–103.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 1.: Общие основы психологии. М., 2007. С. 225–226.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2012. С. 425-427.
6. Диагностика произвольной сферы. Методика «вежливость» Н.И. Гуткиной [Электронный ресурс] // URL: <https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceska-a-diagnostika-testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/diagnostiki-proizvolnoj-sfery-metodika-vezlivost-n-i-gutkinov> (дата обращения 24.03.2017).

УДК 159.922.76

Хмелькова Е.В.,
Манылова Е.А.

Вятский государственный университет, Киров
hmelkova2008@yandex.ru, manylova.ekaterina@mail.ru

К вопросу изучения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников

Исследование посвящено выявлению младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также определению у таких учащихся уровня сформированности следующих навыков: анализа предложений на слова, слогового анализа и синтеза, фонематического анализа и синтеза. В исследовании приняли участие учащиеся вторых классов МКОУ СОШ с УИОП пгт Фаленки, Фаленского района, Кировской области. В результате исследования были получены данные о том, что у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза недостаточно сформированы выше отмеченные навыки. Наиболее затруднительными для младших школьников являлись задания на слоговой анализ и синтез, анализ предложений на слова, однако с фонематическим анализом и синтезом дети справились достаточно успешно.

Ключевые слова: письменная речь, письмо, нарушение письменной речи, дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Речь – это исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком [1]. Наиболее поздней в филогенетическом отношении функцией второй сигнальной системы является письменная речь, которая включает письмо и чтение.

Дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3]. В настоящее время выделяют пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую дисграфию, дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания,agramматическую и оптическую дисграфию и, наконец, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза [4].

Механизмом возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является несформированность следующих навыков: анализа предложений на слова, слогового анализа и синтеза, фонематического анализа и синтеза. Симптоматика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в слитном и раздельном написании слов, пропусках, перестановках слогов, а также в искажениях звуковой структуры слова.

С целью выявления младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и определения у них уровня сформированности навыков анализа предложений на слова, слогового анализа и синтеза, а также фонематического анализа и синтеза нами было проведено эмпирическое исследование, базой которого выступило МКОУ СОШ с УИОП пгт Фаленки, Фаленского района, Кировской области. В исследовании при-

няли участие учащиеся вторых классов. В качестве диагностического материала была использована «Методика обследования письма младших школьников» О. Б. Иншаковой [5] и «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой [2].

Исследование осуществлялось в три этапа. Первый этап исследования предполагал проведение бесед с педагогами учеников вторых классов, с целью выявления тех младших школьников, которые имеют трудности в обучении. Затем были изучены письменные работы учащихся с трудностями в обучении. В результате анализа письменных работ для дальнейшего исследования были выбраны те младшие школьники, в письменных работах которых были обнаружены стойкие специфические ошибки, характерные для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Второй этап исследования заключался в выполнении младшими школьниками следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов. С целью выявления в письменных работах младших школьников специфических ошибок, характерных для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, все допущенные в работах школьниками ошибки подвергались количественному и качественному анализу. Если в письменных работах младших школьников обнаруживалось более четырех специфических ошибок, то у них квалифицировалась дисграфия.

Среди специфических ошибок, допущенных младшими школьниками, можно выделить следующие: нарушения слитности написания слов в предложении («наземлю» вместо «на землю»), искажения и замены букв («землу» вместо «землю», «лепний» вместо «летний»), искажения слоговой структуры слов («теплый» вместо «теплый»), аграмматизмы («первые капля» вместо «первые капли»). Проанализировав все ошибки, мы пришли к выводу, что большая их часть, является симптоматикой дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Наиболее частым типом ошибок в письменных работах младших школьников являлись ошибки на уровне предложения. Такие ошибки допустили все испытуемые (100%). Школьники ошибались при определении границ предложений, слитно писали предлоги со словами. Например, все учащиеся написали: «Понебу» вместо: «По небу». Также дети писали раздельно слова. Например, слово «теплые», один из школьников написал следующим образом: «Теп лые».

Следующий по распространенности тип ошибок – ошибки на уровне буквы. Данный тип ошибок допустили 83% учащихся. Учащиеся пропускали гласные («нвесом» вместо «навесом»), а также пропускали согласные при стечении («гоза» вместо «гроза»).

Половина младших школьников (50%) допустила ошибки на уровне слога, которые проявлялись в пропусках слогов («силь» вместо «сильный»), а

также в добавлении лишних слогов («теплый» вместо «теплый»).

На третьем этапе исследования у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза был выявлен уровень сформированности следующих навыков: анализа предложений на слова, слогового анализа и синтеза, а также фонематического анализа и синтеза. Школьники выполняли три группы заданий: задания на анализ структуры предложения, задания на слоговой анализ и синтез, задания на фонематический анализ, синтез и представления. Критерием оценки служило количество правильных ответов. Уровни сформированности всех видов языкового анализа и синтеза выставлялись в соответствии с представленными данными:

- низкий уровень – учащийся выполнил 0-20% от всех заданий;
- уровень ниже среднего – учащийся выполнил 21-40% от всех заданий;
- средний уровень – учащийся выполнил 41-60% от всех заданий;
- уровень выше среднего – учащийся выполнил 61-80% от всех заданий;
- высокий уровень – учащийся выполнил 81-100% от всех заданий.

Уровень сформированности анализа предложений на слова выше среднего показали 33% младших школьников. Также у 33% школьников выявлен средний уровень сформированности анализа предложений на слова. 17% учащихся показали следующие уровни сформированности анализа предложений на слова: уровень сформированности анализа предложений на слова ниже среднего, низкий уровень сформированности анализа предложений на слова. Высокий уровень сформированности анализа предложений на слова выявлен не был. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной сформированности навыка анализа предложений на слова у некоторых учащихся.

Проведем качественный анализ выполнения младшими школьниками выше приведенного задания. Наиболее частой ошибкой учащихся при определении количества слов в предложении являлся пропуск предлога. Например, при подсчете слов в предложении: «Птичка сидит в клетке» многие учащиеся выпустили предлог «в» и ответили: «Три слова». Также некоторые учащиеся отвечали «наугад». Например, при определении количества слов в предложении: «Около дома растет высокая береза», некоторые школьники отвечали, например, таким образом: «Одиннадцать».

Теперь рассмотрим то, как дети выполнили группу заданий «Слоговой анализ и синтез». Из рисунка 2 видно, что у 50% учащихся выявлен уровень сформированности слогового анализа и синтеза ниже среднего. 17% школьников показали уровень сформированности слогового анализа и синтеза выше среднего. Еще 17% школьников показали средний и низкий уровень сформированности слогового анализа и синтеза. Высокий уровень сформированности слогового анализа и синтеза выявлен не был. Полученные данные свидетельствуют о

затруднениях большинства учащихся при выполнении заданий на слоговой анализ и синтез.

При выполнении слогового анализа школьники затруднялись при выполнении всех предложенных заданий: при повторении слов по слогам («ди-в-ан» вместо «ди-ван», «к-лу-м-ба» вместо «клум-ба»), при определении количества слогов (определяли количество звуков, а не слогов), при определении ударного слога и его места в слове (например, некоторые школьники ответили: «В слове «диван» ударный слог «ди», четвертый по счету»). Однако задание на выявление уровня сформированности слогового синтеза у младших школьников затруднений не вызвало.

Группа заданий «Фонематический анализ, синтез и представление» не вызвала у младших школьников существенных затруднений, что отражено на рисунке 2. У 50% учащихся выявлен высокий уровень сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. У 33% школьников выявлен уровень сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений выше среднего, а средний уровень – у 17% школьников. Дети не показали низкий уровень сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений, а также уровень сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений ниже среднего.

Лучше всего школьники выполнили задание на выделение звука на фоне слова и получили за него максимальный балл. Наибольшее затруднение у некоторых детей вызвало задание на определение количества звуков в слове, а также задание на определение последовательности звуков в слове («к, о, шка» вместо «к, о, ш, к, а», «Бэ, а, р, б, о, н» вместо «Б, а, р, б, о, с»). При определении последовательности звуков в слове школьники чаще называли и звуки, и слоги. Например, при назывании звуков в слове «астра», говорили: «ас, т, ра». Наибольшие затруднения из группы заданий «Фонематический анализ, синтез и представление» у детей вызвали задания на выявление уровня сформированности фонематических представлений. Например, при назывании слов из трех звуков учащиеся говорили такие слова: «кошка», «лизать».

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза недостаточно сформированы следующие необходимые для письма навыки: анализ предложений на слова, слоговой анализ и синтез, а также фонематический анализ и синтез. Наиболее сложными для школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза оказались задания на слоговой анализ и синтез, анализ предложений на слова.

Список литературы

1. Глухов В.П. Психолингвистика: Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2017. – 362 с.

2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М.: Владос, 2004. – 71 с.

3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – СПб: Союз, 2004. – 224 с.

4. Логопедия: Учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. Министерством образования и науки РФ / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2010. – 680 с.

5. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Секачев, 2016. – 128 с.

УДК 159.922.76

Цветкова Н.В.,
Головенкина Ю.В.

Вятский государственный университет, Киров
julia.02.08@mail.ru, tsvetkova-kirov@mail.ru

Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии активного словаря у детей с дизартрией

В статье говорится о возможности использования информационно-коммуникационных технологий в ДОУ. Так как на современном этапе неотъемлемой частью образовательного процесса становится применение новых технологий, которые помогут в развитии ребенка. Чтобы перейти к изучению применения ИКТ на занятиях логопеда с дошкольниками с дизартрией и проведению исследования необходимо рассмотреть онтогенез речи и особенности формирования активного словаря детей с дизартрией. В проведенном исследовании приняли 10 дошкольников 5 лет с дизартрией, посещающие детский сад общеразвивающего вида. Для диагностики была подобрана методика обследования лексической стороны речи у дошкольников, которая включала 7 тестовых заданий. Основными направлениями в которых были: оценка объема словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий, числительных, местоимений; навыка словообразования. По результатам исследования выявились особенности развития активного словаря у детей с дизартрией в сравнении с детьми имеющих нормальное речевое развитие.

Ключевые слова: активный словарь, информационно-коммуникационные технологии в логопедии, дизартрия, лексическая сторона речи у дошкольников.

Лексика русского языка представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня – лексическую систему. Это важнейшая часть знаний человека, без которой овладение речью как средством общения и орудием мышления невозможно. Слово – это система кодов, которая передает информацию о свойствах предмета, его функции и их связи между собой. Слово является основным средством коммуникации ребенка и основной формой его самовыражения. Овладевая словом, ребенок усваивает сложную систему связей, которыми окружен данный предмет. Понимание значения слов и использование их в речи составляет активный словарь. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для освоения лексической стороны речи, а именно активного словаря.

На современном этапе развития логопедии наблюдается повышенное внимание к изучению детей с дизартрией, так как количество детей, имеющих нарушения речи, увеличивается. Большинство детей с дизартрией имеют отклонения в словарном запасе, не знают общеупотребительных слов, часто смешивают слова по звуковому составу, пользуются неправильными связями слов в предложении [8].

В проведенном нами исследовании было выявлено, при обобщении предмет дети путали фрукты и овощи, также они не назвали части тела и предмета: живот, грудь у куклы, кабина машины, воротник. Они затрудняются в назывании глаголов, обозначающих действие звукопроизношения животных: «гафкает», «мучит». Сложности в назывании формы предмета и образование от него прилагательного – треугольная косынка, овальный огурец. Также наблюдались ошибки при употреблении слова «окно» с числительным «пять», «мяч» с числительными «два» и «пять», незнание детенышей животных: зайчихи и козы, неправильное образование уменьшительно-ласкательных форм слова «окно».

В наше время информационно-коммуникационные технологии расширили возможности в сфере образования и позволяют успешнее развить способности ребенка, повышают уровень наглядности материала, расширяют кругозор, облегчая процесс усвоения материала. Использование новой технической инфраструктуры представляет возможность развития различных компонентов речи, а именно с помощью визуализации активизировать устную речь ребенка. Своевременное развитие словаря – один из важных факторов перехода к школьному периоду обучения. Поэтому целью нашей работы стало развитие активного словаря дошкольников с дизартрией с применением новых образовательных технологий, а именно информационно-коммуникационных технологий.

Анализируя литературу мы опирались на следующие отечественных исследователей, которые занимались проблемой развития лексического строя речи у детей: А. Н. Гвоздев, О. Е. Грибова, О. Е. Громова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Активный словарь – это слова, которые ребенок осознанно употребляет в своей речи. Расширяя связи с окружающим миром, ребенок овладевает новыми словами и словосочетаниями, тем самым обогащает свой активный словарь. Дошкольный возраст – период, когда у ребенка идет быстрое обогащение словаря. Первые 10-12 слов появляются у детей к концу первого года жизни. К концу второго года жизни активный словарь составляет 300 – 400 слов, а к трем годам достигает 1500 слов. К четырем годам количество слов доходит до 1900, в пять лет – до 2000 – 2500, а в шесть - семь лет до 3500 – 4000 слов [1].

По данным А.Н. Гвоздева, ребенок пяти лет овладевает всеми типами склонений, но возможны нарушения согласования числительного с существительным в косвенных падежах, нарушения чередования в образовании новых форм глаголов.

Дошкольник овладевает согласованием с прилагательными и другими частями речи во всех косвенных падежах, употребляет одно деепричастие и разнообразные значения предлогов.

В исследованиях Р.И. Лалаевой отмечаются особенности лексики дошкольников с дизартрией. Выявлена ограниченность словарного запаса, неточное употребление обобщающих слов, в особенности зрительно сходных предметов, несформированность семантических полей. Ассоциации у детей носят случайный характер. Н.В. Серебрякова выявила незнание или неточное употребление частей предметов, частей тела. Больше половины детей испытывают трудности в подборе слов-антонимов, в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительного, относительных и притяжательных прилагательных, в их словаре практически отсутствуют синонимы. Ограниченный лексический запас делает речь детей бедной и стереотипной [3].

Вопрос об использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе в рамках введения ФГОС ДО является актуальным. В приказе Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» определены требования к педагогам, а именно владение ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста [7]. В соответствии с информационным письмом Минобрнауки России № 753/23–16 от 25.05.2001г. «Об информатизации дошкольного образования в России», использование информационных технологий в дошкольном учреждении обеспечивает создание новых средств, методов и форм обучения для обогащения эмоционального, интеллектуального, и творческого развития детей [4]. Основная идея заключается в гармоничном соединении современных технологий с традиционными средствами развития ребенка для формирования не только психических процессов, развития творческих способностей, но и формирования активного словаря дошкольников.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании - это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждения и для образования детей. Важным инструментом коррекционно-развивающей деятельности, обеспечивающим полноценное обучение детей дошкольного возраста, могут стать современные информационно-коммуникационные технологии. Они позволяют значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Использование ИКТ развивает у детей внимание, память, мелкую моторику, что способствует развитию речи и мышления. С их помощью развиваются не только интеллектуальные, творческие способности ребенка, но и воспитываются

волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость. Также использование ИКТ способствует приобщению ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая его отношение к окружающему миру, его эмоциональное состояние. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в ассоциативном виде в память детей [2].

ИКТ позволяет показать информацию на экране в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника; в доступной форме, ярко, образно, преподнести дошкольникам материал, что соответствует наглядно-образному мышлению детей дошкольного возраста.

Одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая функция. Поэтому для оптимизации процесса развития познавательной деятельности и развития речи дошкольников с дизартрией логопеды успешно используют обучающие компьютерные программы, при помощи которых расширяются возможности для качественной индивидуализации обучения детей с нарушениями речи. Использование ИКТ позитивно отражается на мотивации обучения, его результативности и, безусловно, ускоряет процесс развития лексической стороны речи. С помощью ИКТ у детей увеличиваются образовательные возможности: формируется процесс осмысления собственных речевых навыков, возникает стремление исправить увиденную ошибку, исчезает негативизм по поводу многократного повторения речевого материала, дети получают возможность экспериментировать, моделировать, сравнивать, классифицировать. Организация процесса обучения соответствует психоэмоциональным и физиологическим особенностям дошкольников с дизартрией, так как обучение преподносится в интересной и ненавязчивой форме [6].

Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей, а для детей с речевыми нарушениями характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, воссоздавать реальные предметы или явления в цвете, движении и звуке, также сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес, являются прекрасным демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Чтобы повысить познавательный интерес и сделать занятие продуктивнее, с помощью ИКТ логопед может показать фотографии, поясняющие незнакомые детям слова, виртуально окунуться в мир изучаемой темы, использовать компьютерные игры для закрепления тем. В зависимости от лексических тем используется мультимедиа, просмотр видеоклипов, прослушивание музыки.

Так как у детей с дизартрией наблюдаются недоразвитие активного словаря, то работа с ИКТ в игровой форме будет направлена на обучение соотношению предметов, действий, признаков с их сло-

весным обозначением, употреблению обобщающих слов в речи, местоимений, глаголов и прилагательных, противоположные по значению, наречий, имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Положительные эмоции, полученные детьми от игры на компьютере, активизируют их речевую деятельность, повышают потребность высказать свои чувства и мысли [5].

Таким образом, правильное использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми способствует формированию четких представлений о лексической стороне речи, понимания смысла слов, развивает логическое мышление и речь, улучшается запоминание материала. Использование ИКТ в логопедической работе должно быть основано на принципе здоровьесберегающего обучения и строго согласованно с санитарно-гигиеническими нормами. Занятия с использованием компьютерных игр проводятся не чаще двух раз в неделю, время работы с компьютером на занятии не должно превышать 15 минут.

При воспитании, коррекции и развитии детей с нарушениями речи необходимы новые нестандартные подходы и новые технологии. Так как это представляет возможность сделать занятие подвижными и занимательными, вовлечь в активную работу всю группу детей, в полной мере реализовать принцип активности ребенка в деятельности. Для того, чтобы заинтересовать детей и разнообразить коррекционную работу, в рамках введения ФГОС предусмотрено внедрение информационно-компьютерных технологий как одной из ступеней в образовательном процессе. Электронные ресурсы делают процесс коррекции речи более эффективным и динамичным по сравнению с традиционными методами обучения, так как задания представлены в игровой, интерактивной форме. Все это повышает мотивационную готовность ребенка к занятию, что положительно сказывается на результатах логопедической работы. Сегодня ИКТ можно считать новым способом получения знаний, которые позволяют ребенку с интересом познавать и изучать окружающий мир, а значит, и расширить словарь ребенка.

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. – М.: Издательский центр Академия, 2000. 400 с.
2. Азамова М. Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2012. №11. С. 385-387.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 319 с.
4. Информационное письмо Минобразования РФ от 25 мая 2001 г. N 753/23-16 «Об информатизации дошкольного образования в России» // «Официальные документы в образовании», № 29, 2001 г.
5. Кудымова И. Г. ИКТ как средство дефектологического сопровождения детей с ЗПР // Инновационные

педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2015. С. 123-124.

6. Пономарева А. А. Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2013. С. 225-226.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета, № 265, 25.11.2013.

8. Хвалица Е. Н. Исследование по развитию активно-го и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи // Молодой ученый. 2016. №4. С. 846-850.

УДК 159.922.76

Черных Л.А.

Луганский национальный университет
им. Тараса Шевченко, Луганск
Larisa_pon@inbox.ru

Особенности личностного развития старших дошкольников с ДЦП

В статье освещены вопросы развития личности ребенка дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Рассмотрены понятие детского церебрального паралича и его причины, особенности семейного воспитания детей с детским церебральным параличом. В статье раскрыты особенности игровой деятельности и социальной адаптации дошкольников с ДЦП, уровни социальной адаптивности дошкольников с двигательными нарушениями, а также реакции ребенка на свой физический дефект. Отмечено, что среди видов аномального развития детей с церебральным параличом чаще всего встречаются задержки развития по типу психического инфантилизма.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, детский церебральный паралич, социальная адаптация, социальная депривация, семейное воспитание, личностное развитие.

В последнее время все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с развитием, обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, в частности, с детским церебральным параличом. Психологический аспект развития таких детей связан с их социальной депривацией, низкой самооценкой и отношением к своему недугу, и, как следствие, – социальной дезадаптацией.

Как известно, детский церебральный паралич (ДЦП) – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны ЦНС за функционированием мышц. При ДЦП резко нарушено взаимодействие между двигательными и сенсорными системами, между звеньями самой двигательной системы, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений. ДЦП характеризуется нарушением высших корковых функций, признаками поражения пирамидных путей и подкорковых (базальных) ядер. Наибольшее значение в возникновении ДЦП придается пораже-

нию мозга во внутриутробном периоде и в момент родов. Среди предрасполагающих факторов наиболее часто называют недоношенность и переносимость, эндокринные и сердечно-сосудистые заболевания матери. Первичный дефект анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда психических функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Нарушения развития отдельных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Дефицитарность моторной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально-волевой сферы [2].

Анализ клинических, нейропсихологических и психолого-педагогических исследований проблем ДЦП показывает, что при данном виде отклонения в развитии разнообразные по степени тяжести проявления двигательных нарушений сопровождаются интеллектуальными и речевыми нарушениями (Е.Ф. Архипова, Л.О. Бадалян, К.А. Семенова, И.И. Мамайчук, Э.С. Калижнюк, М.В. Ипполитова, Л.М. Шипицына, И.Ю. Левченко, Т.Н. Симонова и др.)

В специальной психолого-педагогической литературе за последние десять лет проблеме изучения, обучения и развития детей с ДЦП посвящены многочисленные исследования (Е.А. Алексеева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Вагина, А.А. Гусейнова, В.В. Ипатова, М.В. Катышева, С.В. Коноваленко, Е.В. Козлова, И.Г. Ларионова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, О.В. Романенко, Т.Н. Симонова, О.В. Титова, Е.В. стинова, И.П. Черкасова, Л.С. Чеснокова). Значительная часть этих работ раскрывает особенности познавательной, эмоционально-волевой сфер детей, в основном, дошкольного возраста. Эти психолого-педагогические исследования позволили получить ценные данные о специфике развития детей с различной степенью проявления церебрального паралича и способах эффективной помощи им [6, с. 3].

Многие авторы, описывающие особенности психологии лиц с ДЦП, раскрывают сложную картину нарушений, влияющих на формирование адекватного отношения к себе и окружающим и препятствующих установлению социальных связей (Л.А. Данилова, 1977; Э.С. Калижнюк, 1987; М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастокова, 1993; Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, Л.А. Данилова, И.А. Смирнова, 1995; И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, 2007; Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, 2007; В.В. Ткачева, 2014 и др.). Одна из ведущих проблем ребенка с ДЦП – обеднение психического развития по причине ограниченной мобильности, дефицита контактов с другими детьми и взрослыми (А.В. Кроткова, 1999; J.Trahan, F.Malouin, 2002). Представляется, что значительные резервы в оптимизации психического развития детей с ДЦП сокрыты в создании условий, способствующих налаживанию отношений со сверстниками и повышению на этой основе уровня самоотношения [5, с. 4].

Со слов И.Ю.Левченко, О.Г.Приходько, система отношений детей с ДЦП в большей степени детер-

минирована факторами семейного воспитания, взаимоотношениями с матерью и иными значимыми взрослыми. Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. У детей с ДЦП отмечаются такие нарушения личностного развития, как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов [3].

В исследованиях М.Ю. Кондратьева (2011) отражается возрастающий интерес к проблематике условий формирования отношений у детей, обучающихся в различных условиях [6].

Психологическое содержание условий обучения сказывается на особенностях отношения детей к себе и окружающим, прежде всего – учителям и одноклассникам, сверстникам. Авторы отмечают, что недостатки надомного обучения связаны с вынужденной изоляцией, ограничением контактов ребенка со сверстниками и взрослыми людьми (И.А. Невский, 1985; И.Е. Клоев, 1997; Е.В. Обухова, 2000). Дистанционное обучение детей с ОВЗ находится на начальном этапе развития, поэтому основные исследования посвящены оценке образовательного процесса и не касаются рассмотрения специфики психологических условий [5, с. 9-10].

Ведущей для детей дошкольного возраста с ДЦП является игровая деятельность, которая является доминирующей в процессе их развития до 7-8-летнего возраста. Особенность игровой деятельности у дошкольников с данным заболеванием заключается в том, что она не выполняет полностью функцию ведущей деятельности (Е.А. Стребелева, О.С. Соколова, Л.И. Плаксина), лишь специальная психолого-педагогическая работа дает положительную динамику в формировании игровой деятельности как основы первичной социальной адаптации. Освоение навыков социального общения - коммуникации является важным условием полноценной социальной жизни. Дети с церебральным параличом испытывают значительные затруднения в формировании навыков социальной коммуникации из-за наличия коммуникативных барьеров, связанных с ограничением передвижения, речевыми нарушениями и ошибками семейного воспитания. Поскольку ДЦП является непрогрессирующим заболеванием, то оказание ранней психолого-педагогической помощи является важным условием значительной или полной компенсации нарушений психофизического и личностного развития детей [1].

Учеными были разработаны критерии выявления уровня социальной адаптивности детей до 7 лет с двигательными нарушениями средней степени тяжести.

1. Уровень слабо выраженной социальной адаптивности ребёнка с церебральным параличом, характеризуется несформированностью навыков самообслуживания, отсутствием эффективного взаимодействия с окружающими, задержкой речевого развития, слабой выраженностью учебно-игровой и

познавательной активности. Интеллектуальное снижение делает невозможным поступление и дальнейшее обучение в массовой школе.

2. Уровень неустойчивой адаптивности ребёнка с церебральным параличом характеризуется отсутствием стремления к самостоятельности, снижением познавательных интересов, кратковременной активностью в учебно-игровой деятельности, ограниченным словарным запасом, ситуативной речью, отсутствием стремления к общению и признанию сверстниками. Интеллектуальные способности определяются термином «психофизический инфантилизм». Эти дети способны овладеть программой массовой школы, но нуждаются для этого в специальной коррекционной работе.

3. Уровень устойчивой социальной адаптивности ребёнка с церебральным параличом характеризуется сформированными навыками самообслуживания, выраженным стремлением к самостоятельности и помощи другим. Учебно-игровая и познавательная активность носит постоянно выраженный характер, дети умеют строить дружеские отношения и стремятся к признанию и лидерству в детском коллективе, владеют контекстной и объяснительной речью. Уровень развития их интеллектуальных способностей позволяет им поступить в первый класс и успешно обучаться в общеобразовательной школе [1].

Изучение и анализ существующих современных методов и подходов, направленных на подготовку «особенных» детей к жизни в обществе, свидетельствует о значительных достижениях зарубежных государственных и общественных организаций в данной области, но существенным недостатком является отсутствие в этих подходах осознания важности взаимодействия детей с церебральным параличом со здоровыми сверстниками.

Следовательно, при отсутствии специализированных учреждений проблемы социальной адаптации детей с церебральным параличом, имеющих сохраненный интеллект, способны успешно решать учреждения дополнительного образования, обладающие необходимой креативной средой, кадровым потенциалом, специальным методическим обеспечением. [1, с. 10-11].

Психологические механизмы формирования личности едины и для нормально развивающегося ребенка, и для ребенка с нарушениями в развитии, но разные условия этого формирования приводят к появлению специфических закономерностей развития личности ребенка с аномалиями в развитии.

Среди видов аномального развития детей с церебральным параличом чаще всего встречаются задержки развития по типу психического инфантилизма. В основе психического инфантилизма лежит дисгармония созревания интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы при незрелости последней. Психическое развитие при инфантилизме характеризуется неравномерностью созревания отдельных психических функций. Однако, как отмечает М.С. Певзнер, «при всех формах инфантилизма недоразвитие личности является ведущим и определяющим симптомом». Психический инфанти-

лизм в отечественной литературе освещается как особый вид нарушения развития, в основе которого лежит незрелость поздно формирующихся мозговых систем (Т.А.Власова, М.С.Певзнер) [4].

Отклонения в развитии личности ребенка с ДЦП могут возникнуть и при разных стилях воспитания в семье. Многие родители занимают неоправданно жесткую позицию в воспитании ребенка с ДЦП. Эти родители требуют от ребенка выполнения всех требований и заданий, но при этом не учитывают специфику двигательного развития ребенка. Нередко такие родители, если ребенок не выполняет их требований, прибегают к наказаниям. Все это приводит к негативным последствиям в развитии ребенка и усугублению его физического и психического состояния.

В условиях гиперопеки или гипоопеки ребенка возникает наиболее неблагоприятная ситуация для формирования у него адекватной оценки своих двигательных и иных возможностей [3].

Изучение реакции ребенка на свой физический дефект является необходимым условием изучения личности, самосознания, самооценки, а также условием проведения правильной работы по воспитанию личности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Э. С. Калижнюк установила, что осознание дефекта у детей с ДЦП возникает чаще в возрасте 7—8 лет и связано с их переживаниями по поводу недоброжелательного отношения к ним со стороны сверстников, а также с социальной депривацией [2]. Психогенные реакции, возникающие у таких детей, она разделила на два варианта:

1) невротические реакции в сочетании с пассивно-оборонительными — гипостенический вариант (чрезмерная ранимость, застенчивость, робость, склонность к уединению и т.д.);

2) агрессивно-защитные формы поведения — гиперстенический вариант (аффективная несдержанность, готовность к конфликтам и агрессии).

Таким образом, развитие личности у детей с ДЦП в большинстве случаев проходит весьма своеобразно, хотя и по тем же законам, что и развитие личности нормально развивающихся детей. Специфика развития личности детей с ДЦП определяется как биологическими факторами, так и факторами социальными. Развитие ребенка в условиях болезни, а также неблагоприятные социальные условия негативно сказываются на формировании всех сторон личности ребенка, страдающего детским церебральным параличом.

Список литературы

1. Дикаева Е.С. Социальная адаптация дошкольников с церебральным параличом в учебно-воспитательном процессе детской школы искусств : автореф. дис. ... кан. пед. наук. – Омск, 2007. – 21 с.
2. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. – Киев, 1987. – 269 с.
3. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

4. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. – М., 1985. – 204 с.

5. Никитина Л.Н. Отношение к себе и к окружающим детей и подростков с церебральным параличом при дистанционном надомном обучении: автореф. дис. ... кан. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2016. – 26 с.

6. Твардовская А.А. Особенности мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом: автореф. дис. ... кан. психол. наук. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

УДК 159.922.76

Чернышова И.Г.

МБДОУ «Детский сад №454 г. Челябинска»;

МАДОУ «Детский сад №462 г. Челябинска»

ilira.1968@mail.ru

Проектно-исследовательская деятельность как средство развития познавательной активности старших дошкольников с ОВЗ

С введением ФГОС в систему дошкольного образования меняются требования и к самому педагогу, и к методам обучения и воспитания дошкольников. К моменту поступления в первый класс ребенок должен уметь решать сложные задачи: уметь видеть проблему и ставить вопросы, уметь доказывать, делать выводы, высказывать предположения и строить планы по их проверке.

Проектно-исследовательская деятельность, являясь эффективным средством развития познавательной активности, может помочь дошкольнику с особыми образовательными потребностями решить выше обозначенные задачи.

Детское экспериментирование является средством интеллектуального развития дошкольников, в том числе и имеющих отклонения в развитии, и наиболее успешным путем ознакомления детей с миром окружающей их живой и неживой природы.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, экспериментирование, познавательная активность, дети с ОВЗ.

Проблема познавательной активности – одна из наиболее трудных в педагогике, так как, являясь индивидуально-психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития.

Интерес к процессу познания формируется у ребенка с малых лет. Он основан на любопытстве и любознательности.

Познавательный интерес – это стремление к знанию, возникающие из активного отношения к предметам и явлениям действительности в процессе деятельности. Истоки познавательного интереса заложены в окружающей действительности, но решающим в его формировании является процесс воспитания и обучения. Именно взрослый играет большую роль в формировании познавательной активности детей. Он обучает детей наблюдательности и самостоятельной постановке проблемы, а также способам получения информации. Дети учатся задавать вопросы. Эти умения приобретаются детьми в процессе упражнений, наблюдений, которые ставят ребенка в ситуацию их решения с помощью сравнения.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ОВЗ. Взаимосвязь развития психических процессов и познавательной активности старшего дошкольника очевидна.

Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии у них произвольной памяти, а причина этому - снижение их познавательной активности.

Так же у детей с ЗПР нарушено внимание, причинами этого являются несформированность механизма произвольности, несформированность мотивации, нарушение познавательного интереса.

Еще одним признаком несформированности познавательной активности у детей с задержкой психического развития является нарушение системных механизмов восприятия.

Задача учителя-дефектолога заключается в том, чтобы помогать такому ребенку упорядочить процессы восприятия и учить воспроизводить предмет целенаправленно.

Все исследователи клиники задержки психического развития отмечают, что у данных детей есть недостатки и в мыслительной деятельности.

То есть, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, почти все дети с ЗПР характеризуются парциальной несформированностью высших психических функций, что влечет за собой снижение уровня познавательной активности. Это проявляется, прежде всего, в их недостаточной любознательности. Как говорилось ранее, в норме дошкольники – это «почемучки». Они задают много вопросов относительно предметов и явлений окружающей их действительности, а дети с задержкой в развитии от них заметно отличаются.

Знание особенностей развития у детей с задержкой психического развития помогает разумно и целенаправленно вести коррекционно-развивающее воспитание и обучение этих детей. Опыт работы отечественных исследователей доказывает, что задержка развития преодолевается, и дети практически догоняют своих нормально развивающихся сверстников. То есть, познавательную активность детей с ЗПР необходимо формировать и развивать.

Одним из важных и достаточно эффективных средств развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является – проектно-исследовательская деятельность (детское экспериментирование).

Выдающийся педагог В.А.Сухомлинский придавал особое значение влиянию природы на познавательное развитие ребёнка. По его мнению, природа лежит в основе детского мышления, чувств, творчества. Он отмечал, что сама природа не воспитывает, а активно влияет на взаимодействие с ней, и чтобы ребёнок научился понимать природу, чувствовать её красоту, это качество нужно прививать с раннего детства. Необходимое условие для первоначального ознакомления детей с природой – это создание предметно-развивающей среды при сохранении трёх принципов:

-активности - побуждающей к действию;
-стабильности, т.е. педагог стабилен, а среда меняется;

-комфортности – должно быть удобно всем.

Дети дошкольного возраста очень наблюдательны. Наблюдая окружающий мир, они делают свои выводы, умозаключения, устанавливают причинно-следственные связи. Что же касается ребёнка с ЗПР, то ему сначала необходимо помочь увидеть всю эту красоту окружающего мира, научить наблюдать, показать, как изменяется природа, и только тогда он станет самостоятельно задавать вопросы и делать элементарные умозаключения. Поэтому вся наша коррекционно-развивающая работа способствует и обогащает ребёнка знаниями, учит его самого анализировать, раздумывать, размышлять над тем, что он узнаёт, оказывает благоприятное воздействие на мировоззрение ребёнка, развитие его человеческих, социальных чувств.

Изучая новинки методической литературы, наблюдая за детьми с ЗПР, мы обратили внимание на замечательное средство по ознакомлению дошкольников с окружающим миром – это проектно-исследовательская деятельность, включающая в себя элементарные опыты и детское экспериментирование.

Процесс познания – творческий процесс, и наша задача – поддержать, сформировать и развить в ребёнке интерес к исследованиям и открытиям.

Поисковая деятельность принципиально отличается от любой другой тем, что образ цели, определяющий эту деятельность, сам еще не сформирован и характеризуется неопределенностью, неустойчивостью. В ходе поиска он уточняется, проясняется. Это накладывает особый отпечаток на все действия, входящие в поисковую деятельность: они чрезвычайно гибки, подвижны и носят пробный характер.

Конечно, мы понимаем, что дошкольникам с ЗПР в таком полном виде исследовательское обучение недоступно. Однако необходимо помнить о том, что все дети разные, так же как и способы восприятия мира. Ребёнка с отклонениями в развитии надо «научить учиться», наблюдать и пробовать... Ведь не ошибается только тот, кто ничего не делает. Поэтому детское экспериментирование имеет огромное значение для психического развития ребёнка, имеющего отклонения в развитии.

В основе педагогики сотрудничества – создание обстановки, в которой ребенок всё может делать самостоятельно. Позвольте детям реализовать заложенную в них программу саморазвития и удовлетворять потребность познания эффективным и доступным для них способом – путем самостоятельного исследования мира. А поможет им в этом широкое внедрение метода организованного и контролируемого детского экспериментирования - дома и в детском саду, индивидуального и коллективного, во всех видах деятельности.

В дошкольном возрасте мышление всё-таки является наглядно-действенным и наглядно-образным, а не словесно-логическим, поэтому для детей гораздо полезнее увидеть реальность, чем услышать словесный рассказ.

К.А. Тимирязев: «Люди, научившиеся ... наблюдениям и опытам, приобретают способность сами ставить вопросы и получать на них фактические ответы, оказываясь на более высоком умственном и нравственном уровне в сравнении с теми, кто такой школы не прошел».

Мы с воспитателями группы считаем, что в поисково-исследовательской деятельности дошкольник с ЗПР получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему природную любознательность, упорядочить свои представления о мире. Поэтому стремимся учить не всему, а главному, не сумме фактов, а целостному их пониманию, не столько дать максимум информации, сколько научить ориентироваться в её потоке, вести целенаправленную работу по усилению развивающей функции обучения. Учим организовывать учебный процесс по модели личностно - ориентированного взаимодействия, согласно которой ребёнок является не объектом обучения, а субъектом образования.

Развитие исследовательских способностей ребёнка - одна из важнейших задач современного образования. Знания, полученные в результате собственного эксперимента, исследовательского поиска значительно прочнее и надёжнее для ребёнка с ЗПР тех сведений о мире, что получены репродуктивным путём.

Мы думаем, что в связи с модернизацией дошкольного образования и введением ФГОС ДО, настало время широкого внедрения проблемного обучения, проектно-исследовательской деятельности и экспериментирования, как метода этого обучения в практику работы групп компенсирующей направленности.

Итак, мы можем сделать следующие выводы: развитие познавательной активности у детей с ЗПР и у нормально развивающихся детей проходит одни и те же стадии. Однако, изучив специальную литературу, мы убедились, что формирование и развитие познавательной активности и любознательности у детей с ЗПР имеет ряд особенностей. Они нуждаются в особом подходе; всю коррекционно-воспитательно-образовательную работу по развитию познавательной активности у данной категории детей необходимо строить с учётом их индивидуальных особенностей, структуры дефекта и в зависимости от формы генеза. Дошкольный возраст наиболее чувствителен к познанию окружающего мира, чувственный опыт дети приобретают в процессе разнообразной деятельности, что является условием успешного обучения в школе.

Список литературы

1. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М.: Наука, 1981. – 458 с.
2. Возрастные особенности психического развития детей / под ред. Дубровиной И.В., Лисиной М.И. - М.: Просвещение, 1982. – 362 с.
3. Подъяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М.: Наука, 1981. – 458 с.

4. Стрекалова Г.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР // Дефектология. - №1. - 1987.

5. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР // Дефектология. - №4. - 1982.

УДК 159.922.76

Шаповалова Л.А.,

Колтышева О.А., Чернева С.П.

МБОУ «Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи
Металлургического района г. Челябинска»
mcenter-74@mail.ru

Развитие личности детей с ограниченными возможностями здоровья как комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая проблема

В статье рассматриваются основные направления деятельности Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи (МБОУ ЦППМСП) Металлургического района г. Челябинска», комплексные междисциплинарные системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая не только коррекцию речевых, когнитивных, эмоционально-волевых процессов, но и в целом воздействие на личностное развитие и реализацию потенциальных возможностей.

Ключевые слова. дети с ограниченными возможностями здоровья, профилактика, семьи группы риска, психолого-педагогическая и медико-социальная помощь и сопровождение, личностное развитие.

Одним из основных направлений работы Муниципального бюджетного образовательного учреждения Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи (МБОУ ЦППМСП) Металлургического района г. Челябинска является не только коррекция речевых, когнитивных, эмоционально-волевых процессов детей с ОВЗ, но и комплексное воздействие на личность ребенка.

Основу деятельности МБОУ ЦППМСП составила комплексная междисциплинарная система работы с семьей, имеющей детей с ОВЗ. Работа включает в себя следующие методы и направления деятельности:

Психолого-педагогическая диагностика (определение актуального развития ребенка, его психологических, психофизиологических и личностных ресурсов;

Консультации родителей по вопросам коррекции проблемных зон ребенка;

Индивидуальные консультации родителей по выявлению проблем семейного воспитания;

Тренинги для родителей с целью обучения эффективными способами взаимодействия с детьми и оптимизации детско-родительских отношений;

Психологическая коррекция эмоционально-волевой и личностной сферы детей группы риска;

Психологическая коррекция психологических состояний матерей и отцов (раздражительность, тревожность и др.);

Психолого-педагогическая профилактика: различные методы просвещения (лектории, групповые консультации, круглый стол по проблеме, семина-

ры-практикумы и др), проводимые педагогами, психологами и учителями –дефектологами по вопросам сопровождения в семье детей с ОВЗ.

В процессе реализации одного из основных направлений работы Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи установлено активное взаимодействие с родителями семей, имеющих детей с ОВЗ. Данное направление деятельности реализуется специалистами учебно-коррекционного отдела Центра в рамках комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, не посещающих дошкольные образовательные организации в группах кратковременного пребывания. Основной контингент обучающихся групп кратковременного пребывания составляют дети раннего возраста (72%), обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (28%) и дети-инвалиды. Всего за 10 лет организации образовательной деятельности в Центре прошли обучение свыше 400 детей раннего возраста, около 1000 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся групп кратковременного пребывания МБОУ ЦППМСП в течение всего учебного года включает в себя следующие направления работы:

1. Реализация развивающих психолого-педагогических программ для детей раннего возраста, в соответствии с учебным планом. Данное направление предусматривает проведение занятий педагогами-психологами с детьми совместно с родителями по развитию когнитивной сферы ребенка, эмоционально-коммуникативных навыков, формированию конструктивного взаимодействия в диададе ребенок – родитель, ребенок-ребенок. Несформированная детско-материнская привязанность в раннем детстве вызывает у ребенка состояние психической депривации с утратой чувства защищенности, приводит к задержке формирования эмоциональных способностей к общению, игровому переживанию, к искажениям личностного роста. В тех случаях, когда уход и забота неадекватны, у ребенка развивается недостаточность в его чувствах к себе и к другим. В детской психиатрии получены данные о том, что нарушения социализации в раннем детстве приводят к существенным отклонениям психосоциального развития ребенка. Полученные результаты реализации данного направления деятельности специалистов Центра, позволили установить, что в 100% случаях отмечена положительная динамика по всем критериям. Это подчеркивает эффективность и необходимость проведения таких форм работы с родителями в целях профилактики нарушения детско-родительских отношений, в большей степени способствующих формированию различных зависимостей в подростковом возрасте.

2. Реализация адаптированной образовательной программы (части «Коррекционная работа») в соответствии с учебным планом. Основной задачей данного направления является коррекция нарушенных психофизических функций у детей с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность

специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социального педагога), направленная на предоставление равных стартовых возможностей в развитии и обучении данной категории детей способствует профилактике формирования школьной дезадаптации и девиантных форм поведения.

3. Реализация лечебно-профилактических, лечебно-оздоровительных программ, предполагающая консультации штатных узких специалистов: врача-психиатра, врача-психотерапевта с последующим выполнением рекомендаций и назначений, а также проведение сеансов механического и ручного массажа в соответствии с показаниями.

4. Реализация родителями обучающихся «Родительских программ», позволяющих осуществлять образовательный процесс в условиях семьи и ближайшего окружения ребенка. Вовлеченность родителей в образовательный процесс уже в раннем и дошкольном детстве дает возможность мотивировать их на совместную деятельность с собственным ребенком, достижение наилучшего результата и как следствие формировать взаимопонимание и доверительные отношения между детьми и взрослыми, а также повышать педагогическую компетентность родителей в вопросах обучения и развития собственного ребенка. Эффективность данного направления деятельности обоснована специалистами Центра в результате качественного анализа выполнения программы: у обучающихся, родители которых выполняли «Родительскую программу» в полном объеме, динамика успешности в усвоении адаптированной образовательной программы в среднем составила 41%, а у обучающихся, родители которых реализовывали «Родительскую программу» не в полном объеме – 15 %.

5. Реализация профилактической программы «Родительский модуль». В рамках данного направления специалистами Центра (педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом) проводится просветительская работа с родителями (законными представителями) несовершеннолетних по различным вопросам и проблемам воспитания, обучения и развития детей. Так как значительная роль среди этиологических факторов, приводящих к формированию школьной дезадаптации и девиантного поведения у несовершеннолетних, традиционно отводится семье, то родителям предлагаются для просмотра социальные ролики по данной теме, а так же проводятся мини-лекции, круглые столы, тренинговые занятия. Данное направление деятельности способствует повышению психолого-педагогической компетенции родителей. Участники «Родительского модуля» приходят к пониманию причин возникновения девиантного поведения у детей и подростков и егт профилактике.

Дальнейшее сопровождение обучающихся Центра осуществляется специалистами отдела сопровождения образования в режиме психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций района. Это направление деятельности реализуется в течение 2-х лет на основании Феде-

рального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статьи 42 «Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации».

Психолого-педагогическое сопровождение системы образования района осуществляется специалистами МБОУ ЦППМСП на трех уровнях: информационно-статистический; консультативно-методический; комплексный.

Таким образом, в основе стратегий деятельности МБОУ ЦППМСП по развитию личности детей с ОВЗ лежат активные профилактические мероприятия, направленные на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих в развитии детей и подростков социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, формирование ресурсов семьи, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного, успешного и ответственного поведения, внедрение в образовательной среде инновационных педагогических и психологических технологий, обеспечивающих развитие ценностей гармонично функционирующей личности.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование - М.: Класс, 2009. - 208 с
2. Конева О.Б. Диагностика и коррекция готовности детей к школе: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 51с.
3. Конева О.Б. Семейная психотерапия детей с отклонениями в развитии.: учебное пособие. - Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2010.- 94с.
4. Рычкова Л.С. Медиако-психологические аспекты школьной дезадаптации у детей с интеллектуальными затруднениями: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 180с.
5. Рычкова Л.С. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие. – Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2013. – 134с.
6. Рычкова Л.С. Специальная психология: учеб. пособие. – Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2008. –156с.

УДК 376

Шатилова Е.В.

Челябинская областная специальная библиотека для слабовидящих и слепых,
Челябинск
Chbibln74@yandex.ru

Слепoglухие: расширяя границы доступного

Социальным аспектом независимой жизни является право инвалида быть неотъемлемой частью общества, принимать участие в социальных, политических, экономических и культурных процессах. Чтобы инвалиды смогли на деле реализовать провозглашенные равные права на участие во всех аспектах жизни, необходима их всесторонняя поддержка. Таковую миссию и взяла на себя Челябинская областная специальная библиотека для слабовидящих и слепых.

Ключевые слова: слепoglухие, специальная библиотека, досуговый центр.

Исторически сложилось, что Челябинская областная специальная библиотека для слепых и слабовидящих всегда работала с инвалидами по слуху. А после того, как в России в сентябре 2014 г. существование слепoglухих граждан утвердили на законодательном уровне, такую работу мы выделили в отдельное направление.

В библиотеке уже два года действует досуговый центр (ДЦ) для слепoglухих читателей «Вместе» под руководством методиста библиотеки и при содействии Фонда поддержки слепoglухих «Соединение», г. Москва. Работа строится согласно разработанному плану с учетом особенностей читателей и всегда сопровождается тифло- и сурдопереводом.

Слепoglухота является отдельной, потому уникальной инвалидностью, создающей те особые проблемы и трудности, которые нельзя найти ни у инвалидов по зрению, ни у просто глухих людей. Например, проблема общения с окружающими людьми. У инвалидов по зрению, незрячих и слабовидящих, нет такой проблемы, - они пользуются теми же формами и способами повседневного общения, которые основаны на слуховом восприятии и разговорной речи, тем же языком общения и мышления, что и окружающие (зрячие и слышащие) люди.

У глухих взаимодействие с людьми основано на нормальном зрительном восприятии: они свободно считывают на расстоянии жестовую речь и мимику лица собеседника. Услуги сурдопереводчика в основном сводятся к передаче в жестовой форме глухим людям содержания обращенной к ним речи оратора, к переводу жестовой речи глухих, обращенной к зрячим и слышащим. Этого слепoglухим недостаточно! Для них нужно не только переводить при разговоре с другим человеком, но и передавать дополнительную информацию, как правило, описательного характера о собеседнике, которого слепoglухой может не видеть при общении, об окружающей обстановке, о людях, присутствующих в момент разговора в комнате, о реакции на речь слепoglухого и прочее.

В библиотеке была выделена группа слепoglухих пользователей в количестве 26 человек. Для того, чтобы перезнакомить всех участников группы и начать формировать межличностные отношения (МО) было организовано мероприятие «Тренинг по адаптированным настольным играм для слепoglухих». Участвовало 26 человек, среди которых есть люди с остатком зрения и слуха; глухие, но зрячие; слепые, но слышат; одновременно не видят и не слышат; тотально слепoglухие и немые. Очевидно, что по возможностям восприятия группа не однородна, МО совмещают в себе когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Поведенческий включает ВСЕ каналы коммуникации как вместе, так и изолированно: вербальный и вокальный «работает» для слышащих, невербальный (русский жестовый язык и дактиль) – для глухих говорящих и безречевых, а тактильный и ольфакторный (обонятельный) важен для всех.

Слепोगлухие люди учились играть парами и группами по 4 человека. Мероприятие завершилось соревнованием 2-х команд. По результатам наблюдения при обучении настольным играм интересно влияние самооценки каждого из участников общения. Адекватная самооценка человека позволила объективно оценивать свои особенности и соотносить их с индивидуально-психологическими качествами партнера и с ситуацией, а также выбирать соответствующий стиль общения и корректировать его в случае необходимости. Были отмечены люди с завышенной самооценкой: сначала они привносили в интерперсональные отношения элементы высокомерия и снисходительности, что в некоторые моменты добавляло напряженности. Поэтому руководитель группы всегда на чеку и готов к модерации и корректировке обстоятельств общения. Участники с заниженной самооценкой вынуждены были подстраиваться к стилю МО, которые предлагал партнер по игре. Периодически это давало определенную напряженность в связи с внутренним дискомфортом личности.

Анализируя наблюдения, были выявлены наиболее уязвимые звенья цепочки общения в группе, которые повлияли на скорость и последовательность действий, методов и приемов внутри мероприятий. В целом, мероприятие получилось эмоциональным, позитивно окрашенным. Для всех слепоглухих сам факт встречи, общения, совместных переживаний и возможности получения нового опыта дал ощущение радости и социального благополучия. Это было достигнуто за счет инклюзии: не человек с дефектом здоровья приспособился к среде и обстоятельства, а наоборот – специалисты библиотеки приспособили среду при помощи особых умений и оборудования, чтобы инвалидам было комфортно чувствовать себя в окружающем мире, т.е. была заметна динамика достижения равновесия организма в системе «человек-окружающая среда».

Одним из последующих мероприятий стало «Сказы цветущей тундры» с экскурсией в этноцентр северных народов и посещением питомника собак породы хаски.

При наблюдении за межличностными отношениями во время экскурсии были выделены личные качества людей, которые затрудняли общение (самовлюбленность, высокомерие, заносчивость, самодовольство и тщеславие / догматизм и постоянная склонность не соглашаться с партнером/ манипуляция и корысть) и помогали ему (доверие и понимание/ эмоциональное притяжение и принятие/ отсутствие жесткой программы манипуляции и корысти).

Естественно, в ходе мероприятия были отмечены случаи межличностной совместимости — это оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их общения и деятельности. В качестве равнозначных слов используем «гармонизация», «согласованность», «консолидация» и пр. Межличностная совместимость основана на принципах сходства и взаимодополнительности. В нашем ДЦ

взаимодополнительность надо понимать еще и в буквальном, физическом смысле: это заметно в паре или группе, когда один видит, но не слышит и наоборот, т.е. по факту слышащий человек для глухого является «ушами», а человек с остаточным зрением «глазами» для незрячего. Показателем межличностной совместимости являются удовлетворенность совместным взаимодействием и его результатом. Здесь мы наблюдали вторичный результат — появление взаимной симпатии! Нами межличностная совместимость воспринималась как состояние, процесс и результат. Она продолжает развиваться в пространственно-временных рамках и конкретных условиях (нормально-обыденных или привычных, новых или даже экстремальных для данной категории инвалидов и пр.), которые оказывают влияние на ее проявления в группе участников ДЦ для слепоглухих.

Между двумя людьми в группе мы видим противоположный феномен совместимости — явную несовместимость, а чувства, которые она вызывает у них — обоюдная и искренняя антипатия. Но мы научились с этим «жить» и работать, «оппоненты» в конфликты не вступают, и данный факт негативных эмоций не приносит. Новизна впечатлений, приобретение новых практических ЗУН (знания, умения, навыки) позволяет участникам досугового центра овладеть устойчивыми умениями и навыками интерперсональных отношений. Они основаны на социальных нормах регуляции, с представителями разных групп в обществе. Опыт общения позволяет практически осваивать и применять разнообразные нормы общения с различными людьми и формировать социальный контроль за проявлением своих эмоций. А это в свою очередь является базой для успешной социализации инвалидов.

Спустя год ежемесячной работы состоялось мероприятие «Экология на ощупь» с посещением тепличного хозяйства, где читатели с одновременным дефектом зрения и слуха посетили зимний сад, изучили экзотические и местные растения, на мастер-классе научились правильно высаживать и ухаживать за растениями. Обратите внимание, что на каждом мероприятии задействованы все остаточные и компенсаторные органы чувств, доступные слепоглухим с разной степенью нарушения слуха и зрения. Данные особенности восприятия безусловно влияют на стиль и скорость общения! Наши наблюдения:

-мы отметили аттракцию (от англ. attraction [этрЭкшн]-привлекательность). Говоря доступным языком, это и процесс, и одновременно результат привлекательности одного человека для другого. В ней выделяли уровни (симпатия, дружба, любовь) и связывали ее с перцептивной стороной общения.

Под аттракцией понимают процесс предпочтения одних людей другим, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии. Аттракция обусловлена внешними факторами (в частности, пространственной близостью места проживания или работы общающихся) и внутренними, собственно межличностными определителями (физической привлекательностью, проявляемым стилем

поведения, фактором сходства между партнерами, выражением личного отношения к партнеру в процессе общения). Предпочтение замечено в отношении участников, чья коммуникация более успешна и эффективна, кто может общаться при помощи речи и жестов. В связи с этим участники хотят сократить психологическую дистанцию с привлекательным партнером по общению, стать добрыми приятелями и далее. Мы видим углубление межличностных отношений между участниками ДЦ: знакомство - эффективная коммуникация – приятельство - дружба (доверительное общение).

Коммуникацию в группе на данном этапе оцениваем как эффективную и паритетную: между отдельными членами группы возникла дружба, подкрепленная общностью интересов и схожим состоянием здоровья. Также мы наблюдаем эмпатию: люди сопереживают друг другу, оказывают помощь и взаимовыручку; и, как следствие, происходит улучшение психоэмоционального состояния читателей. Очевидна стойкая ситуация комфорта в коллективе. Люди научились взаимодействовать друг с другом с учетом особенностей каждого: все участники понимают и осознают, что каждый из них доступен и удобен для общения (несмотря на инвалидность!).

Межличностные отношения, общение при работе в группе выступают не только как компонент компенсации дефекта зрения и слуха, а также как способ реабилитации и интеграции слепоглохих. Мониторинг группы читателей с одновременным нарушением слуха и зрения показал, что увеличилось количество посещений, количество активных читателей, происходит накопление банка положительных эмоций и воспоминаний, которые способствуют продуктивному творчеству:

-члены ДЦ для слепоглохих принимают участие в подготовке и проведении мероприятий городского (Фестиваль чтения «Челябинск читающий» 2015 г., 2016 г.), областного (первый чемпионат Челябинской области по настольным играм среди слепоглохих 2015 г., Областной конкурс чтецов «Поэтические баталии» 2015 г., 2016 г., Областной конкурс на лучшего пользователя системы Брайля 2015 г., 2016 г.), федерального (Всероссийский конкурс творческой самодеятельности среди слепоглохих людей 2015 г., 2016 г., Всероссийская акция «Тотальный диктант» 2015 г., 2016 г.), международного уровней (Международный телемост «Всемирный день поэзии» с Национальной библиотекой Республики Беларусь г. Минск 2015г., Международные юбилейные торжества в честь 175-летия просветителя и поэта Ибрая Алтынсарина 2016 г., Казахстан).

-Читатели с остатком зрения и (или) слуха и наоборот являются ведущими клубов (Клуб виртуальных путешествий, руководит которым профессиональный геолог, инвалид по зрению и слуху), кружков (Кружок жестовой речи), мастер-классов по рукоделию (макраме, плетение мандал).

Человек – существо биосоциальное, и ему нельзя жить в изоляции, а особенно людям с инвалидностью, потому что общение для них и средство, и

стимул, и цель жизни. И для них, как ни для кого, важно понимать, что они живут не одновременно со здоровыми, а вместе со всеми. В результате работы досугового центра мы наблюдаем успешные межличностные отношения, которые способствуют улучшению психологического и, как следствие, физического здоровья читателей с нарушениями зрения и слуха.

Человек, не имеющий соответствующей эмоциональной пищи, как автомобиль, который управляется не тем горючим, быстро изнашивается, двигается с медленной скоростью по жизни, его часто приходится «ремонтить» во время болезней.

Какие выводы можно из этого сделать? Человек запрограммирован на счастье. Он обязан быть счастливым, если хочет быть здоровым, активным и долго жить.

Список литературы

1. Инвалиды в обществе. Как общаться со слепоглохими. М., 2003.
2. Саломатина И.В. Им можно помочь: руководство к действию тем, кто хочет поддержать человека с синдромом Ушера. М., 2008.
3. Этика взаимоотношений и общения со слепоглохими: методическое пособие. М., 2006.

УДК 159.922.76

Шешукова Н.Н.,
Воронова Е.Ю.

Вятский государственный университет, Киров
sheshukova07@rambler.ru, voronova.katyush@mail.ru

Активизация словаря младших дошкольников с общим недоразвитием речи как профилактика личностных нарушений

В данной статье рассмотрена проблема профилактики личностных нарушений у младших дошкольников с общим недоразвитием речи. У детей с нарушениями речи велика вероятность наслоения личностных нарушений как третичного дефекта. Общеизвестно, что на настоящий момент ранняя коррекция нарушений речи – одна из приоритетных задач логопедии как науки. Цель нашего исследования - изучение особенностей словаря младших дошкольников с ОНР и разработка комплекса занятий по активизации словаря детей данной категории. В исследовании приняли участие шесть дошкольников с ОНР. Детям предлагались задания на исследование активного и пассивного словаря. В ходе исследования было выявлено некоторые особенности словаря детей данной категории, недостаточное его развитие, а также большое расхождение между уровнем развития активного и пассивного словаря испытуемых. По результатам исследования был разработан комплекс занятий по активизации словаря младших дошкольников с ОНР. Так, авторы делают вывод, что при своевременно организованной коррекционно-развивающей работе можно избежать появления личностных нарушений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие дошкольники, личность, активизация словаря

Общее недоразвитие речи – это нарушение речи как системы, при котором страдают все ее компоненты: лексико-грамматический, фонетико-фонематический и связная речь. Общее недоразвитие речи I уровня, выделенное в классификации

Р.Е. Левиной, характеризуется либо полным отсутствием речи, либо наличием небольшого количества звукоподражаний и звуковых комплексов, которые часто сопровождаются жестами [3]. Несомненно, такое нарушение речи, без специально организованной коррекционной помощи, может повлиять на развитие личности дошкольника, по той причине, что оно препятствует коммуникации ребенка со сверстниками и взрослыми.

Основная речевая проблема ребенка с ОНР I уровня – это бедность словаря и сложность его активизации, перевода лексических единиц из пассивного словаря в активный. Активизация словаря является одной из наиболее важных задач в коррекции ОНР I уровня.

Так, нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей словаря младших дошкольников с ОНР.

Экспериментальное исследование было проведено в октябре 2016 года на базе МКДОУ «Центр развития ребёнка - детский сад №205» г. Кирова. В исследовании приняли участие шесть детей трехлетнего возраста с общим недоразвитием речи.

Для изучения особенностей словаря дошкольников была использована методика проведения обследования ребенка младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой и «Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя речи» И.А. Смирновой. На их основе нами была составлена речевая карта, задания в которой были разделены на три блока:

Первый блок включал задания, направленные на обследование объема активного и пассивного словаря существительных. Детям было предложено назвать/показать изображенные картинки по лексическим темам «Части тела», «Одежда»; «Игрушки»; «Мебель»; «Посуда»; «Овощи»; «Фрукты»; «Транспорт»; «Животные».

Второй блок - обследование объема активного и пассивного словаря прилагательных. Детям было предложено назвать цвет изображенных предметов, размер и вкус. В случае затруднения давалась инструкция «Покажи, где...».

Третий блок - обследование объема активного и пассивного глагольного словаря. Детям было предложено назвать действия человека на картинке, затем показать изображение человека, который выполняет данное действие.

Ответы детей записывались в речевую карту. За правильный ответ засчитывалось слово в любом фонетическом оформлении.

Далее перейдем к анализу результатов нашего экспериментального исследования.

Объем активного словаря существительных у изучаемой нами группы младших дошкольников с ОНР составил 50% от идеальной нормы, прилагательных – 8%, объем глагольного словаря – 45%; объем пассивного словаря существительных младших дошкольников с ОНР составил 83% от идеальной нормы, прилагательных – 70%, объем глагольного словаря - 82%. Таким образом, словарь прилагательных у младших дошкольников с ОНР развит

наименее хорошо, объем активного словаря значительно меньше пассивного.

В ходе исследования были выявлены следующие качественные особенности словаря существительных младших дошкольников с ОНР:

-словарь представлен звукоподражаниями («му», «ав», «ату» - поезд, «дю-дю» - паровоз), словами-фрагментами («бока» - яблоко, «сина» - машина, «тюя» - кастрюля, «сядка» - лошадь, «кока» - морковь, «зой» - желтый, «дит» - сидит), контурными словами («дизидом» - помидор, «алада» - голова, «агась» - кровать, «акан» - диван, «адида» - помидор, «пани» - штаны, «акует» - огурец, «мамдока» - помидор, «амимика» - пирамидка), диффузными словами («годи» - красный, «акуда» - кукла, «агада» - тарелка, «абони» - автобус, «куда» - курица, «ледик» - козлик) и отдельными правильно произносимыми словами, с учетом произносительных возможностей («баабан», «кука» - кукла, «каф» - шкаф, «масина», «диван», «синий»).

-наблюдалась замена существительных названиями действий (чайник – «сяй пить», ложка - «кухать», пирамидка – «сабиать»);

-глаголы третьего лица употреблялись детьми в инфинитиве (спит – «пать», пьет – «пить», рисует – «авать»)

-отмечено явление полисемантизма - одно слово обозначало несколько предметов («бади» - платье, юбка; «сина» - машина, автобус, поезд), стремление детей делать слоги в словах «открытыми» - «агузи» - огурец, «абони» - автобус, «абани» - банан.

Полученные нами экспериментальные данные подтверждают данные Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой и других исследователей [1, 2].

Так, мы можем констатировать недостаточное развитие пассивного и, особенно, активного словаря младших дошкольников с ОНР, а также большое расхождение между уровнем развития активного и пассивного словаря испытываемых.

В связи с этим, опираясь на исследования и методические разработки Т.Б. Филичевой, Н.В. Нищевой, И.А. Смирновой, нами был разработан комплекс занятий, направленный на активизацию словаря детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста, который был апробирован в ходе формирующего эксперимента.

Ниже представлен конспект одного из индивидуальных занятий по активизации словаря младших дошкольников с ОНР.

Тема: Животные.

Цель: познакомить детей с названиями животных, их «голосами»

Задачи:

-учить понимать названия животных
-вызвать звукоподражания голосам животных
-развивать внимание, память, целостное восприятие

Ход занятия:

Организационный этап:

-Здравствуй! К тебе сегодня в гости пришла девочка Маня. Она принесла тебе конверт, давай посмотрим, что там?

Основной этап:
Дидактическая игра «Собери целое»
-Смотри, здесь что-то нарисовано, но картинки распались на половинки! Собери, как правильно?
Ребенок собирает из частей целые картинки.
-Кто это получился? Да, это собачка, лошадка, курица, козлик, корова и гусь.
Дидактическая игра «Кто как голос подает?»
Неожиданно из-под стола появляется собачка.
-Ой, кто это к тебе бежит? Собачка! Как собачка лает? Ав-ав! Давай вместе:
-Ав-ав
-А это кто? Лошадка! Как лошадь голос подает?
-И-го-го!
-Ой, а это кто к тебе летит? Гусь! Как гусь разговаривает?
-Га-га-га!
-А это кто там такой идет? Курица! Как курица говорит?
-Ко-ко-ко!
-Кто же это теперь к нам пришел? Корова! Как она голос подает?
-Мууу.
-А это кто же? Козлик! Как он говорит?
-Меее.

2. «Покажи, где».

Животные играли в догонялки. Все разбежались, кто куда. Найди собачку.

А где гусь? Лошадка? Корова? Козлик? Курица? (ребенок показывает и говорит: «вот», «тут»)

3. Игра по ролям.

Звери собрались гулять. Сначала пойдут гулять курица и корова. Где они? Возьми курицу, дай мне корову. Давай вместе гулять! Гуляют они и разговаривают: как курица разговаривает? (ко-ко-ко) А как корова ей отвечает? (мууу) Как хорошо они погуляли!

Далее идут гулять гусь и лошадь, собачка и козлик.

Заключительный этап:

-Молодец! Все звери очень рады были с тобой поиграть. Маня зовет их домой и говорит тебе «пока-пока!». Скажи Мане «пока-пока!»

Таким образом, при своевременно организованной коррекционно-развивающей работе можно избежать появления личностных нарушений, или, выражаясь словами Л.С. Выготского, третичного дефекта.

Список литературы

1. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288с.
2. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. – 173 с.

УДК 371.13

Яковлева Г.В.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск
galina440@mail.ru

Подготовка педагогов ДОУ к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительных профессиональных программ

Автором рассмотрена проблема проектирования адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дополнительного профессионального образования, уточнен алгоритм проектирования, показаны формы работы со слушателем системы повышения квалификации по освоению технологий проектирования АОП.

Ключевые слова: адаптированная образовательная программа, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, разделы программы: целевой, содержательный, организационный, продуктивные формы работы со слушателями, дополнительные профессиональные программы.

В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) механизмом обеспечения достижения каждым ребенком дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья этого качества, является основная образовательная программа дошкольного образования. Исходя из нормативных требований, любая образовательная организация, в том числе дошкольная образовательная организация, в которой обучаются дети дошкольного возраста с ОВЗ, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. При проектировании адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья проектировщикам, к коим относятся руководители ДОУ, заместитель заведующего, участники творческих групп, специалисты ДОУ, важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержанию наполнению разделов, а с другой, отражать специфику ее реализации для детей дошкольного возраста с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка [4,5,6].

Особую актуальность проектированию адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья придает то обстоятельство, что тема формирования и реализации таких программ недостаточно разработана как в нормативном, так

научно-методическом и технологическом аспектах. Кроме того, практически отсутствует анализ содержания различных источников информации об особенностях составления и реализации таких программ, не описаны механизмы соединения в структуре и содержании адаптированной образовательной программы новых нормативных требований и накопленного в широкой практике специального (коррекционного) образования опыта организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи уточним алгоритм проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и особенности такого проектирования.

Адаптированная образовательная программа должна соответствовать определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования структуре. То есть адаптированная образовательная программа включает в свою структуру целевой, содержательный и организационный раздел.

Проблема подготовки педагогов ДОУ к проектированию и реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ решается в ГБУ ДПО ЧИППКРО кафедрой развития дошкольного образования через реализацию образовательной программы «Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья» (в условиях реализации ФГОС ДО). Третий и четвертый блок программы направлен на освоение педагогами технологий проектирования данного программного продукта.

Так, при проектировании целевого раздела адаптированной образовательной программы разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, проекте Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации.

Особое значение для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы имеет Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработчиками формулируются цели и задачи адаптированной образовательной программы, конкретизируются принципы и подходы к ее реализации, планируемые результаты (целевой раздел), а также система специальных условий освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с конкретными видами ограничений в здоровье (организационный раздел).

Данные материалы для разработчиков адаптированных образовательных программ являются методологическими основаниями. В этой связи практическая часть работы в данном разделе посвящена изучению и обсуждению данных идей и концепций. Слушатели курса учатся четко формулировать цель, задачи, принципы и подходы к проектированию адаптированной программы в ее инвариантной и вариативной частях.

Отметим, что при проектировании адаптированной образовательной программы у педагогов ДОУ возникают некоторые затруднения, связанные:

- с соотношением материалов примерных основных образовательных программ с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к конкретному разделу адаптированной образовательной программы, а также их отбор и структурирование;

- с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса, в каждом из разделов адаптированной образовательной программы (по содержанию образовательных областей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие), с точки зрения их достаточности и необходимости;

- с уточнением особенностей содержания и форм реализации содержания образовательных областей с учетом особенностей отклонений в развитии ребенка.

Для разрешения данных проблем организуются продуктивные формы работы со слушателями, например, работа в фокус-группах, где данные аспекты становятся предметом общего обсуждения, отбирается необходимое содержание образовательных областей с учетом особенностей отклонения в развитии ребенка, отбираются наиболее эффективные формы, методы и приемы реализации выбранного содержания [1,7].

Следующим этапом в разработке адаптированной образовательной программы является описание существенных психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Примеры таких характеристик предложены в учебных пособиях под редакцией М.М. Семаго, Н.Я. Семаго «Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб: Речь, 2005.- 384с., Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности [2,3]. В качестве практической работы слушателям предлагается скомпилировать и выстроить наиболее целесообразный вариант характеристики детей с ОВЗ, на основании которого выстраивается система психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе.

На основании анализа психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, почерпнутых из

характеристик, разработчики адаптированной образовательной программы определяют целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы).

Организационный раздел адаптированной образовательной программы должен содержать описание материально-технического обеспечения адаптированной образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать расписание и /или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

В ходе семинарского занятия со слушателями уточняются особенности предметно-развивающей среды группы для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. В группах организуется работа по проектированию модели развивающей предметно-пространственной среды для конкретной категории детей с ОВЗ (например, для детей с нарушениями зрения, ЗПР, ДЦП) [7].

Утоняя в адаптированной образовательной программе раздел «Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий», слушателям предлагается выделить содержание деятельности ведущего учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, врача-педиатра, ведущего специалиста (врача-офтальмолога, психиатра, отоларинголога, психоневролога и др.) и представить (защитить) модель такого взаимодействия. Данная модель также становится результатом группового проекта [1, 2, 4].

Таким образом, обучение педагогов ДОУ проектированию адаптированных образовательных про-

грамм для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает качество данного документа в учреждении, формирует те профессиональные компетенции педагогов, которые определены Профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начально общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), а также реализацию ФГОС ДО.

Список литературы

1. Зуева Ф.А. Управление самостоятельной работой обучающихся в системе повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научный журнал №3(20) 2014. С. 21-27.
2. Ильина А.В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессиональном образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научный журнал №1(18) 2014. С. 98-109.
3. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст/ М.М. Семаго, Н.Я. Семаго – СПб: Речь, 2005.- 384с.
4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. СПб: Речь, 2005.- 384с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования, 2014.- 32с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» -М.: Издательство «Омега-Л», 2013.- 134с.
7. Яковлева Г.В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении // Эксперимент и инновации в школе.2011.№3.С.3-5.

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ

УДК 159.922.76

Анохина А.И.

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск
nasty_a_nohina95@mail.ru

Организация летнего отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов

Наше общество состоит из разных людей и безусловно каждый из нас должен иметь возможность участвовать в общественной жизни настолько, насколько хватает его сил и возможностей. К сожалению, в большинстве случаев дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды становятся изгоями в обществе. Эта проблема досталась России, так сказать по наследству от СССР, так как политика советского государства была такова, что в «строительстве» светлого будущего могли участвовать только здоровые люди. Это вело к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды были исключены из жизни общества, то есть они становились изгоями. Чаще всего родителям советовали оставить больного ребенка в роддоме, которого затем ждал специализированный интернат. Данная практика привела к тому, что общество не привыкло видеть людей с особенностями, соответственно и думать об их проблемах тоже. Сейчас, конечно, ситуация меняется в лучшую сторону, на людей с особенностями хотя бы перестали «косо смотреть». Но этого недостаточно, общество все еще с трудом принимает людей, по их мнению, не таких как они сами.

Для того чтобы изменить отношение к этой категории населения, нужно с детства учить детей взаимодействовать друг с другом, уважать индивидуальность каждого, тогда в будущем вырастет поколение людей способных учитывать, понимать и принимать особенности друг друга.

Этому способствует инклюзивное обучение, когда дети с особенностями развития обучаются в обычных общеобразовательных школах. Но понятие инклюзия подразумевает не только обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов со здоровыми детьми, но и полное включение таких детей в общественные отношения. [1] То есть детей с особенностями развития можно и нужно не только обучать в обычной школе, но и организовывать совместный отдых таких детей со здоровыми сверстниками.

В нашей стране уже существует успешный опыт организации подобного отдыха. М.Р. Новодворцева в статье «Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря» пишет о том, что совместный отдых создает уникальную среду, которая способствует решению задач нескольких направлений реабилитационного отдыха детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья:

оздоровление (утренняя гимнастика на свежем воздухе, воздушные и солнечные ванны);

социально-коммуникативная реабилитация (изменение характера и круга общения, деятельность в составе малых групп, изменение социальной роли);

социально-бытовая реабилитация (деятельность, направленная на уход за собой и организация быта, помощь младшим и друг другу);

социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания: походы, сплавы, экскурсии);

социально-психологическая реабилитация (наблюдение за успехами других детей с ограниченными возможностями, изменение точки зрения на уровень своих возможностей и степень ограничений, повышение собственной самооценки);

социально-культурная реабилитация (экскурсии, концерты, конкурсы, театральные постановки).

Все вышеперечисленные направления реабилитации способствуют интеграции ребенка с особенностями развития в общество, повышению уровня его социальной активности. Совместное планирование деятельности и осознание своего участия в нем повышает адаптационные возможности ребенка, способствует появлению нового социального и личного опыта [4]. В свою очередь здоровые дети учатся взаимодействию с «другими» детьми, учатся толерантному к ним отношению. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды, отдыхая совместно со своими здоровыми сверстниками видят, что их принимают, к ним прислушиваются. Это способствует тому, что они стремятся развивать способности, например, к рисованию, шитью, вокалу и даже спорту. Ведь за период пребывания в лагере дети успевают попробовать множество интересного и в конечном счете выбрать то, чем им нравится заниматься. Ребенок начинает чувствовать себя увереннее, не боится пробовать себя.

Для того, чтобы распространить данный опыт по всей стране необходимо учесть множество деталей. Одной из важнейших является организация условий для комфортного пребывания в лагере детей с проблемами в передвижении, а также слабослышащих и слабовидящих детей. Безусловно это требует финансовых вложений. Но если мы хотим решить проблему интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в общество, это потребует определенных усилий. К тому же в России существует государственная программа «Доступная среда», действующая до 2020 года, в рамках которой действует подпрограмма «Совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов», одной из задач которой является формирование условий для развития системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов.[3] Это означает, что финансиру-

ние на переоборудование лагерей возможно выделить в рамках данной программы.

Следующим важным фактором для организации отдыха детей с особенностями развития будет подготовка вожатых к работе с такими детьми. Ведь для успешной адаптации ребенка к лагерю и для комфортного его там пребывания важно, чтобы вожатый учитывал индивидуальные половозрастные особенности детей, а также особенности их здоровья. Именно поэтому нужно организовать подготовку таких вожатых.

Необходимо также продумать и то, что некоторые дети, приезжающие в лагерь впервые, могут испытывать трудности при адаптации к лагерю и им будет важно общение с родителями, то есть нужно продумать возможность (в особых случаях) проживания родителей на территории лагеря.

Следующим важным аспектом является комплектация лагеря не только специально обученными вожатыми, но и другими специалистами необходимыми для комфортного пребывания детей с особенностями развития в лагере. В лагере должны быть психологи, логопеды, дефектологи, спортивный инструктор, сурдопедагоги, а также достаточное количество медицинского персонала.

Именно тогда, когда получится учесть все вышеуказанные условия, мы сможем организовать отдых детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов так, чтобы они чувствовали себя изгоями, а понимали, что как бы не отличались от остальных, они всегда смогут найти свое место в жизни.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: Учебно-методическое пособие. М.: Первое сентября, 2013. – 33 с.
2. Моисеева Е.В. Правовые основы социального призрения в дореволюционной России // Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2012. С. 211-216.
3. Моисеева Е.В. Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОВЗ//В сборнике: MODERN TRENDS IN THE INTENSIVE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS AND ACTUAL METHODS OF THEIR EFFECTIVE REGULATION /Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. 2015. С. 57-59.
4. Новодворцева М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 211-213.
5. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья детей-инвалидов, детей –сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21-22 мая 2015 г. / Калуга, 2015.
6. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 «Об утверждении государственной про-

граммы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2020 годы»

УДК 159.922.76

Бенькова В.Ю.

Томский государственный университет, Томск
benkova.valera@yandex.ru

Особенности психокоррекционной работы при раннем детском аутизме

В статье рассматриваются основные подходы в коррекции раннего детского аутизма, охарактеризованы этапы организации психокоррекционного процесса, описана модель комплексной клинико-психолого-педагогической коррекции РДА, представлены методические требования, предъявляемые к психокоррекционным занятиям с детьми, страдающими данным расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, ранний детский аутизм, искаженное психическое развитие.

В современном мире распространенность аутизма и связанных с ним состояний имеет устойчивую тенденцию к росту. По оценкам ВОЗ один ребенок из 160 детей во всем мире страдает расстройством аутистического спектра [4].

Этимология слова «аутизм» восходит к латинскому языку, «autos» означает отрыв от реальности, отгороженность от мира. Термин «ранний детский аутизм» (РДА) ввел американский детский психиатр Л. Каннер в 1943 году. Он охарактеризовал аутизм как особое состояние, сопровождающееся нарушениями общения, речи, моторики, отнеся его к расстройствам «шизофренического» спектра. В последующие годы РДА стал рассматриваться как особое конституциональное состояние.

В «Международной классификации болезней» десятого пересмотра, которая является действующей классификацией в Российской Федерации, выделяются следующие диагностические критерии раннего детского аутизма:

1. Качественные нарушения реципрокного взаимодействия, проявляющиеся минимум в одной из следующих областей:

- неспособность адекватно использовать для регулирования социального взаимодействия контакт зрения, мимическое выражение, жестикуляцию;
- неспособность к установлению взаимосвязей со сверстниками;
- отсутствие социоэмоциональной зависимости, что проявляется как нарушенная реакция на других людей, отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией;
- отсутствие общих интересов или достижений с другими людьми.

2. Качественные аномалии в общении, проявляющиеся минимум в одной из следующих областей:

- задержка или полное отсутствие спонтанной речи, без попыток компенсировать этот недостаток

жестикуляцией и мимикой (часто предшествует отсутствию коммуникативного гуления);

- относительная неспособность начинать или поддерживать беседу (при любом уровне речевого развития);

- повторяющаяся и стереотипная речь;
- отсутствие разнообразных спонтанных ролевых игр или (в более младшем возрасте) подражательных игр.

3. Ограниченное, повторяющееся и стереотипное поведение, интересы и активность, что проявляется минимум в одной из следующих областей:

- поглощенность стереотипными и ограниченными интересами;

- внешне навязчивая привязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или ритуалам;

- стереотипные и повторяющиеся моторные манеризмы;

- повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам игрушек (к их запаху, осязанию поверхности, издаваемому им шуму или вибрации).

На основании классификаций Г.Е. Сухаревой и В.В. Лебединского аутизм можно отнести к группе «искаженное психическое развитие». Исканное развитие – это один из типов дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований [2].

Несмотря на различие взглядов и подходов к диагностике и генезису аутизма, можно выделить некоторые критерии, которые присущи всем клиническим формам:

- частичное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;

- отторженность, ориентация на внутренний мир;

- полное или частичное отсутствие эмоционального реагирования на близких людей;

- неспособность различать одушевленные и неодушевленные предметы;

- повышенная чувствительность к слуховым и зрительным раздражителям;

- феномен тождества (по Л. Каннеру): неприятие смены обстановки, новых игрушек, вещей и т.п., неophobia;

- избегание контакта «глаза в глаза»;

- постоянная повторяемость однообразных движений: постукивание, перебирание пальцами, переливание из одной емкости в другую, перекармливание и т.п.

Интеллектуальная деятельность при РДА неравномерна, невербальные задания оказываются для детей трудновыполнимыми. Интеллектуальные способности в значительной степени определяются клинической формой РДА, его этиологией и патогенезом.

Автор Х. Ремшмидт подчеркивает, что исследования терапии и реабилитации детей с РДА показыва-

ли, что более эффективными методами являются поведенчески ориентированные, структурированные, а не спонтанные, дающие свободу в выборе пути развития [5].

В США в 60х годах 20-го века набрал популярность поведенческий подход в коррекции РДА, а точнее – так называемое оперантное обучение. Целью данного подхода является обучение детей выполнению различных бытовых операций полностью, а затем – в совокупности. Должны создаваться внешние условия, которые формируют желаемое поведение в самых различных аспектах.

Данный подход имеет успех и высокие показатели эффективности коррекции, он достаточно прост, его могут использовать не только специалисты, но и родители, родные ребенка. Говоря о ключевых недостатках можно отметить, что оперантный подход требует немалого технического оснащения, применяется только в индивидуальном порядке и требует достаточно много времени (20-30 часов в неделю).

В СССР до 1975 года аутизм лечили преимущественно медикаментозно. Московскими исследователями К.С. Лебединской и О.С. Никольской был предложен комплексный медико-психолого-педагогический подход и разработана программа эмоционально-уровневой коррекции аутизма.

Модель комплексной клинико-психолого-педагогической коррекции РДА включает в себя:

1. Психологическую коррекцию:

- установление контакта со взрослыми;

- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;

- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками;

- формирование целенаправленного поведения;

- преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений.

2. Педагогическую коррекцию:

- формирование активного взаимодействия с педагогом;

- формирование навыков самообслуживания;

- пропедевтика обучения (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формирование навыков изобразительной деятельности).

3. Медикаментозную коррекцию, включающую в себя поддерживающую психофармакологическую и общеукрепляющую терапию.

4. Работу с семьей:

- психотерапия членов семьи;

- ознакомление родителей с рядом психических особенностей ребенка;

- составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;

- обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, при-

вития навыков самообслуживания, подготовки к школе [1].

В основе данного подхода лежит клинико-дезонтогенетический подход Л.С. Выготского, позволяющий выделять первичные дефекты, вторичные и третичные образования при РДА и рассматривать их как на нарушение аффективной сферы.

И.И. Мамайчук также полагает, что учитывая специфику искаженного развития, необходим комплексный подход к психологической коррекции. Обязательно привлечение к психокоррекции специалистов различного профиля: детских психиатров, невропатологов, логопедов, психологов, педагогов-воспитателей, музыкального работника и др.

Так же не менее важным является строгое соблюдение этапности психокоррекционных воздействий с учетом степени выраженности эмоционального и интеллектуального дефекта у ребенка с РДА [3].

Выделяются несколько значимых этапов психологической коррекции:

1. Установление контакта – самый важный, ключевой этап для коррекционной терапии. Поможет в этом успокаивающая атмосфера занятия, его мягкая эмоциональность (приглушенный голос, избегание прямого взгляда).

2. Усиление психической активности ребенка. На этом этапе важно, чтобы психолог умел чувствовать настроение ребенка и понимать специфику его поведения, используя это в коррекции.

3. Организация целенаправленного поведения. Здесь может помочь музыкальное сопровождение. Главная задача – сформировать у ребенка навык положительного сосредоточения (такие игры, как «Мыши тише-тише», «Море волнуется», «Глаза в глаза» и пр.).

Следует еще раз подчеркнуть, что для успешности в коррекционной работе очень важно установление эмоционального контакта ребенка с психологом. Для достижения этой цели можно использовать следующие игровые приемы:

Игра «Ручки». Группа из 2-3 детей располагается перед психологом. В ходе игры психолог берет ребенка за руки и ритмично похлопывает своей рукой по руке ребенка, повторяя «Рука моя, рука твоя...».

В ситуации сопротивления и одергивания руки ребенком психолог продолжает похлопывания себе или с другим малышом. Тактильный контакт имеет решающее значение в формировании эмоционального контакта с ребенком.

Игра «Отойди и подойди». Психолог отдалается от ребенка на несколько шагов и жестами приглашает его подойти, приговаривая: «Подойди ко мне, хороший мальчик (девочка)». Когда ребенок приблизится, психолог должен его обнять и удержать (при сопротивлении), приговаривая заглядывая в глаза: «Какой хороший мальчик (девочка)».

Игра «Хоровод». Из группы 3-5 человек психолог выбирает ребенка, которому нужно поздороваться с детьми и пожать каждому руку. Затем ребенок выбирает того, кто будет стоять в центре

круга, остальные водят хоровод и приветствуют его. Поочередно все должны оказаться в центре.

Игра «Обезьянка». Данную игру нужно проводить с целью обучения детей подражанию мелким движениям рук. Психолог показывает игрушку-обезьянку детям, стоящим в кругу и рассказывает о том, как она любит всем подражать. Психолог совершает какое-нибудь движение (например, покачивание головой) вместе с обезьянкой. Затем предлагает детям выполнить это движение самим или показать на обезьянке. Впоследствии движения усложняются.

Игра «Возьми, положи, брось». Данная игра позволяет научить детей слушать и понимать речевые инструкции. В ходе игры психолог расставляет на стол кегли и предлагает детям бросать их в коробку. Если они успешно справляются, то организуется соревнование. Можно усложнить игру, учитывая цвета кеглей.

Автор И.И. Мамайчук устанавливает следующие методические требования к психокоррекционным занятиям с детьми с РДА:

- любые задания должны предлагаться ребенку-аутисту в наглядной форме;
- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;
- речевые инструкции должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;
- не рекомендуется говорить с ребенком громким голосом. В процессе общения с ребенком целесообразно переходить на шепотную речь;
- занятия необходимо проводить в одно и то же время и в одном и том же месте;
- после выполнения задания психолог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка-аутиста требует обязательного поощрения.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можем сделать вывод, что правильно организованная психокоррекционная работа с ребенком с синдромом раннего детского аутизма способствует положительной динамике его психического развития; каждому этапу работы с ребенком с РДА соответствуют определенные формы и методы психологической коррекции. Психологическая коррекция при РДА должна быть направлена, прежде всего, на преодоление негативизма и установление контакта с аутичным ребенком, преодоление у него сенсорного и эмоционального дискомфорта, отрицательных аффективных форм поведения.

Список литературы

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М., 1991.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2006.

4. Расстройства аутистического спектра // Информационный бюллетень ВОЗ. 2006. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru/> (дата обращения: 26.03.2017).

5. Решмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М., 2003.

УДК 159.922.76

Бичанина Т.В.

Кубанский государственный университет,
Краснодар
t.bichanina@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время работа с детьми с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) является одним из приоритетных направлений. Данное направление позволяет активно интегрировать в общество детей с ОВЗ.

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют какие-либо патологии и ограничения в здоровье. Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, в особом режиме.

В современном образовании появилось такое понятие как инклюзивное обучение (т.е. совместное обучение детей с физическими, психическими, интеллектуальными дефектами со здоровыми детьми.) Конечно, эти идеи не новы, ещё в 30-е Л.С. Выготским впервые была выдвинута идея инклюзивного обучения и только в 2012 году вступил закон, в котором подчеркивается, что особое внимание должно уделяться детям, которые относятся к уязвимым категориям. «Необходимо разработать и внедрить формы работы с такими детьми, способствуя их реабилитации и полноценной интеграции в общество».[1]

Казалось информации об инклюзивном обучении много и современные технологии помогли бы эту программу реализовать. Однако, как показала нам практика, педагогам и психологам не хватает опыта и знаний.

Основной целью педагога- психолога в сопровождении детей является создание благоприятных условий для того, чтобы ребёнок с ОВЗ мог адаптироваться в обществе.

Такое сопровождение должно включать себя психологическую поддержку детей и их родителей.

Ключевыми направлениями работы педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются:

Диагностическая работа- состоит в том, чтобы составить психологических портрет учащихся, определение и построение индивидуального маршрута обучения. Предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

Коррекционно-развивающая работа- ориентирует педагога на познавательное, когнитивное и социальное развитие и самосознание детей. Сотрудничество ребенка с педагогом, развитие психолого-психологической культуры учащихся, родителей и педагогов;

Консультативная и просветительская работа- заключается в том, чтобы психолог смог организовать индивидуальные и групповые консультации со всеми участниками образовательного процесса, а также их родителями.;

Профилактическая работа- работа, направленная на ослабление и предотвращение возможной проблемы [2].

Проблема успешной адаптации учащихся с ОВЗ во многом зависит от организации педагогом процесса учебной деятельности.

Дети с ОВЗ, попадая в школу не могут самостоятельно адаптироваться в новых для него условиях. Они чувствуют повышенную тревожность в общении, напряженность, замкнутость и неполноценность. Из-за этого они не могут выстроить взаимоотношения со своими сверстниками.

Здесь возможны развития разных вариантов событий: либо дети смогут принять друга друга и выстроить отношения, либо кризис перейдет от явного в скрытый.

И поэтому педагогу и психологу нужно действовать по определённым этапам:

- 1) мотивационный этап;
- 2) ориентировочный этап;
- 3) операционный этап;
- 4) оценочный этап.

Мотивационный этап включает в себя обеспечение благоприятных условий для осуществления образовательного процесса. Важен эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, контакт между учащимся, а прежде всего между учителем и родителями.

Только при создании благоприятной среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна продуктивная деятельность.

Ориентировочный этап содержит определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка маршрутов обучения.

На операционном этапе разрабатываются коррекционные индивидуальные программы для работы с конкретным детьми по реализации конкретных задач.

Заключительный или оценочный этап включает анализ результатов и рефлексии. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы [3].

Построение образовательного процесса зависит от личностных качеств и профессионализма педагога и психолога насколько он убедительно сможет изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения.

Инвалидность представляет собой социальный феномен, избежать которого не может ни одно общество. У многих людей понятие инвалид вызывает жалость. Само слово инвалид многие ассоциируют со словами беспомощный, неполноценный, немощный [4].

Но на самом деле слово инвалид имеет несколько другое значение. Инвалид- это человек с ограниченными возможностями здоровья (психического,

физического, интеллектуального), а всё остальное, что было придумано обществом просто стереотипы.

Самое главное в работе с этими детьми педагоги, психологи и родители должны помочь ребёнку поверить в себя, в свои силы и возможности.

Многих людей можно поделить на две категории: первая категория людей это те, которые относятся к детям с ОВЗ с презрением, другая категория относится с жалостью.

Нужно внедрять в сознание здоровых людей идеи равноправия между здоровыми детьми и с ограниченными возможностями здоровья. А также воспитывать в окружающих чувства толерантности, доброты и уважения.

Как показывает практика, инвалидность - это не приговор. В современном мире существует много возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо обеспечить этим людям возможность для самореализации. Ведь среди них много одарённых и талантливых людей. Люди-инвалиды заниматься спортом, музыкой, танцами, становятся великими учёными. А всё благодаря тому, что они переборолли свою боль, поверили в свои силы.

Таким образом, к детям с ограниченными возможностями нужно относиться так, как к здоровым детям. Научитесь видеть в человеке его личность, а не диагноз.

Список литературы

1. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья .Электронный ресурс// Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php> (дата обращения 29.03.2017).

2. Афонькина Ю.А., Усанова И. И., Филатова О.В. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования, М., 2010.

3. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, М.,2012.

4.Петрова Л.Е. Молодые социологи о социальных проблемах молодежи, М.,2010.

УДК 340

Боровик Н.В.

Челябинск, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
natalya.borovik.96@mail.ru

Нормативно-правовое регулирование социальных проблем детей с ОВЗ

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это особая социальная группа людей, для которой должны создаваться особые условия ведения их жизнедеятельности. Данная статья посвящена анализу нормативно-правовой базы, обеспечивающей достойное функционирование таких детей в Российской Федерации. Целью данного исследования было показать то, что те законодательные акты, принятые в наше время, не защищают в полной мере все права детей с ОВЗ. Нет сейчас таких

механизмов реализации существующих законов, чтобы дети с ОВЗ не чувствовали себя неполноценными членами нашего общества. В данной статье мы хотим показать, что дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в большей защите своих прав, чем сейчас мы можем им предложить.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ограниченные возможности, недееспособность, право на достойную жизнь.

В настоящее время мировая практика все больше внимания уделяет проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Социальная интеграция детей с ОВЗ рассматривается как наиболее перспективное направление современной государственной социальной политики.

Дети с ограниченными возможностями составляют особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества. Особенностью этой социальной группы является неспособность самостоятельно реализовать свои конституционные права на охрану здоровья, реабилитацию, труд и независимую жизнь. Несмотря на гарантированные Конституцией равные права всем детям России, возможности реализации этих прав у детей-инвалидов различны и зависят от социального статуса родителей.

В Словаре по социальной работе человек с ограниченными возможностями определяется как тот, «кто не способен выполнять определенные обязанности или функции по причине особого физического или психического состояния или неспособности. Такое состояние может быть временным или хроническим, общим или частичным» [1].

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1980 г. был принят британский вариант трехзвенной шкалы ограниченных возможностей:

- недуг - любая утрата или аномалия психологической, либо физиологической, либо анатомической структуры или функции;

- ограниченные возможности - любое ограничение или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека;

- недееспособность (инвалидность) - любое следствие дефекта или ограниченных возможностей конкретного человека, препятствующее или ограничивающее выполнение им какой-либо нормативной роли (исходя из возрастных, половых и социокультурных факторов) [1].

В связи с социально-экономическими преобразованиями и переходом к рыночным отношениям во всех сферах жизнедеятельности российского социума, отмечается усугубление старых и появление новых социальных проблем, связанных с социализацией детей с ограниченными возможностями, решение которых требует новых дифференцированных подходов, учитывающих специфику этой группы населения.

Основными социальными проблемами детей с ограниченными возможностями являются барьеры в осуществлении прав на охрану здоровья и социальную адаптацию, образование, трудоустройство. Переход на платные медицинские услуги, платное образование, неприспособленность архитектурно-строительной среды к особым нуждам детей-инвалидов в зданиях общественной инфраструктуры (больницах, школах, средних и высших образовательных учреждениях), финансирование государством социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество.

Особо значимой социальной проблемой детей с ограниченными возможностями является отсутствие специальных законов и нормативных актов, устанавливающих ответственность органов государственной власти и управления, должностных лиц учреждений и организаций за реализацию прав детей-инвалидов на охрану здоровья и социальную реабилитацию, и независимое существование.

В настоящее время законодательно закреплена и действует система правовой защиты ребенка с ОВЗ. Конституция РФ в п.4 ст.15 закрепляет, что «составной частью правовой системы РФ являются общепризнанные нормы и принципы международного права. Если международным договором РФ закреплены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора» [2].

Всеобщая декларация прав человека стала первым международным документом, закрепившим социальные, экономические, культурные, политические права человека. Статья 1 Декларации гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» [3].

Одним из самых значимых документов в области защиты прав инвалидов является Конвенция о правах инвалидов. В ней говорится, что «государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено:

- на развитие умственных и физических способностей в полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;

- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов[4].

До ратификации Конвенции о правах инвалидов в России был принят в 1995 г. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Согласно данному федеральному закону, устанавливаются гарантии получения детьми с инвалидностью такого образования. В статье 18 определено, что образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Детям-инвалидам дошкольного возраста предоставляются необходимые реабилитационные меры и создаются условия для пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа. Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в детских дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения [5].

В июне 2012 года Президент РФ В.В. Путин подписал Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [6]. Стратегия действий в интересах детей признает социальную исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении) и ставит задачи:

- законодательного закрепления правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);

- обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;

- нормативно-правового регулирования порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

- внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование и т.д.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями — это особая социальная группа людей, имеющая важные в социальном плане особенности и требующая по отношению к себе особой социальной политики. Разработан ряд региональных нормативных правовых актов, регламентирующих

получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами[6].

Нормотворческая деятельность в этом направлении в обязательном порядке должна быть продолжена. Это обусловлено, в том числе, изменениями социально-экономической ситуации, появлением и применением новых форм получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами[6].

Однако, до конца не отработаны механизмы реализации существующих законов, регламентирующих эту сферу и исполнение норм, связанных с реабилитацией и образованием детей-инвалидов, отсутствует нормативно-правовое регулирование интегрированного (инклюзивного) образования и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Список литературы

1. Словарь основных понятий по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / под ред. Гуслияковой Л. Г. – Барнаул: Издательство АГУ, 1997. – 63с.

2. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 / [Электронный ресурс] / <http://www.constitution.ru>.

3. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 / [Электронный ресурс] / http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml.

4. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 / [Электронный ресурс] / http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

5. Моисеева Е.В. Правовые основы социального признания в дореволюционной России// В сборнике: Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства/Материалы международной научно-практической конференции. 2012. С. 211-216.

6. Моисеева Е.В. Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОВЗ//В сборнике: MODERN TRENDS IN THE INTENSIVE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS AND ACTUAL METHODS OF THEIR EFFECTIVE REGULATION /Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. 2015. С. 57-59.

7. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей –сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации// Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21-22 мая 2015 г. / Калуга, 2015.

8. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11. 1995 г. N 181-ФЗ (с изменениями и дополнениями) / [Электронный ресурс] / <http://base.garant.ru/10164504/>, свободный.

9. Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» № 761 от 01.06.2012 / [Электронный ресурс] / <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418>.

УДК 159.922.76

Бухарина А.А.,

Мещерякова К.А.

Южно-Уральский гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
AnastasiyaBukharina@mail.ru, 7_104@mail.ru

Влияние ОВЗ на развитие личности

Статья посвящена проблеме влияния ограниченных возможностей человека, а именно нарушений опорно-двигательного аппарата, на развитие личности в целом. Как мы выяснили, статистика с каждым годом показывает увеличение числа детей-инвалидов в нашем обществе. Но чтобы сформировать полноценную, адаптированную к жизни в социуме личность, нужно с детства, а именно, с первых месяцев жизни, закладывать ребенка все то, что потребуется ему для правильного роста и развития, а в последующем, для становления им успешной и самодостаточной личностью. К сожалению, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата не имеют такой возможности, из-за наличия различных форм патологий, развивающихся вследствие заболевания. Это и позволяет говорить о том, что данная проблема является довольно актуальной. Целью является привлечение внимания общества к данной проблеме, и в соответствии с этим принятие реальных шагов на государственном уровне на пути к тому, чтобы сделать все возможное для интеграции детей, с особенностями развития в социум. Таким образом, хотелось бы отметить, что государство уделяет внимание проблемам инвалидов, но в большинстве своем принятые решения остаются на бумаге, или выполняются формально. А всесторонне развитая личность является опорой сильного и устойчивого государства.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, нарушения, патологии, заболевания, детский церебральный паралич, психологическое развитие.

В России проживает большое количество людей с ограниченными возможностями здоровья.

По данным Федеральной службы государственной статистики, численность людей с ограниченными возможностями здоровья на 2011 год составляла 13209 тысяч человек, данные за 2016 говорят о 12751 тысячах человек, а на первые 3 месяца 2017 года она уже составляет 12259 тысяч человек. Доля детей, при этом, на 2011 года составляет 541 тысячу человек, в 2016 году 617 тысяч человек, а в 2017 году- 636 тысяч человек [4]. Данная статистика говорит о том, что число людей с ОВЗ, в общем, пусть и медленным темпом, но сокращается, но число детей с ОВЗ увеличивается и не прекращает расти. Следовательно, данная проблема молодеет. У людей с ограниченными возможностями здоровья присутствует огромное количество проблем, связанных с самыми разными сферами жизнедеятельности человека, что не может не сказаться на развитии личности как, в общем, так и в частном. Актуальность данной проблемы весьма высока, так как каждый человек имеет право развиваться как личность, несмотря на какие-либо ограничения его возможностей.

Рассмотрим подробнее понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья».

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве не так давно.

В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», заменены термином «с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Под лицом с ограниченными возможностями здоровья подразумевают лицо, имеющее физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [3].

В связи с этим, понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам данных лиц, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым различают следующие категории лиц с нарушениями в развитии:

- 1) лица с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) лица с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) лица с нарушениями речи;
- 4) лица с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) лица с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) лица с множественными нарушениями.

Подробнее, рассмотрим категорию лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и как данное ограничение здоровья влияет на развитие личности.

Начиная, работу с детьми, с ограниченными возможностями здоровья, нужно понимать и осознавать, каким дефектом они обладают, и в связи с этим, учитывать их психофизиологические и психологические особенности. [1] Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. У детей с данной патологией имеются отклонения в развитии, которые отличаются многообразием видов и различной степенью выраженности.

Виды патологии опорно-двигательного аппарата:

1. Заболевания нервной системы:
 - детский церебральный паралич (ДЦП);
 - полиомиелит;

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата:

- врожденный вывих бедра;
- кривошея;

- косолапость и другие деформации стоп;
- аномалии развития позвоночника (сколиоз);
- недоразвитие и дефекты конечностей;
- аномалии развития пальцев кисти;
- артрогрипоз (врожденное уродство).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата:

- травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей;
- полиартрит;
- заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит);
- системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит) [5].

Наиболее распространенным видом нарушения у детей, с патологией опорно-двигательного аппарата, является двигательный дефект. Он включает в себя задержку в формировании, недостаточное развитие или потерю двигательных функций. Но большую часть детей составляют дети с заболеванием детский церебральный паралич. Значительная роль в отклонениях психологического развития детей с церебральным параличом принадлежит таким нарушениям, как речевые, двигательные и сенсорные [1].

Двигательные нарушения ограничивают человека в познании внешнего окружающего мира, не дают ему свободу передвижения, не позволяют заниматься предметно-практической деятельностью. Вследствие этих нарушений, человек не способен обеспечить себе самостоятельный уход. И, одновременно с нарушением зрения, слуха, мелкой моторики или речи, человек теряет возможность развития своей познавательной деятельности в полной мере. Отклонения в психологическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья усугубляются недостатком или полным отсутствием социального опыта, коммуникативных навыков, игровых форм деятельности. [1] Эти аспекты позволяют здоровому ребенку полноценно развиваться и осваивать с возрастом высшие психические процессы и функции.

Также, вследствие двигательных нарушений, у человека отсутствуют пространственные представления.

Нарушения мыслительной деятельности можно заметить на уровне сформированности мышления, так как у здорового человека оно должно быть абстрактно-понятийным и, как правило, это обусловлено нарушением семантической стороны речи [1].

Нарушения речи, в свою очередь, приводят к неумению или невозможности иметь социальные отношения, заводить контакты, что становится причиной дефицита общения. И, стоит уделить внимание еще одному аспекту, говоря о мыслительной деятельности. У человека с нарушением опорно-двигательного аппарата не только из-за затрудненного процесса предметно-практической деятельности будет заметно отсутствие практического опыта и знание малого запаса слов, но также, возникнут сложности при получении, и в обработке информации. Но часть людей не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности.

При всех формах церебрального паралича имеет место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора [5]. Это обозначает, что человек не может определить положение или направление движения пальцев, ярко выражено нарушение узнавания предмета на ощупь, без зрительного контроля.

Для детей с диагнозом ДЦП, типичным являются эмоциональные расстройства. У одних детей они могут проявляться в повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности к окружающему миру и двигательной расторможенности, у других, наоборот, в виде заторможенности, проявлении чувства робости [1]. Таким детям сложно интегрироваться в общество, так как они склонны в любой новой обстановке, или в ситуации протеста, радости или эйфории вызвать сильную эмоциональную реакцию, сопровождая это слезами, так как они излишне впечатлительны. В дополнение к этому имеет место быть нарушениям в поведении, выражающееся либо в активности, агрессии, либо состоянием равнодушия и полного безразличия.

Также, наблюдается своеобразное формирование личности. Интеллектуальное развитие на относительно достаточном уровне может сочетаться с отсутствием уверенности в себе, повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений. Видимые сложности в социальной адаптации способствуют формированию таких черт характера, как застенчивость, неумение постоять за свои интересы, обидчивость в сочетании со слабостью волевых усилий и мотивации [5].

Таким образом, в современном обществе проблеме инвалидов уделяется особое внимание государства на разном уровне. На федеральном создаются условия для комфортного существования инвалида, заменяя название его дефекта на более лояльные, толерантные выражения. Но в то же время, в реальной жизни, хоть и в наше время медицина развита на высоком уровне, многие заболевания остаются не излечимыми, и людям приходится приспосабливаться жить с ними. Эти заболевания затрагивают самые разные части человеческого организма, но к каждому из них разработаны программы реабилитации и адаптации. Не исключения и люди, с заболеванием опорно-двигательного аппарата. В данной статье мы рассмотрели различные особенности проявления этого заболевания, и психологические особенности людей. Главной целью в системе обучения и воспитания является социальная адаптация и интеграция в общество детей с двигательными нарушениями и включение их в общественно-полезную деятельность. Не все они требуют специального обучения и воспитания, но все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности.

Список литературы

1. Горелова Г.Г., Мануйлов Г.В., Быков Д.А. Психологические и психологические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и взаимодействие в работе с ними специалистов различного

профиля // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 9 (139). С. 216-217.

2. Моисеева Е.В. Правовые основы социального признание в дореволюционной России// В сборнике: Педагогическая составляющая подготовки специалистов по социальной защите детства/Материалы международной научно-практической конференции. 2012. С. 211-216.

3. Моисеева Е.В. Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОБЗ//В сборнике: MODERN TRENDS IN THE INTENSIVE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS AND ACTUAL METHODS OF THEIR EFFECTIVE REGULATION /Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. 2015. С. 57-59.

4. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей –сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации// Сборник материалов Международной научно-практической конференции 21-22 мая 2015 г. / Калуга, 2015.

5. Федеральный закон от 30.06.2007 N 120-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья»

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)

7. Федеральная служба государственной статистики: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru>. (Дата обращения: 7.04.2017).

8. Хрестоматия 6.1 Печатается по изданию: Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. М. 2002. С. 183-184.

УДК 347

Ермош В.О.

Уральский юридический институт МВД России,
Екатеринбург
lera150.95@gmail.com

Программа формирования устойчивости в коррупционно-провоцирующей ситуации

Статья содержит теоретическое обоснование проблемы коррупции в современном обществе, как угрозы национальной безопасности страны. Указывается на необходимость психологического обоснования данной проблемы. Анализируются психологические детерминанты коррупционного поведения. Внутренние, которые отражают ценностно-мотивационную сферу личности и внешние или ситуативные, которые могут повлиять на совершение индивидом коррупционного преступления. В работе вводится понятие коррупционно-провоцирующая ситуация, показывается его теоретическая и практическая значимость. В рамках прикладного значения термина коррупционно-провоцирующая ситуация разрабатывается программа по формированию психологической устойчивости в такой ситуации. Статья посвящена проблеме коррупционного поведения, которое в рамках работы рассматривается как одна из форм девиантного поведения. Описывается психокоррекционная программа, направленная на развитие психологической устойчивости в коррупционно-провоцирующих ситуациях. Программа строится в рамках поведенческой терапии, испы-

туемых обучают новым форма поведения, которые являются более эффективными для выхода из коррупционно-провоцирующей ситуации. Составленная программа апробируется и формулируется вывод об ее эффективности. Эффективность проверяется при помощи плана типа «тест-воздействие-ретест».

Ключевые слова: коррупция, коррупционное преступление, личность, норма поведения, коррупционно-провоцирующая ситуация, психологическая устойчивость.

Коррупция, проникая во все сферы жизни общества, создает угрозу национальной безопасности страны. Осуществлять противодействие и разрабатывать меры по борьбе данным явлением главная задача государства в целом и каждого гражданина в отдельности. Несомненно, многие науки выделяют предмет борьбы с коррупцией в отдельную область исследования. Мы же хотели заострить свое внимание на психологической науке.

Р. Мэй как один из представителей гуманистической психологии говорил: «чтобы понять поведение человека, надо раскрыть его смысл» [7]. Чтобы понять, почему люди берут взятки, пользуются своим служебным положением и т.д. нужно понять внутренние движущие силы данных поступков.

Ряд других ученых рассматривает коррупцию как девиантное поведение [6, 8], в частности, публичных должностных лиц. По мнению некоторых авторов, в современном обществе происходит процесс «корпоративизации коррупции» [4], поэтому данный подход был актуальным до тех пор пока коррупция не приобрела статус «нормы» поведения и не была институализирована. По всей видимости, современное общество подтвердило все три основные модели, объясняющие нашу склонность к реализации коррупционных отношений:

- 1) коррупция – это пережиток советской экономики дефицита;
- 2) психология взятки укоренена в традиционных отношениях одаривания;
- 3) взятка представляет собой рациональный инструмент нашей рыночной экономики [1].

М.М. Решетников утверждает, что без психологически обоснованных подходов здесь вряд ли что-то можно сделать, ибо коррупция – только в последствиях правовая и экономическая проблема, а исходно – сугубо психологическая и общечеловеческая [10].

Согласно исследованиям О.В. Ванновской коррупционное поведение не столько детерминируется внешними обстоятельствами, сколько зависит от внутренних детерминант: комплекса определенных качеств личности, ее установок, ценностных ориентаций и морально-нравственных норм регуляции поведения и т. п. [2]. Так же, О.В. Ванновская вводит понятие «коррупциогенная личность», понимая под этим определенный социальный тип, обладающий высокой склонностью к коррупции и низкой антикоррупционной устойчивостью. В ситуации коррупционного давления такая личность с большей вероятностью выберет коррупционное поведение и с очень низкой вероятностью откажется от него. В своей работе она описывает психологиче-

ский портрет коррупциогенной личности. Для нее характерно: осмысление жизни через приобретение материальных благ, стремление к роскоши как показателю счастья, неосознанная мотивация и недифференцированная структура установок нравственного поведения, низкий уровень удовлетворенности жизнью, негативное самоотношение и неадекватная самооценка, экстернальный локус контроля, импульсивный тип реагирования [3]. Каждая из этих характеристик повышает склонность к коррупции, которую можно описать как интегральный показатель.

Обобщая литературу, можно указать на то, что исследователи выделяют спектр психологических факторов, которые могут детерминировать коррупционное поведение индивида. Такими факторами будут выступать ценности, мотивы, уровень притязаний и индивидуально-психологические потребности. Искажение ценностно-мотивационной сферы, будет приводить к фрустрированности человека к образованию у него корыстных мотивов, возвышению материальных ценностей, деформации правосознания, что, в конечном счете, приведет к психологической готовности совершать коррупционные преступления.

Все вышеперечисленные факторы отражают внутреннюю структуру личности, что касается внешних или ситуативных факторов, детерминирующих коррупционное поведение, то здесь необходимо сказать о коррупционно-провоцирующей ситуации (далее КПС). Понятие, которое отражает поведение субъекта, попадая в такую ситуацию, индивид становится либо инициатором коррупционного поведения, либо жертвой обстоятельств, данной ситуации.

Коррупционно-провоцирующая ситуация является не только обуславливающим коррупционное поведение фактором, но и имеет прикладное значение для психологических исследований в области коррупции.

Экспериментально, возможно введение исследуемого в такого рода ситуацию и последующая оценка его поведения в данной ситуации. Благодаря Ф. Зимбардо и результатам Стэнфордского тюремного эксперимента мы можем утверждать, что люди демонстрируют восприимчивость и покорность в случае присутствия оправдывающего их поступки элемента (идеологии, общественной или государственной поддержки) [12]. В ситуации коррупционного поведения КПС и будет являться элементом, оправдывающим коррупционное поведение индивида.

Для того чтобы «защитить жертв» КПС, развить навык выхода из КПС и снизить активность инициаторов в такой ситуации мы попытались разработать программу формирования устойчивости в коррупционно-провоцирующей ситуации. Данная программа осуществлялась в рамках поведенческой терапии [11]. Согласно данному подходу, испытуемого обучают новым, более эффективным формам поведения.

Занятия проводились в групповой форме. По характеру занятия организовывались как обучаю-

щие. В начале каждого занятия ведущий предлагал участникам группы фабулу КПС, и они совместными усилиями искали решение и способы выхода из КПС, затем участники тренировались друг с другом в их применении. Общая продолжительность работы составила 5 занятий.

Выборку исследования составили две группы испытуемых: курсанты высшего учебного заведения системы МВД России. Первая группа – экспериментальная (19 человек), вторая группа – контрольная (20 человек).

На первом этапе было проведено исследование при помощи опросника М.А. Одинцовой «Проявление виктимности в Вашем поведении» [9], с целью измерения определения склонности к виктимному поведению, склонности к реализации позиции жертвы в КПС. Полученные результаты в контрольной и экспериментальной группе, сравнивались между собой при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок [5].

Затем в экспериментальной группе были проведены занятия по формированию устойчивости в КПС. В контрольной группе таких занятий не проводилось, следовательно, воздействию они не подвергались.

По окончании всех занятий в экспериментальной и контрольной группе, было проведено повторное тестирование при помощи той же методики: «Проявление виктимности в Вашем поведении».

Для оценки эффективности программы в целом использовался план «тест – воздействие – ретест» с контрольной и экспериментальной группами [3]. Согласно данному плану, показателями эффективности программы будет являться изменение показателей измеряемых переменных в экспериментальной группе от первого ко второму тестированию и изменение данных показателей по сравнению с контрольной группой.

Как видно из таблицы 1, на момент первого тестирования результаты по шкалам в обеих группах статистически значимых различий не имели. Это свидетельствует о том, что по шкалам изучаемых явлений на момент начала исследования обе группы находились практически в равных условиях. На момент повторного тестирования результаты по шкалам в контрольной группе практически не изменились, результаты в экспериментальной группе статистически значимо уменьшились по двум параметрам: игровая роль «жертвы» и позиция «жертвы».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что:

1. В результате проведенной программы у испытуемых экспериментальной группы снизились показатели социальной роли «жертвы» и позиции «жертвы».

2. Изменения только по двум показателям могут свидетельствовать о том, что программа полного искоренения жертвенной позиции не обеспечивает, однако два показателя снижаются после проведения программы. Вышеизложенное позволяет сде-

лать вывод о необходимости увеличения числа занятий.

Список литературы

1. Алексеев С.В. Коррупция в переходном обществе [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ceninaku.ru/page_23202.htm.
2. Ванновская О. В. Обоснование концепции коррупционного поведения госслужащих // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психология. Социология. Педагогика. – М, 2009. – №3-2. – С. 54-62.
3. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. – №102. – С.323-328.
4. Глинкина С.П. Коррупция: фатальная угроза? // Незкономические грани экономики: непознанное взаимовлияние / под ред. О.Т. Богомолова. — М.: Ин-т экономики. стратегий, 2010. — С.443.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
6. Зинченко Г.П. Социальный механизм коррупции / Г.П. Зинченко // Международная научно-практическая конференция «Борьба с коррупцией на Юге России как системная проблема. Препятствия и стратегии». – Ростов-на-Дону, 2001. – 157 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – С. 39.
8. Общая социология: учеб.пособ. / под общ. ред. проф. А.Г. Эфендиева. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 654 с.
9. Одинцова М.А. Многоликость «жертвы», или немного о великой манипуляции. – М.: ФЛИНТА., 2010. – 256 с.
10. Решетников М.М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2008. – С. 110.
11. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: Уч. Пособие. – М.:»Академия», 2002. – 182 с.
12. Стэндфордский тюремный эксперимент [Электронный ресурс]. – URL: <https://4brain.ru/blog/стэндфордский-тюремный-эксперимент/>

УДК 159.953.7

Кайгородова М.П.

Уральский юридический институт МВД России,
Екатеринбург
penionzhec@yandex.ru

Патологические особенности протекания корсаковского синдрома

В статье рассмотрены аспекты проявления корсаковского синдрома. Приведены факты статистики. Раскрыты последствия данной патологии в виде амнезии.

Ключевые слова: корсаковский синдром, амнезия, алкогольная деградация, схема лечения

Синдром был впервые описан в 1887 г. С.С. Корсаковым как проявление специфического алкогольного психоза. Однако в последующем обнаружилось, что сходная клиническая картина наблюдается при самых различных органических заболеваниях мозга. Корсаков описал весьма распространенное заболевание алкоголиков - поражения периферических нервов сочетались с нарушениями памяти и пространственно-временной ориентировки.

Обращаясь к статистическим данным частоты возникновения алкогольных психозов, то за последние годы в России отмечается уменьшение частоты их возникновения, что, скорее всего, связано с уменьшением потребления спиртных напитков населением и большими алкоголизмом. Видимо, сказываются последствия повышения стоимости спиртных напитков (особенно водки) и ограничения времени их продажи в магазинах. Несмотря на эту положительную тенденцию, частота возникновения алкогольных психозов остается достаточно высокой. Первичная заболеваемость алкогольными психозами составила в 2011 году – 30,5 (43 000 больных), в 2012 году – 26,2 (37 000 больных), то есть уменьшилась на 14%. В 1991 году она составила 10,6 (на 100 тыс. чел. нас.), в 2005 году – 52,1. Всего зарегистрировано больных алкогольными психозами в 2011 году – 66,78, в 2012 году – 60,75 (на 100 тыс. чел. нас.). В эти же годы несколько уменьшилось число больных, госпитализированных в связи с возникновением алкогольных психозов: в 2011 году – 79,94, в 2012 году – 73,5 (снижение на 8%). Обращает на себя внимание различное соотношение числа зарегистрированных больных алкогольными психозами и количества алкогольных психозов, потребовавших госпитализации, на разных территориях Российской Федерации в 2012 году.

В последние годы потребление спиртного в России быстро снижается (почти на треть в 2011–2016 гг. – с 18 до 12,8 литров на человека в год), а показатель продолжительности жизни в стране быстро растёт (с 2003 года средняя продолжительность жизни в России выросла более чем на 6 лет, а у мужчин – более чем на 7 лет.). По данным Минздрава, на начало 2017 года потребление алкоголя в стране снизилось до 10 литров на взрослого человека в год, тогда как рекомендованная Всемирной организацией здравоохранения норма составляет 8 литров.

Тем не менее, уровень потребления алкоголя, особенно крепкого, всё ещё очень высок и серьёзно снижает качество жизни в России — не только для самих алкоголиков, но и для всех граждан, так как последствия длительного применения алкоголя могут быть различными: это гастриты и язвы; фиброз и цирроз печени; плохая наследственность у детей; проблемы с нервной системой, что ведёт к эпилепсии и психозам; увеличение вероятности возникновения сердечно-сосудистых заболеваний и патологий, например, гипертонии, инсультов, ишемии миокарда; риск развития шизофрении; увеличение вероятности проявления различных лёгочных патологий, например, туберкулёза и эмфиземы, а так же развитие корсаковского алкогольного психоза.

Корсаковский психоз алкогольный (МКБ 291.1) – синдром, проявляющийся в виде значительного и стойкого снижения памяти, включая выраженную потерю памяти на недавние события, нарушения ориентировки во времени и конфабуляции; развивается у лиц, страдающих алкоголизмом, как последствие острого алкоголь-

ного психоза (особенно белой горячки) или, реже, синдрома алкогольной зависимости. Обычно сопровождается периферическим невритом (воспалительное заболевание периферических нервов, при котором наряду с болью выявляются симптомы, так называемые выпадения, т. е. утрата или снижение чувствительности, а также параличи и парезы) и может быть связан с энцефалопатией Вернике (острое или подострое поражение среднего мозга и гипоталамуса вследствие дефицита витамина В1).

К основным причинам возникновения амнестического психоза стоит отнести длительное и систематическое употребление спиртных напитков, прием которых приводит к изменениям в пищеварительной системе, нарушению всасывания витаминов, микроэлементов, в том числе витамина В1. Недостаток ацетилхолина приводит к нарушению передачи импульсов между нейронами, новые связи нестабильны, не способны сохраняться, что приводит к отсутствию памяти на недавние события. Также при Корсаковском синдроме, поражение лимбической системы всегда двухстороннее, при котором нарушения памяти не восстанавливаются. Но воспоминания долгосрочной памяти, особенно самые отдаленные детские воспоминания и навыки, сохраняются. Так, больной забывает, как зовут его нового знакомого, но без труда играет с ним в шахматы. Правила игры находятся в долгосрочной памяти. Однако он не может продумывать игру на несколько ходов вперед, играет по ситуации, решая узко поставленную задачу. Если его попросить повторить сделанные ходы, он не сможет этого сделать.

В свою очередь стоит обратить внимание и на симптоматику данного психического расстройства, важнейшим симптомом которого является фиксационная амнезия, характеризующаяся резким снижением или полной утратой способности длительно сохранять вновь полученные сведения в памяти, что составляет примерно 40 секунд. Страдающие фиксационной амнезией не могут запомнить ничего из только что услышанного, увиденного и прочитанного, однако хорошо помнят события, произошедшие до начала заболевания, не утрачивают профессиональных навыков. Грубое расстройство фиксации мешает больному запомнить не только содержание предшествующей беседы с врачом, но и сам факт встречи. Находясь, долгое время в отделении больницы, пациент не может запомнить своего лечащего врача, соседей по палате, расположение помещений в отделении. Записи не помогают больному восстановить утраченные воспоминания, поскольку он не знает, записывал ли где-нибудь ответ на интересующий его вопрос. Таким образом, больной не помнит ничего с момента возникновения заболевания, т.е. у него наблюдается антероградная амнезия. В отличие от синдромов помрачения сознания у больного с корсаковским синдромом не затруднен процесс получения информации об окружающем мире, относительная сохранность интеллекта и прошлого опыта позволяют ему составить правильное общее представление о ситуа-

ции. Больной не чувствует себя дезориентированным в привычной обстановке (у себя дома, в знакомом дворе). Однако, оказавшись в стационарных условиях, он будет беспомощен, не сможет найти свою койку и туалет. Для Корсаковского синдрома характерно ухудшение зрительной памяти. У больных с алкогольным амнестическим синдромом снижены интеллектуальные способности, суждения стереотипны, отсутствует способность мыслить логически, замечать противоречия в собственных высказываниях.

При этом у людей страдающих алкогольной зависимостью наряду с корсаковским синдромом возникает анозогнозия, которая становится патологическим фактором, способствующим прогрессированию болезни, так как привычное самооправдание пациента исключает его добровольные попытки что-то изменить в своей жизни. В упор, не видя своих проблем, пациент отказывается от лечения. Поэтому преодоление алкогольной анозогнозии является главной задачей психотерапии на раннем этапе работы с больным алкоголизмом. Так же стоит обратить внимание и на такой симптом корсаковского синдрома как конфабуляции, которые характеризуются развитием галлюцинаций, воспоминаний о детстве и представлении их как происходивших во взрослой жизни, представлением фантастических событий как реальных.

Если говорить о прогнозе развития и течения данного синдрома, то приблизительно в 20 % случаев наступает полное выздоровление, в 25% со временем может отмечаться значительное восстановление когнитивных функций, тогда как состояние остальных пациентов остается практически без изменений. Схема лечения включает детоксикацию организма, кодирование от алкоголизма, восстановление функций мозга, социальную реабилитацию. Восстановление работы мозга в полном объеме невозможно, так как за годы пьянства теряется большой объем нервных клеток. Доказана эффективность витамина В1 при лечении алкоголизма у подростков, взрослых. Используется кокарбоксилаза – активная форма витамина В1. Кроме витамина В1, для синтеза ацетилхолина необходим витамин В5, марганец и ряд других микроэлементов. Эффективность усвоения витамина В1 повышается при одновременном его приеме с витаминами РР, С, и витаминами В2 и В6. Возможность социальной адаптации у больного корсаковским синдромом при алкоголизме снижена. Вылечить такого больного невозможно из-за разрушения важнейших структур мозга, отвечающих за память и интеллект.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что люди, страдающие этим редким видом психоза, становятся социально дезориентированными, что полностью лишает их возможности нормально функционировать в обществе. Поэтому очень важно на начальных стадиях развития алкоголизма самостоятельно, либо с помощью кого-то, отказаться от употребления алкоголя, так как последствия губительны как для физического, так и для психического здоровья человека. Потеряв себя как личность, человек становится умирающим телом. А

достигнув третьей и четвертой стадии алкоголизма, он достигает точки невозврата, потому что самостоятельно без помощи специалиста уже не сможет отказаться от употребления алкоголя.

УДК 159.99

Кирилов В.М.

Оренбургский государственный университет,

Оренбург

Vikont_311093@mail.ru

Переживание террористической угрозы косвенными жертвами теракта

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей переживания террористической угрозы косвенными жертвами теракта. В исследовании принимали участие две группы респондентов. Первая группа включала в себя жителей города Актобе, которые являются косвенными жертвами теракта. Вторая группа состояла из жителей Оренбурга, у которых отсутствуют родственники и друзья в Казахстане. Результаты исследования показали, что у 68% жителей Актобе наблюдается средний уровень переживания террористической угрозы. Сравнительный анализ результатов обеих групп выявил устойчивость респондентов к информационному воздействию о терактах, т.е. люди стали адаптированы к трансляциям о терактах в СМИ; базисные убеждения у респондентов из Актобе находятся на низком уровне, т.е. они считают, что люди не смогут предотвращать плохие события собственными действиями, а также они испытывают негативное отношение к миру и людям; данные значения были выявлены больше у мужчин, чем у женщин.

Ключевые слова: терроризм, террористическая угроза, переживание террористической угрозы, косвенные жертвы, базисные убеждения.

Актуальность темы исследования определяется наблюдающимся увеличением количества террористических актов в современном мире. На сегодняшний день терроризм относится к общемировым проблемам, представляющим серьезную угрозу как государству в целом, так и отдельному человеку.

По данным Национального контртеррористического центра (НСТС) в США за период 2005-2008 годы, произошло в среднем 12933 террористических нападения, в результате которых было убито приблизительно 18406 человек, 35338 раненых и 15141 находились в заложниках (цифры за каждый год с 2005 по 2008). Хотя в этот период большинство терактов были сосредоточены на Ближнем Востоке (около 46%) и в Южной Азии (примерно 30%). На 2001 год на территории России было зарегистрировано 327 преступлений, которые классифицируются по статье терроризм. Известно, что на сегодняшний день, число преступлений по терроризму снижается, однако на Северном Кавказе уровень террористической угрозы остается высоким [1]. Согласно статистике Республики Казахстан количество приговоров по статье терроризм возросли с 3 – в 2008 году до 32 – в 2012 году. Совершенные в Казахстане террористические акты, больше направлены на правоохранительные органы, чем на мирное население или общественный

порядок. Раскрываемость преступлений по терроризму в мире является довольно низкой, всего 20%, тогда как 80 % террористических действий достигают своей цели [1].

В научной литературе, как и в законодательных актах отсутствует единое и общепринятое определение данного феномена. Сам термин «терроризм» происходит из французского слова «terrorisme», который активно применялся во времена Французской революции с марта 1793 года по апрель 1794 года, что означало «правление ужаса». Французское слово «terrorisme» в свою очередь, появилось от латинского глагола «terror», что означает «страх, ужас». В толковом словаре В. И. Даля слово «терроризм» определяется как устрашение смертными казнями, убийствами и всеми ужасами неистовства. Ф. Зимбардо, считает, что «Терроризм – это только одно: психология. И это психология страха» [10], [12; С. 452]. Тем самым страх порождённый терроризмом, подрывает чувство доверия, стабильности и уверенности в завтрашнем дне [12]. И. Александер, поддерживая идею Ф. Зимбардо о страхе, как неотъемлемой составляющей терроризма, делает акцент и на его связи с политикой: терроризм – это угроза использования или использования насилия для достижения политической цели посредством страха, принуждения и запугивания [13].

Проанализировав дефиниции терроризма разных авторов, можно предположить, что неотъемлемыми элементами данного феномена, является «посеять страх и ужас, путем воздействия на общественное сознание, которое будет нести за собой физические и психологические проблемы».

Поэтому зарубежные [12] и отечественные ученые [3], [5], [6], [7], [10] интенсивно изучают феномен терроризма с разных сторон. Психология терроризма одна из самых молодых междисциплинарных наук, которая объединяет между собой психологию, криминологию, право, политологию, медицину и многие другие науки. Сама по себе психология терроризма включает в свое изучение несколько направлений: психологические особенности террористов [1], [12], экстремистский терроризм, религиозный терроризм [10], психология ПТСР и ПТС, роль СМИ на психологические последствия терроризма [5], [6], а также изучение его прямых [7] и косвенных жертв [3], [5], [6].

Известно, что разные психотравмирующие события могут быть серьезной угрозой для психического здоровья человека. К настоящему моменту времени накоплено большое количество исследований, которые свидетельствуют о способности террористического акта вызвать различные формы психической дезадаптации у прямых [7] и косвенных жертв [3], [5], [6]. К косвенным жертвам терроризма относят население, которое получило информацию о теракте посредством СМИ, Интернета, через рассказы очевидцев, слухи и т.д., у которого определяется психопатологическая симптоматика. Так отечественные ученые определили, что частый просмотр телепередач, которые освещают террористические события, способствуют форми-

рованию ПТСР у телезрителей [5], [6]. Тем самым масштаб косвенных жертв неограничен [3], [5], [6].

Материалы и процедура исследования

Наше исследование было направлено на изучение переживания террористической угрозы косвенными жертвами террористического акта, то есть на сколько они глубоко переживают террористическую угрозу, и влияние террористической угрозы на когнитивно-оценочную модель мира респондентов.

Выборку исследования составили 50-респондентов (16-мужчин и 34-женщин). В том числе 25-респондентов (7-мужчин и 18-женщин) являются косвенными жертвами теракта в Актобе, которые узнали о террористической угрозе через СМИ и посредством телефонных разговоров с родственниками. Респонденты были гетерогенны по возрасту (от 18 до 67 лет, средний возраст 30 лет). Контрольную группу в количестве 25 человек (9-мужчин и 16-женщин) составили респонденты, у которых нет родственников, друзей и других близких людей в Казахстане. Возраст контрольной группы от 18 до 22 лет, средний возраст 19 лет.

Методы исследования: опрос, беседа. Методики исследования: Шкала базисных убеждений (ШБУ) Ронни Янофф-Бульман в адаптации О. Кравцовой для выявления базисных убеждений личности [8] и Опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ-21) Н. В. Тарабриной и Ю. В. Быховец для исследования травматического опыта личности [4].

Когнитивно-оценочная модель мира. Ронни Янофф-Бульман считает, что здоровое чувство безопасности индивида является главной составляющей базисных убеждений. Формирования базисных убеждений происходит у ребенка в довербальном периоде, через взаимодействия со значимыми взрослыми. Основными категориями данной концепции составляют ядро субъективного мира человека: 1) на вере, что в мире происходит больше добра, чем зла; 2) на убеждении, что мир понятен и полон смысла; 3) на убеждении, что Я хороший человек. По мнению Р. Янофф-Бульман все три категории подвержены серьезным изменениям под влиянием экстремальных событий. Тем самым человек, который оказался в экстремальных условиях сталкивается с собственной уязвимостью и беспомощностью, а также недоверие к людям и внешнему миру [9]. В норме показатели по трем категориям должны составлять не меньше 3,5 баллов.

Переживания террористической угрозы. Данный опросник отражает содержание конструкта «переживание террористической угрозы» и характеризуется посредством трёх шкал: признаки посттравматического стресса, устойчивость к террористической угрозе и антиципация террористической угрозы.

Опросник показывает возможность наличия ПТС у косвенных жертв (лиц, получивших информацию из СМИ). Зачастую информация в СМИ носит искаженный характер и это может оказывать влияние на переживание личностью террористической угрозы. Также степень интенсивности переживания угрозы терактов может изменяться в зави-

симости от актуальности информации об угрозе, которой субъект располагает в данный момент.

Обработка результатов исследования проводилась методом математической статистики, с помощью программы IBM SPSS Statistics 22 версия. Были суммированы первичные результаты, которые затем сгруппированы по шкалам. Было подсчитано процентное соотношения некоторых результатов. При статической обработке результатов был применён критерий U-Манни-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по какому-либо уровню признака. Эмпирическое значение критерия U отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому чем меньше $U_{эмп}$, тем более вероятно, что различия достоверны.

Результаты исследования

Использование ОПТУ-21 показало, что у косвенных жертв террористического акта, у 68% респондентов из Актобе преобладает средний уровень переживания террористической угрозы.

По итогам математической обработки с помощью критерия U-Манни-Уитни мы получили следующие результаты. Мужчины сильнее переживают террористическую угрозу, чем женщины ($U_{эмп} = 46$ при $p \leq 0,05$). Тем самым у мужчин более выражены признаки ПТС, чем у женщин. По шкале «Устойчивость» ($U_{эмп} = 45$ при $p \leq 0,05$) и «Антиципация» ($U_{эмп} = 34$ при $p \leq 0,05$) также были выявлены половые различия, более устойчивы к последствиям теракта оказались женщины. У мужчин сильнее выражена склонность к ожиданию повторения терактов.

Исследование базовых убеждений у косвенных жертв теракта выявило у респондентов низкие значения (1,7 балла из 3,5 баллов и более) в категории отношения к окружающему миру и отношения к людям. Полученные результаты говорят, о негативном отношении к окружающему миру и людям, а также о низкой психической стабильности. Данные результаты можно считать закономерными, если учитывать тот факт, что люди пережили террористическую угрозу. Более низкие значения присутствуют у мужчин, чем у женщин ($U_{эмп} = 58$ при $p \leq 0,05$).

В категории осмысленность событий также выявлены половые различия. Результаты показали, что женщины менее склоны, чем мужчины, верить в то, что события происходят не случайным образом, а все подчиняется законам справедливости ($U_{эмп} = 56$ при $p \leq 0,05$).

В третьей категории у всех респондентов средние баллы 3,5 в ценности собственного Я и собственной удачливости.

Существуют различия в переживании террористической угрозы между гражданами Казахстана и контрольной группы ($U_{эмп} = 154$ при $p \leq 0,05$). По шкале признаки ПТС, между группами есть также различия ($U_{эмп} = 162$ при $p \leq 0,05$), показатель граждан Казахстана выше на 5,2 балла, что означает, что у контрольной группы степень травматиче-

ского воздействия информации о терактах ниже, чем у граждан, которые подверглись ТУ.

По шкале «Устойчивость» между группами отсутствует различия ($U_{эмп} = 244$ при $p > 0,05$), что означает, что две группы испытуемых устойчивы к информационному воздействию терактов.

По шкале «Антиципация» существуют различия между группами ($U_{эмп} = 191$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что респонденты, которые проживают в Казахстане предвосхищают теракты, которое возникает до реального восприятия данного события, т.е. они рассматривают повторное совершение теракта.

С помощью критерия U-Манни-Уитни было выявлено, что в результате теракта у жителей Актобе, наиболее затронутой из трех базовых убеждений оказалось вера в осмысленность событий ($U_{эмп} = 185$ при $p \leq 0,05$), чем у контрольной группы. Данные результаты показывают, что жители Актобе при совершении правильных и осторожных поступков не смогут избежать негативных событий. По двум остальным базовым убеждениям различия в двух группах отсутствуют.

Таким образом, статистический анализ позволяет сделать нам выводы:

1. Когнитивно-оценочная структура мира отличается у мужчин и женщин косвенных жертв теракта: у мужчин выражено негативное отношение к окружающему миру и людям, и низкая психологическая стабильность. Женщины менее склонны верить, что события происходят не случайным образом, а все подчиняется законом справедливости.

2. Переживания террористической угрозы косвенными жертвами теракта отличаются у мужчин и женщины: мужчины сильнее переживают данные события, чем женщины. Более устойчивы к последствиям теракта оказались женщины. У мужчин сильнее выражена склонность к ожиданию повторения событий.

3. Достоверных различий по устойчивости к информационному воздействию терактов среди респондентов обеих выборок не выявлено.

Заключение

Изучение влияние терроризма на человека на сегодняшний день актуальны, но в практической отечественной психологии уровень исследований не велик. Более значимы являются исследования таких ученых, как Г.У. Солдатовой, Н.В. Тарабариной, Ю.В. Быховец, М.А. Падун, С.Н. Ениколопова, А.А. Мкртычяна, А.Е. Раевского и др.

Ученые которые занимаются проблемой терроризма отмечают, что в научной литературе встречаются около ста различных определений термина терроризма. Криминолог Ю.М. Антонян выделяет два основных признака трактовки террористических действий: первое это насилие и его необходимое следствие, второе это устрашение [1].

Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что репортажи, которые транслируют террористические события способствуют развитию психопатологической симптоматики. Осуществленное нами эмпирическое исследование

позволило сделать предварительный вывод об особенностях переживания террористической угрозы косвенными жертвами теракта. У жителей Актобе выявлен средний уровень переживания террористической угрозы. Мужчины сильнее переживают данные события, чем женщины. В свою очередь женщины оказались более устойчивы к теракту. Респонденты мужского пола более склонны предполагать, что теракты могут еще повторяться.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данную работу могут использовать сотрудники правоохранительных органов для профилактических мероприятий, которые будут направлены на борьбу с терроризмом. Результаты исследования применимы для лекционных курсов по междисциплинарным дисциплинам: психология, право, криминология, виктимология и т.д. Работу можно использовать для разработки программ по реабилитации косвенных жертв, у которых определена психопатологическая симптоматика посредством СМИ и телефонные разговоры. Данное исследование будет значимым для специалистов из Казахстана, которые смогут использовать для эффективных работ с населением, в целях предотвращения посттравматической симптоматики.

Список литературы

1. Антонян Ю. М. Криминология: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 523 с. – Серия: Бакалавр. Базовый курс.
2. Болдырев А.В., Болдырева Т.А., Тхоржевская Л.В. Маркеры эмоционального выгорания в семантическом пространстве личности // Прикладная юридическая психология. 2015. №1. С. 81-89.
3. Быховец Ю. В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
4. Быховец Ю. В., Тарабрина Н. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН 2010. – 85 с.
5. Ениколопов С. Н., Лебедев С. В., Бобосов Е. А. Влияние экстремального события на косвенных участников // Психолог. журнал. 2004. Т.25. №6. С. 73 – 81.
6. Мкртычян А. А. Влияние средств массовой информации на психологические последствия терроризма: Автореферат дис. ... канд. психолог. наук. М., 2012.
7. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шляпников В. Н. Психологические последствия террористического акта: опыт Беслана // Психолог. журнал. 2008. Т.29. №6. С. 15-25.
8. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.
9. Психиатрия войн и катастроф: учебное пособие; под ред. В.К. Шамрея. - СПб: Спец.лит., 2015. - 431 с.
10. Раевский А. Е. Социально-психологические факторы религиозного терроризма в Японии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.
11. Щербинина О.А. Асоциальная личности как объект исследования современной психологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 4 (165). С. 281-285.
12. Bongar Bruce. The Psychology of Terrorism. Defining the Need and Describing the Goals. in Bongar B., Brown L., Zimbardo P. (editors), Psychology of Terrorism. Oxford University Press, 2007. – P. 512.
13. See Charles Russell, Leon Banker and Bowman Miller, «Out-Inventing the Terrorist», in Yonah Alexander et al., Terrorism: Theory and Practice. Boulder, CO: Westview Press, 1979. – P. 12-13.

УДК 159.99

Мезенцева В.А.

Вятский государственный университет, Киров
lera.mez@gmail.com

К вопросу индивидуального социально-психологического сопровождения студентов с нарушениями развития, обучающихся в высшем учебном заведении

Проблема изучения нарушенного развития является одной из значимых в психологической науке и требует к себе особого внимания. На сегодняшний день категория лиц с ограниченными возможностями здоровья крайне разнородна. В связи с этим доступность профессионального образования, как важнейшего фактора социально-психологической адаптации, для молодых людей с нарушениями развития остается особенно актуальной.

Ключевые слова: нарушенное развитие, лица с ограниченными возможностями здоровья, «образовательное пространство», специальная образовательная стратегия, философия независимой жизни, социально-психологическое сопровождение.

Категория лиц с нарушенным развитием представляет собой разнородную группу, включающую в себя детей, подростков, взрослых с отклонениями развития. Однако взрослая возрастная категория описывается в литературе крайне редко. Для них не предусмотрено специальное «образовательное пространство». К тому же со временем, в силу развития компенсаторных механизмов, многие дефекты могут «сглаживаться» по степени своего проявления. Только в последнее время термин «дети с нарушениями развития» стали заменять термином «лица с нарушениями развития».

За многолетнюю психолого-педагогическую практику в нашей стране оформилось несколько подходов к трактовке нарушенного развития. Власова Т.А и Певзнер М.С. [5, С.1] определяют данный феномен, как отклонение, в основе которого лежат нарушения различных сторон психофизического развития: зрительного восприятия, слухоречевой системы, интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер.

В трактовке Усановой О.Н. [9, С.13] оно рассматривается, как развитие, при котором возникают изменения в форме отклонений функционирования когнитивных, эмоциональных и регуляторных психических процессов.

По определению Левченко И.Ю., Забрамной С.Д., Добровольской Т.А. [8, С.27] дети с нарушениями развития - это лица, у которых по причине врожденной недостаточности или приобретенного поражения опорно-двигательного аппарата, сенсорных органов или центральной нервной системы имеются отклонения от нормального психического развития.

Таким образом, в литературе по данной проблеме, выдвинутой авторами, можно встретить разнообразные синонимы данного понятия: «нетипичные дети», «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети». Сравнительно недавно появился термин лица с ограниченными возможностями здоровья (далее лица с ОВЗ). В проекте ФЗ 1999 г. [1] лицо с ОВЗ трактуется, как лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Согласно ФЗ от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» используемые в нормативных правовых актах термины «с отклонениями в развитии», «аномальные дети», ... заменены понятием «с ОВЗ» [2; 7].

На данном этапе мы имеем возможность проследить путь развития психологической науки, наблюдая как от терминов «дети с нарушениями развития (отклонениями)» наука переходит к терминам «лица с ОВЗ». К данным преобразованиям привела гуманистическая направленность современного общества и расширение возрастной границы оказания психологической помощи.

При оценке возрастного критерия выявлено, что лица с ОВЗ зрелого возраста не упоминаются ни в одной классификации нарушенного развития, хотя эта категория является важной составной частью предмета изучения специальной психологии. Если численность группы невелика и для нее не может быть создано специальное образовательное учреждение, то она чаще всего не учитывается в классификации. Поэтому «образовательная среда», то есть существующая система специального образования выступает здесь в качестве меры, задающей масштаб выделяемых групп. Но категория взрослых с нарушенным развитием значительная и требует пристального внимания к себе.

В последние годы происходят существенные изменения в сфере образования России. Характерная направленность на инклюзивное образование может привести к изменению «социального запроса», а следовательно и к пересмотру существующих классификаций.

Мы считаем, что в классификацию нарушенного развития необходимо включить взрослых. В нашем представлении это студенты высших учебных заведений.

В любом случае специальной психологии требуется четкая дифференциация групп лиц с нарушениями развития, изучение причинности явления с ориентацией на дифференцированный подход к диагностике отклонений и к созданию коррекционно-развивающих программ для всех возрастов.

Как мы можем видеть, возникновение в России проблемы обучения и индивидуального сопровождения студентов с нарушениями развития связано с расширением «образовательного пространства» учебных заведений по всей стране. В прежние годы

в практике образовательных организаций профессионального образования не уделялось необходимого внимания вопросам комфортности и доступности системы высшего образования для граждан с особыми образовательными потребностями, в том числе и для инвалидов, и для лиц с ОВЗ [3].

На данный момент реализуется ряд федеральных целевых программ, ставящих целью укрепление материально-технической базы высшего образования лиц с ОВЗ. Благодаря этому увеличивается прием инвалидов в вузы, расширяется разнообразие и качество образовательных программ [10].

Методологическим основанием «включения» взрослых с нарушенным развитием в образовательное пространство вуза является философия независимой жизни человека с ОВЗ. Этот процесс требует создания определенных условий за счет модернизаций вузовской среды, а именно: определение специальной образовательной стратегии; учета нормативно-правовой базы, обеспечивающей лицам с ОВЗ равные права со всеми в системе вузовского образования и их социальную защиту. Основная цель обучения лиц с ОВЗ – формирование обучающихся профессиональных компетенций и адаптация к социальной и профессиональной средам.

Образовательные условия в вузе для лиц с ОВЗ – это, прежде всего, доступность образования в любой форме: очной, очно-заочной, заочной, дистанционной, а также доступность информационного пространства.

Немаловажно, как будет решаться проблема, заключающаяся в том, как лицо с ОВЗ будет «добираться» до учебного заведения, кто ему поможет в вузе освоить программу обучения. В связи с этим возникает необходимость в определении сопровождающего для студента с ОВЗ и обеспечивающего квалифицированную помощь ему. С этой задачей могут справиться студенты старших курсов, выступающих в качестве волонтеров. Волонтер – добровольный помощник, оказывающий адресную помощь студенту с ОВЗ, который в свою очередь, получает большие возможности социального опыта в интегрированной среде [10].

Таким образом, при построении образовательных программ необходимо формулировать задачи, ориентированные на создание системы социально-психологического сопровождения в процессе обучения студентов с нарушениями развития. Организация такого сопровождения является ключевым моментом в обеспечении основ инклюзивного образования и, следовательно, должна быть реализована на всех этапах обучения.

Список литературы

1. Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование): [Проект Федерального закона N 97801857-2 - ФЗ: Принят Государственной Думой 2 июня 1999 г.]: Собрание законодательства РФ. –1999. – № 24. - Ст. 2928.
2. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья: [Федеральный закон № 120-ФЗ: Принят Государственной Думой 30

июня 2007г.]: Собрание законодательства РФ. –2007. – № 27. – Ст. 3215.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы [Текст]: [Концепция Федеральной целевой программы № 2765-р: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г.]

4. Белозерова Е.В. Высшее образование людей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы расширения доступности // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы: материалы междунар. научн.-практич. конф. : в 2 ч. – М., : Флинта; Наука, 2003. – Ч.1.

5. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.

6. Ковалева Т.М. Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ / Альманах. Выпуск 20097. Томск, 2009-104 с.

7. Козырева О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. - 2014. - №9-10.

8. Левченко, И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. Психолого-педагогическая диагностика. – М.: Академия, 2003. — 171 с.

9. Усанова О.Н. Специальная психология. - СПб.: Питер, 2006. - 400 с.

10. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Проблема доступности высшего образования для инвалидов // Социол. исслед. 2005.-№ 10. С-66.

УДК 159.922.76

Савина В.А.

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула
pavel-258@yandex.ru

К вопросу о коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

В статье рассматриваются вопросы коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Целью исследования является изучение особенностей агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 8-10 лет с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» и их родители. Представлен краткий теоретический анализ данной проблемы. Описаны результаты диагностической программы по выявлению особенностей агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью. Представлена коррекционная программа.

Ключевые слова: младшие школьники с умственной отсталостью, агрессия, агрессивное поведение.

В современном мире каждый день мы видим огромное количество агрессивных проявлений. Начиная от таких масштабных явлений, как войны и заканчивая ежедневным потоком грубости из СМИ. Неудивительно, что уровень агрессии и насилия в мире постоянно растет. К сожалению, уровень агрессивности растет и среди наиболее уязвимой социальной группы-детей с умственной отсталостью.

Несмотря на широкую распространенность исследований агрессивного поведения в различных

отраслях психологии, на сегодняшний день нет общепринятой теории агрессии, а в специальной психологии до настоящего времени недостаточно комплексных исследований на данную тему.

И именно поэтому, на сегодняшний день остро стоит проблема диагностики и коррекции агрессивного поведения среди детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Вопросами изучения и коррекции агрессивного поведения занимались зарубежные (А. Басс, К. Лоренц, Л. Берковиц, Р. Бэррон, Ф. Алан, Дж. Доллард, Д. Зильман, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) и выдающиеся отечественные (В.М. Бехтерев, А.А. Реан, Ю.Б. Гиппенрейтер, Ю.М. Антонян, Т.М. Трапезникова, Ю.Б. Можгинский, И.А. Кудрявцев, В.Г. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева и М.С. Певзнер) исследователи.

Целью исследования является изучение особенностей агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В литературе различными авторами предложено множество определений агрессии. В большом психологическом словаре агрессия (лат. *aggressio*) - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт [7].

Агрессивное действие - это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении.

Особенности поведения (а именно, нарушения поведения) детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью обусловлены органическим поражением нервной системы. Нарушения познавательной (в частности - мышления) и эмоционально-волевой сферы обуславливают столь часто встречающиеся у данной категории детей нарушения поведения по типу агрессии[5].

Следует отметить, что формы нарушений поведения у умственно отсталых школьников сходны с формами нарушений поведения школьников с сохраненным интеллектом. Развитие же их у детей с умственной отсталостью имеет наряду с общими закономерностями свои особенности, которые определяются внешними факторами - семья, школа, отношения со сверстниками, и внутренними - особенности личности (недостатки интеллекта, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, внушаемость и др.), характер поражения мозга и его нейродинамика. В цепочке взаимодействующих внешних и внутренних факторов важнейшее значение имеет эмоционально-мотивационный аспект.

Наличие интеллектуальной недостаточности у младших школьников не позволяет им оценить последствия своего поведения. Дети не могут объяснить свои поступки, у них не образуются в достаточной мере морально-нравственные критерии, не развиты интересы, слабо развиты личностные каче-

ства, наблюдается нескритичность к себе и своим действиям [1].

Снижение агрессивности в поведении у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет происходить более успешно, если своевременно осуществлять коррекционное – развивающую работу, основанную на результатах диагностики имеющихся проблем в развитии, и включающую в себя следующие направления: ослабление негативных эмоций, улучшение эмоционального состояния ребенка; уменьшение агрессивных и враждебных реакций; обучение детей навыкам саморегуляции; уменьшение уровня школьной тревожности.

В состав диагностической программы, направленной на выявление агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью вошли следующие методики: опросник «Опросник по детской агрессивности для родителей» А.А. Романова, проективный рисуночный тест «Кактус» М.А. Панфиловой, тест тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена.

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тюльский областной центр образования» отделение №1. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 8-10 лет с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» и их родители.

Результаты, полученные с помощью методики «Опросник по детской агрессивности для родителей», автора А.А. Романова, позволили констатировать, что большинство родителей - 60% (3-ое испытуемых) определяют поведение своего ребенка как поведение со средним уровнем агрессивности, 40% (2-ое испытуемых) определяют поведение ребенка как поведение с высоким уровнем агрессивности.

По результатам методики «Кактус» можно сделать вывод, что большинство детей - 60% (3-е испытуемых) имеют высокий уровень агрессии, а так же потребность в любви родителей.

Кроме того, отмечаются признаки повышенной тревожности. Средний уровень агрессии отмечается у 40% (2-е испытуемых).

Для уточнения уровня тревожности детей был проведен «Тест тревожности», Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена., который выявил следующие результаты: уровень тревожности у большинства детей - 60% (3-е испытуемых) высокий. Прослеживается потребность в защите, а так же чувство одиночества и замкнутости. Средний тревожности и потребность в защите - у 20% (1 испытуемый). Низкий уровень тревожности, стремление к защите - 20% (1 испытуемый).

Проведенный диагностический срез с целью исследования агрессивности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью показал, что уровень тревожности, агрессии и агрессивности у данной группы детей повышен, что может привести к открытым формам агрессивного поведения.

Таким образом, большинство младших школьников с умственной отсталостью нуждаются в коррекционно-развивающей работе и индивидуально - дифференцированном подходе. Большое значение для данной группы детей имеет вопрос развития

контроля над своими негативными эмоциями, устранения тревожности, как причины агрессивного поведения, развития межличностного общения и адекватной самооценки.

На основании диагностического среза, была разработана авторская коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью, в основу которой положены следующие программы: программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» С.В.Клюковой,

Н.П. Слободняк [3], «Программа психолого-педагогической коррекции агрессивности девиантных детей» М.Г. Пономаревой [6], программа «Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция» А.В.Микляевой, П.В. Румянцевой [4]. Программа рассчитана на 12 занятий продолжительностью по 25 минут каждое.

Данная программа базируется на следующих основных принципах коррекционной работы: 1) принцип коррекционно-развивающей направленности педагогического процесса; 2) принцип индивидуального и дифференцированного подхода; 3) принцип комплексного педагогического воздействия.

Реализация диагностической программы позволила выработать индивидуально-дифференцированный подход к данной категории детей, что явилось опосредованной превентивной мерой, предотвращающей развитие и неблагоприятных форм поведения. Это дало основание для перехода к контрольному этапу эксперимента, выраженному в необходимости выбора средств ослабления негативных эмоций, улучшения эмоционального состояния ребенка; уменьшения агрессивных и враждебных реакций; обучения детей навыкам саморегуляции; уменьшения уровня школьной тревожности.

Список литературы

1. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М., 2008. - 619 с.
2. Колосова С.И. Детская агрессия. - СПб., 2011. - 224 с.
3. Крюкова С.В., Слободняк Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. -М., 2002. -208 с.
4. Микляева А.В., Румянцев П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция.- СПб., 2004. - 248 с.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб., 2009. - 507 с.
6. Пономарева М.А. Проявление различных форм агрессии у девиантных подростков с различными типами половой идентичности // Вестник Поморского университета. - 2009. - №3. - С.125-130.
7. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - М., 2011. -312 с.
8. Шаповалова О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников // Специальная психология. – 2006. - №4. С.4-12.

**Виктимность личностных качеств вследствие
алкоголизма**

В статье рассмотрены аспекты виктимологии. Представлены особенности виктимного поведения, обусловленного патологическими процессами. Приведены примеры практики правоохранительной деятельности в отношении случаев пролонгации конфликтных ситуаций на почве злоупотребления алкоголем.

Ключевые слова: виктимология, виктимное поведение, виктимизация, алкоголизм, конфликтная ситуация, семейная психотерапия.

Термин «виктимное поведение» возник в рамках криминальной виктимологии, что означает «учение о жертве». В криминологии виктимное поведение, характеризуется ситуациями непосредственного совершения преступления и причинения вреда, как самой личности, так и окружающим, которое несет за собой различные меры наказания. В данном случае, это является основным отличием виктимного поведения, происходящее в семье, социально-психологических, социально-экономических отношениях.

Личность – это устойчивая система социально значимых приобретенных качеств [см.: 1, с. 50]. Каждая личность формируется и развивается в соответствии с врожденными качествами, но необходимо учитывать, что социальные факторы имеют также весомое значение в данном процессе. Личностью является человек, являющийся представителем определенного общества, социальной группы, занимающийся определенной деятельностью и наделенный индивидуально-психологическими особенностями. Результатом, продуктом данного процесса взаимодействия, общения и социализации является социальный опыт. В ходе реализации социального взаимодействия, если человек не полноценен как личность и не в состоянии реализовать накопленный социальный опыт, он ведет себя как жертва, зависимое существо.

Л.В. Франк первоначально определил индивидуальную виктимность «...как реализованную преступным актом «предрасположенность», вернее, способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления или, другими словами, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима» [4, С. 157]. Со временем представления о ней претерпели изменения, определились различные позиции относительно предмета виктимологии и ее научного статуса, и постепенно «виктимность» и «виктимное поведение лица» стали предметом внимания не только криминологии, но и социологии, социальной психологии, психологии личности, психопатологии [см.: 3, с. 23].

На современном этапе изучение психологических аспектов виктимного поведения ведется в

двух основных направлениях: как социальное явление и как индивидуальная психологическая характеристика лица с его виктимологической активностью, являющейся самым востребованным для анализа общественных отношений, потому как растет количество жертв преступлений.

Процесс превращения лица в жертву преступления называется виктимизацией. Она представляет собой реализацию субъективных и объективных виктимных потенций реального, состоявшегося потерпевшего [см.: 7, с. 267]. Факторы виктимного поведения можно разделить на объективные, к которым относятся природно-климатические условия, общество и государство, специфические особенности поселения, семья, и субъективные индивидуальные особенности человека, особенности его самовосприятия окружающей действительности. Также к наиболее важным субъективным факторам относятся психическое давление со стороны окружающих, наркомания и алкоголизм.

Мы будем рассматривать алкоголизм как фактор процесс превращения людей в тот или иной тип жертв неблагоприятных условий социализации. На основе статистических данных динамику количества алкоголя, потребляемого в России на протяжении XX века, мы утверждаем, что если потребление алкоголя на душу населения постепенно увеличится до 20-25 литров, вследствие чего потенциально через 20 лет будет поражено 50 % генофонда нации. Алкоголизм –прогрессирующее заболевание, определяющееся патологическим влечением к спиртным напиткам, развитию абстинентного синдрома при прекращении употребления алкоголя, а в далеко зашедших случаях – стойкими соматоневрологическими расстройствами и психической деградацией [см.: 5, с. 178].

Алкоголизм всегда сопровождается многообразными последствиями, негативно сказывающимися на социальных отношениях человека, которые неблагоприятны как для самого больного, так и для общества [см.: 6, с. 77]. Это связано, прежде всего, с психотропным действием алкоголя и вызываемым им состоянием опьянения, которое, в частности, может спровоцировать дорожно-транспортные происшествия, частота которых неуклонно возрастает в последнее десятилетие. В качестве основных факторов, способствующих возникновению алкоголизма, выступают психологическая, физиологическая и социальная ситуация развития, которое характеризуется окружением человека, продолжительным бессодержательное времяпрепровождение, низкий уровень культуры и образованности; в связи с этим существует негативная тенденция неуклонного «омоложения» современного российского алкоголизма. Основными причинами неуклонного употребления алкоголя являются в первую очередь психологические, ну а также нельзя убирать со счетов генетические причины. Так как у пьющих родителей очень высока вероятность того, что ребенок тоже станет употреблять спиртные напитки. На самом деле, причин употреблять спиртные напитки для каждого отдельно человека разные, и сугубо индивидуальные.

А.А. Портновым и И.Н. Пятницкой весь алкоголизм личности был разделен на три стадии, последовательно сменяющие одна другую [см.: 5, с. 167]. Первая стадия была названа начальной или невротической, вторая – средней или наркоманической и третья – исходной или энцефалопатической. Клиническая картина алкоголизма складывается из наркоманического синдрома и изменений личности. Наркоманический синдром включает патологическую зависимость от алкоголя: психическая и физическая, а также измененную реактивность к нему. В первой стадии алкоголизма выявляется психическая зависимость от алкоголя, которая проявляется в форме, как влечение к спиртным напиткам и который ведет к утрате количественного контроля выпитого алкоголя. Во второй стадии появляется такой новый вид расстройства, как физическая зависимость от алкоголя к компульсивным влечением к спиртным напиткам. Выявляются черты деградации личности и возникают патологические изменения внутренних органов, а также алкогольные психозы, такие как алкогольный делирий, энцефалопатии, корсаковский психоз, галлюцинозы и параноиды [см.: 5, с. 143].

В третьей стадии влечение к алкоголю приобретает компульсивно-овладевающий характера, в данном случае снижается толерантность к алкоголю и развивается алкогольная деменция, а также на этой стадии, как и на второй, возникают алкогольные психозы. Под деградацией личности на последней стадии подразумевается, что больной утрачивает какие-либо навыки в профессиональной деятельности, вследствие чего происходит утрата работы, пропадает интерес к семье, а также снижение интеллектуальных и мнестических способностей, обнаруживается грубость, чувство такта и «алкогольный юмор».

Как мы уже отметили, что при анализе обнаруживается тесная взаимосвязь с криминально-криминогенным феноменами. Алкоголизм и поведение жертвы являются тесно взаимосвязанными, так как в большинстве случаев алкоголизм является механизмом пробуждения жертвенности.

Мы можем видеть, что хронический алкоголизм приводит в большинстве случаев к неблагоприятному исходу, как для самого человека, так и для всего общества. Например, в недавнее время в Кушевском районе Краснодарского края мужчине предъявили обвинение в смертельном избиении отца. «.По версии следствия, вечером 9 марта 2017 года 38-летний местный житель был в гостях у родителей в станице Шкуринской. Вместе они выпивали, а затем сын стал предъявлять отцу претензии по поводу злоупотребления спиртным. Словесная перепалка переросла в драку, сын избил отца ногами, а затем ушел, уложив пострадавшего на кровать. Утром отца нашли мертвым, причиной смерти стал травматический шок».[9] С юридической точки зрения в отношении сына возбуждено уголовное дело, а с психологической точки объяснения мотивации молодого человека – ему не понравилось неоднократное употребление алкоголя, что послужило провокацией конфликтной ситуации. Данный

пример демонстрирует, что при ряде обстоятельств ситуация усугублялась.

В случае хронического алкоголизма происходит нарушение социальных связей человека и это может повлечь за собой виктимизацию поведения. Итак, мы видим, что деструкция социальных связей при алкоголизме ведет к нарушению взаимодействия и в большинстве случаев является необратимой, а также ухудшения здоровья и моральный облик каждого человека. В самом худшем случае алкоголизм ведет к деградации личности. Виктимизация личности проявляется как в индивидуальном, нейтральном и положительном, а также в негативном характере.

В связи с этим, чтобы предотвратить начальное проявление симптомов стадий алкоголизма нужно обратиться к следующим видам профилактики алкоголизма, как правило, выделяют первичную, вторичную и третичную стадию. Первичную стадию данного так сказать заболевания, включает метод беседы, направленный на предупреждение возникновения алкогольной зависимости. Примером в проведении беседы выступают лица, ведущие борьбу с данным заболеванием, они пропагандируют здоровый образ жизни через просмотр различных видеороликов и фильмов. Вторичная профилактика подразумевает также беседы только встречи с людьми, лечащиеся от привычки пить этиловый спирт. Включает встречу с семьей больного, чтобы его члены всячески поддерживали и помогали в излечении привычки. И наконец, третичная форма проведения профилактики – заключительная. Это общество анонимных алкоголиков. Содержательная часть этой беседы заключается в том, что каждый больной должен говорить о своих проблемах, чтобы снова не удариться в пьянство.

Хотелось бы отметить связи с выше изложенным примером, что имеет место быть семейная психотерапия, которая под собой подразумевает комплекс приемов индивидуальной работа с пациентом и его ближайшими родственниками, опосредуемой и подкрепляемой рациональной и суггестивной психотерапии [см.: 8, с. 157]. Хотелось бы отметить, что по результатам использования данного метода в лечении семейного алкоголизма наблюдалось значительное улучшение морально-психологического климата в семье и ремиссии с продолжительностью более 1 года. Психотерапевтическая помощь состоит в том, чтобы понять, почему пациент начал принимать спиртное, осознать свою ограниченность и пересмотреть свои смысловые ориентации. С другой стороны подразумевает программирование пациента на отказ от спиртного. На оказание данной помощи необходимо для каждого человека определенное время, в зависимости от запущенного состояния, без добровольного согласия самого больного помощь является не эффективной. Кроме того, необходима поддержка родственников на всех этапах лечения, но родственники зачастую поддерживают нереалистические установки больных, опасаясь мести и наказаний со стороны больных за сам факт обращения к

врачам. Если бы каждый пациент с какой-либо степенью влечения к алкоголю, осознано решал принадлежащую ему проблему, своевременно обращаясь к специалистам, специализирующиеся в данной области, то возможно было бы избежать таких действий, которые приводят к опасности для физического и психического состояния больного.

Рассмотрев алкоголизм как феномен, можно сказать, что алкогольная зависимость в большей степени влияет на негативное совершение какой-либо деятельности. В общем, говоря с точки зрения социальной характеристики можно определить как форму девиантного поведения, аддиктивное, характеризующуюся патологическим влечением к спиртному и последующей социальной деградацией личности. При употреблении человеком спиртного происходит постепенное изменение личности, свои принципы и убеждения – эти идеаторные факторы формирования патологического влечения к алкоголю распространяются среди множества людей. Сегодня употребления алкоголя навязывается обществу, так или иначе социальному окружению роликами в интернете, рекламой. Что влечет за собой виктимизацию широких слоев населения.

При алкогольном опьянении люди в процессе социального взаимодействия провоцируют других на совершение каких-либо деяний в отношении самого себя, которое может привести к психическому и физическому благополучию человека. Люди в таком состоянии могут специально ругаться, лезть в драку и прочим образом нарываться на неприятности. Такое состояние или поведение называют психологически мазохизмом, за тем лишь исключением, что человек не получает явного ощущения эйфории во время этого. В частности, это чаще всего зависит от типа темперамента и индивидуальных особенностей.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. М., 2003. 229 с.
2. Бумаженко Н.И. Виктимология: учебно-методическое пособие Витебск, 2010. 115с.
3. Полубинский В.И. Криминальная виктимология: монография. М., 2008. 210с.
4. Ривман Д.В. Криминальная виктимология./Ривман Д.В. СПб.: Питер, 2002. – 304с.
5. Руководство по психиатрии / Под ред. Г.В. Морозова- в 2-х т. Т.1. – М.: Медицина, 1988. – 426 с.
6. Судебная психиатрия: курс лекций / Е.В. Сабаш, Т.С. Пачина. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2015.- 116 с.
7. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы / Христенко В.Е. - Ростов на Дону: Феникс, 2004. - 416 с.
8. Эйдимиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия.–Л.: Медицина, 1989. – 183 с.
9. Аргументы и факты [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.kuban.aif.ru/incidents/criminal/v_kushchevskom_rayone_muzhchina_do_smerti_zabil_nogami_otca.

УДК 159.922.76

Терещенко А.С.

Кубанский государственный университет,
Краснодар
nastasya-tereshchenko@inbox.ru

Проблемы развития навыков общения у слабовидящих детей

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью дефектологов в исследовании проблем становления личности слепых и слабовидящих детей. Цель исследования заключается в изучении причин сложного развития навыков общения у слабовидящих детей. В статье рассматривается психологическое развитие ребенка, отличительные особенности поведения, а также причины слеповидения. Автором проведен анализ общения слепых старшеклассников. Приведены особенности процесса запоминания, речевой деятельности, пространственной ориентации; раскрыты основные функции зрения как необходимой части общения; раскрыты основные трудности общения неречевыми средствами языка.

Ключевые слова: общение, слабовидящие дети, нарушения, тифлологи.

Общение является необходимым фактором развития личности ребенка, подростка, взрослого человека. Поэтому при формировании способов неречевого общения (мимики и пантомимики) у детей с нарушением зрения важно установить, каким образом нарушение зрения влияет на их общение со сверстниками, взрослыми, предметным и животным миром.

В соответствии с достижениями современной тифлологии целесообразно принять определение, которым оперируют современные ученые и практики в области обучения и воспитания детей с проблемами развития, в том числе слабовидящих, а именно – «дети с тяжелыми нарушениями зрения». Для слабовидящих детей зрение является основным средством восприятия. Зрительный анализатор остается ведущим в учебном процессе, как и у нормально видящих детей, т. е. другие анализаторы не заменяют зрительных функций, как это происходит у слепых. Слабовидение оказывает заметное влияние на психологическое развитие ребенка: замедлены процессы запоминания, затруднены мыслительные операции, ограничены движения. Эта категория детей отличается особенностями поведения: они агрессивны и раздражительны, замкнуты. Такие особенности объясняются неудачами и трудностями в учебе, игре, общении со сверстниками. Слабовидящие дети нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания.

Приобретенные нарушения распространены меньше, чем врожденные. По данным офтальмологов, в большинстве случаев причиной слабовидения выступают врожденные органические нарушения, осложняющие психическое развитие ребенка. Такие дети, общаясь по подражанию «лицом к лицу» с родителями, педагогами, сверстниками и другими субъектами общения, - не в состоянии, как остальные дети, адекватно пользоваться широкой пантомимикой, выражать свои эмоции, внутреннее «Я», если с раннего детства их этому не учить [3].

Нарушения общения приводит к тяжелым отклонениям в поведении, отражается на интеллекте ребенка, развитии социально значимых качеств личности.

У 77,6% детей начальных классов обнаружены: нарушения речи, остаточные явления ДЦП, задержки психического развития, олигофрения в степени дебильности, остаточные явления органических поражений ЦНС, неврозоподобные состояния [1].

Анализ общения слепых старшеклассников показывает существенные недостатки в учебной деятельности. Речь идет не только о недостаточности общения со зрячими, но и о характере самого общения, его культуре. Практически слепые старшеклассники не умеют вести диалог, слушать своего собеседника. Они охотно вступают в диалог, высказывают свое мнение, но их рассказы являются монологическим высказыванием. Они не задают вопрос, не соотносят свои высказывания с высказываниями партнера. Партнер им нужен как слушатель. Воспринимаются лишь высказывания, подтверждающие их точку зрения. Важно уже с младших классов учить детей навыкам общения – понимать и принимать позицию других людей. В старших классах необходимы группы психологической коррекции, дискуссионные клубы. Воспитатели и педагоги должны помочь слепым расширить круг общения со зрячими людьми, с детьми и взрослыми.

При нарушениях зрительных функций наблюдаются замедленные по сравнению с нормой образования временных связей и выработка дифференцировок, что выражается в необходимости большого количества подкреплений. Это дает возможность предположить, что дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных нервных процессов – возбуждения и торможения, отрицательно влияют на скорость запоминания.

Среди особенностей процесса запоминания слепых и слабовидящих школьников, кроме уменьшения объема и скорости, можно отметить недостаточную осмысленность запоминаемого материала. Кроме того, у таких школьников слабее, чем в норме, проявляется действие «закона края», согласно которому лучше запоминается начало и конец материала. У них наиболее продуктивно происходит начало материала, что, вероятно, объясняется повышенной утомляемостью детей с дефектами зрения.

Пространственная ориентация слепых представляет собой процесс определения человеком своего местоположения в пространстве при помощи какой-либо системы отсчета.

Причина трудностей, испытываемых слепыми в ориентировочной деятельности, заключается в том, что при слепоте, во-первых, сужается поле и снижается точность и дифференцированность восприятия пространства, а во-вторых, значительно ограничивается возможность воспринимать мир дистантно [5].

Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без

того суженный круг общения детей с дефектами зрения, что тормозит формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутости, аутизма, негативизма и др.).

Неограниченные у слепых детей возможности речевого общения (непосредственное общение со взрослыми, чтение книг, слушание радио и т.д.) способствуют накоплению словарного запаса, который уже в среднем школьном возрасте может не только достичь уровня нормы, но и по данным некоторых исследователей превзойти его.

Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается как на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи партнеров по общению, так и на внешнем оформлении речи самих слепых. С одной стороны, слепой не воспринимает мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения, с другой стороны, не пользуясь в своей речи этими средствами, слепой человек существенно обедняет свою речь, она становится маловыразительной.

Общение как специфический вид человеческой деятельности связан с осознанием своего «Я», оценкой своего «Я» посредством других людей – взрослых и сверстников. Общение помогает ребенку увидеть себя «со стороны», оценить свой внешний облик, манеру поведения, сформировать чувства собственной индивидуальности и личностной уникальности. Чувство самоуважения уже младшему школьнику помогает обрести уверенность в своих силах, позволяет найти свое место в любом виде деятельности, дает возможность делиться друг с другом своими мыслями и чувствами [4].

В развитии общения как вида специфической деятельности человека велико значение зрения, именно зрение:

делает общение более свободным, позволяет отыскивать нужного человека среди окружающих в большом пространстве;

выступает как канал обратной связи и дает возможность видеть реакцию окружающих на действия, слова, с которыми обращается человек к партнеру или аудитории;

позволяет овладевать средствами общения по подражанию;

нормально видящий человек имеет возможность выразить свое эмоциональное состояние большим количеством средств и признаков, особенно не речевых;

с помощью зрения человек учится воспринимать окружающий мир и внутренний мир другого человека через изобразительные средства: картины, иллюстрации в книгах, кинофильмы, телепередачи и пр.

Тифлологи указывают, что многие трудности общения не речевыми средствами зависят от среды, в которой растет ребенок и связаны с содержанием, методами и организацией воспитательной работы в семье и в коррекционных общеобразовательных учреждениях [2].

Возникающая на фоне нарушения зрения недостаточность вызывает затруднения в общении у детей. Преодоление этих трудностей возможно при создании необходимых психолого-педагогических условий, обеспечивающих наилучший контакт детей с нарушениями зрения со сверстником и взрослым, и создает возможность более полного эмоционального и красочного восприятия и отражение окружающего мира.

Список литературы

1. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных детей». – М.: Школа-Пресс, 2001.
2. Калининкова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 448с.
3. Платошечкина Ю.И. Проблемы изучения специальной психологии // Дефектология, №4, 2005. – 225с.
4. Феокристов В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005. – 128с.
5. Шевченко С.Г. Вариативные формы образования детей с трудностями обучения в массовых школах // Дефектология, №,1, 1996. – 314с.

УДК 159.922.736.4

Фаттахова Л.Ф.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа
Jully1994@yandex.ru

Анализ взаимосвязи образа семьи у подростков и проявляющихся у них акцентуаций характера

В настоящее время воспитанию детей, а в частности подростков, уделяется все меньше внимания со стороны родителей. Компьютеры, улица, неформальные компании - все это потихоньку заменяет семью в жизни современного подростка. В нашей работе мы проводим анализ влияния родителей в воспитании подростков и проявляющихся у них акцентуаций характера. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов в возрасте 15-16 лет. Были использованы такие методики как: опросник Шмишека по выявлению акцентуаций и Опросник «Анализ семейных взаимоотношений». В ходе исследования было выявлено, что отношение родителей к подросткам, их стили воспитания влияют на развитие акцентуации характера у подростков, что может привести к развитию более явных и сложных форм патологии.

Ключевые слова: акцентуации характера, образ семьи, стили воспитания, подросток.

Исследование подростков не только очень интересно, но еще и очень важно, так как подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический. В этом возрасте закрепляются основные черты поведения, отношения к окружающему миру, социуму, также формируется мировоззрение.

Данный возраст является переломным, значимым для дальнейшего гармоничного развития личности подростка в целом, а значит требует большего внимания, в том числе и со стороны близкого окружения, семьи в частности [2, С. 26–40].

В подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап. Специфика взаимоотношений «семья – подросток»

обусловлена в первую очередь задачами формирования и осознания подростком своей идентичности, коренными преобразованиями мотивационной сферы. У подростка одновременно сосуществуют два типа потребностей: потребность в автономии, уважении, самоопределении и потребности в поддержке и присоединении к семейному «мы».

Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на подростка зависят от множества факторов. Во-первых, сложившиеся к этому времени индивидуальные личностные свойства подростка, представляющие собой результат сложного взаимодействия генетических (унаследованных) и средовых (социальных) факторов. Во-вторых, «образ семьи», в частности психологическая атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также психосоциальные качества родителей, стиль семейного воспитания и много другое. В-третьих, нельзя забывать и собственную активность ребенка.

Поведение ребенка в подростковом возрасте меняется, проявления его характера становятся явными. В этом возрасте можно выявить все акцентуирующие черты личности присущие подростку. Вовремя их диагностируя, мы можем создать благоприятные условия для дальнейшей коррекции, вот здесь и важна атмосфера в семье, отношение родителей к подростку, правильное их поведение.

В этой связи, целью данного исследования является изучение взаимосвязи между поведением родителей в семье по отношению к подростку, атмосферой в семье в целом, и возникающими при этом акцентуациями характера у подростков. Мы считаем, что исследование будет достаточно показательным, так как, акцентуированные черты в данном возрасте проявляются сильнее, чем в другом возрасте.

Выборка состояла из 30 человек, учащихся 9 классов, из них 11 мальчиков и 19 девочек, средний возраст которых 15 лет.

Для выявления выраженных акцентуаций у подростков, нами был использован опросник Шмишека, содержания 88 утверждений, на согласие и несогласие, и 10 шкал акцентуаций. Для эмпирической обработки было нами взято 5 шкал:

1. Демонстративный тип. Характеризуется повышенной способностью к вытеснению.
2. Застревающий тип. Характерна чрезмерная стойкость аффекта.
3. Возбудимый тип. Повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и побуждениями.
4. Гипертимический тип. Повышенный фон настроения в сочетании с оптимизмом и высокой активностью [1, С.251-256].
5. Циклотимический тип. Смена гипертимических и дистимических фаз.

Эти шкалы были взяты, потому что развитие качеств, характеризующих данные типы акцентуированного характера может стать одним из критериев склонности к девиантному поведению.

По каждой из использованных нами шкал мы рассчитали средние показатели:

Демонстративный тип – 12,2

Застревающий тип – 13,3

Возбудимый тип – 13,8

Гипертимический тип – 17,9

Циклотимический тип – 15,3,

при средних нормальных показателях 12.

Также для определения образа семьи у подростков, мы использовали Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера (Методика АСВ). Он состоит из 120 утверждений, на согласие и не согласие, и 20 шкал. Мы выбрали 9 из них, представляющих особый интерес для нашего исследования:

Уровень протекции в процессе воспитания:

Г+ – гиперпротекция, или уделение большого количества времени ребенку;

Г- – гипопротекция — недостаток внимания со стороны родителей.

Степень удовлетворения потребностей подростка:

У+ – потворствование;

У- – игнорирование потребностей подростка.

С+ – строгость санкций (наказаний) за нарушение требований подростком;

С- – минимальность санкций (наказаний) за нарушение требований.

Неустойчивость стиля воспитания:

Н – сочетание различных стилей в воспитании;

НРЧ – неразвитость родительских чувств;

ВК – вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью программы статистической обработки SPSS Statistic. Корреляционный анализ Пирсона указал на взаимосвязь между образом семьи подростков и наиболее ярко выраженных акцентуаций характера.

Таким образом, на основе представленных эмпирических результатов нами была выявлена взаимосвязь между:

демонстративным типом акцентуации и степенью удовлетворения потребностей подростка – потворствованием (полное удовлетворение потребностей);

застревающим типом акцентуации и уровнем протекции в процессе воспитания – гиперпротекцией, степенью удовлетворения потребностей – игнорированием потребностей;

возбудимым типом акцентуации и неустойчивым стилем воспитания – неразвитостью родительских чувств и вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания;

гипертимным типом акцентуации и степенью удовлетворения потребностей подростка – минимальностью санкций (наказаний) за нарушение требований;

циклотимическим типом и степенью удовлетворения потребностей подростка – строгостью санкций (наказаний) за нарушение требований.

Получившиеся результаты важны и показательны, так как явно видно, что взаимосвязь между поведением родителей в семье с ребенком и поведением подростков не только в семье, но и в социуме присутствует.

Данное поведение становится для подростка характерным, а это в свою очередь может привести к сложностям в будущем.

В заключении хочется отметить, что первичное предположение о наличии взаимосвязи подтвердилось и данное исследование может лечь в основу дальнейших исследований между склонностями к девиантному поведению подростка и другими факторами.

Список литературы

1. Батаршев, А.В. Диагностика черт личности и акцентуаций. Практическое руководство / А.В. Батаршев. – М.: Психотерапия, 2006. – 288 с.

2. Фомичева Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростка // психологическая наука и образование. 2005. №3.

СОДЕРЖАНИЕ

Резолюция Всероссийской научно-практической конференции «Личность в норме и патологии»	3	<i>Куба Е.А.</i> Беспомощность: обзор психологических исследований	74
Пленарные доклады	6	<i>Кудрявцева С.В., Сахарчук Н.Ю.</i> Теоретические подходы к изучению проблемы профессионального самоопределения личности	77
<i>Авилов О.В.</i> Принципиальный смысл потребностей и их удовлетворения	6	<i>Лисова Е.Н., Аль Лами Али Абдулкадер.</i> Особенности восприятия общества осужденными за террористическую деятельность (на материале иракской выборки)	78
<i>Авилов О.В., Вишниккина Н.Г., Иванова Г.Е.</i> Возможные пути совершенствования работы по использованию потенциала личности в условиях психоневрологического интерната	8	<i>Малюшина Ю.А.</i> Психологические особенности личности несовершеннолетних правонарушителей по типологическим характеристикам	80
<i>Бозаджиев В.Л.</i> Политическая социализация личности в ранней юности	11	<i>Моисеев А.В., Правкина В.А.</i> О возможности психологической диагностики деформаций правосознания антикоррупционной направленности у студентов	82
<i>Духновский С.В.</i> К вопросу о психологической надежности личности государственных гражданских и муниципальных служащих	14	<i>Мороз Е.Ю., Лантеева Н.В.</i> Проблема развития грамматического строя речи в онтогенезе	83
<i>Репин С.А.</i> Социализация личности в условиях современного российского образования	17	<i>Неретина Т.Г.</i> Психолого-педагогические аспекты понятия «нормальная личность»	85
Нормативное развитие личности	21	<i>Нечепуренко Д.В., Смолина Т.В.</i> Международные тесты по оценке образовательных достижений, учащихся как отражение представлений о нормальном развитии личности	88
<i>Арпентьева М.Р.</i> Развитие и диагностика самопонимания в студенческом возрасте	21	<i>Панькин В.С., Честюнина Ю.В.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и интернет-зависимого поведения у мужчин-геймеров	90
<i>Архипова В.А., Чаликова О.С.</i> Взаимосвязь показателей интеллекта студентов со шкалами МВП	24	<i>Овчарова Р.В.</i> Исследование взаимосвязи религиозной активности личности и ее адаптационных возможностей	92
<i>Белоусова С.А.</i> Психологический статус педагога современной образовательной организации как фактор его профессиональной успешности	25	<i>Петрич А.В.</i> Проблема личностной беспомощности в контексте представлений об особенностях функционирования семьи как системы	95
<i>Бехтерева А.В.</i> Некоторые аспекты социальной толерантности как качества личности студента – будущего врача	27	<i>Полякова И.В.</i> Психолого-педагогические аспекты развития личности: специфическое восприятие значимого	97
<i>Бойко А.Д., Девятковская И.В., Кружкова О.В.</i> Вандализм на рабочем месте: девиация или норма?	30	<i>Пономарева И.В.</i> Стратегии копинг-поведения в стрессовых ситуациях у подростков с личностной беспомощностью, воспитывающихся в условиях интерната	99
<i>Бородина Д.О.</i> К анализу взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции в юношеском возрасте	32	<i>Разгоняева Е.В.</i> Психологические зависимости современных студентов	100
<i>Воронин В.М., Ицкович М.М., Наседкина З.А., Свердлов С.А.</i> Экспериментальное исследование решения человеком оперативных задач в диалоге с компьютером	35	<i>Свирикова Н.В.</i> Нормативные кризисы развития как периоды изменений ценностно-смысловых ориентаций личности	102
<i>Воронина Н.В.</i> Нравственная активность личности и коррупционное поведение: постановка проблемы.	39	<i>Сизова Я.Н., Пономарева И.В.</i> Ретроспективный анализ феномена психологической беспомощности	105
<i>Всемирнова Ю.В., Мешалкина А.В.</i> Ролевые конфликты работающих женщин	40	<i>Скорых А.Д., Шамовская Т.В.</i> Развитие временной перспективы личности в старшем школьном возрасте	108
<i>Всемирнова Ю.В., Новикова М.В.</i> Удовлетворенность браком и особенности брачных установок в семьях молодых людей	42	<i>Скутин А.В., Ефименко Т.С.</i> О смехе с позиций нравственности (обзор литературы)	109
<i>Гернего Л.В.</i> Теоретическое осмысление проблемы отчуждения личности	44	<i>Скутина Н.А.</i> Особенности совладающего поведения женщин предпринимателей	113
<i>Городилова С.А.</i> Особенности личности подростков с различным типом ориентации на мнение сверстников	47	<i>Тарасова Л.В.</i> Моральная нормативность и психологическое благополучие личности	115
<i>Городцова Д.А., Юрганова О.Ю.</i> Исследование связи между удовлетворенностью браком родителей и самооценкой школьников подросткового возраста	50	<i>Тарасюго В.С., Скиртач И.А.</i> Нейроуправление творческим процессом как способ развития адаптивности личности	117
<i>Груби Т.В.</i> Особенности перфекционизма личности с позитивной и негативной направленностью	52	<i>Трушина И.А., Честюнина Ю.В., Овчинников М.В.</i> Теоретические аспекты проблемы вовлеченности личности в деятельность	119
<i>Ермакова А.А.</i> Экология культуры как значимый аспект развития успешно социализированной личности подростка	55	<i>Тыщук Д.С.</i> Аффективно-лабильный тип личности: особенности проявления специфических черт	122
<i>Ершова И.А., Смолдарев Ю.В.</i> Гендерные особенности родительства в постразводный период	58	<i>Усынина Т.П., Степанова Н.В.</i> Психологическая готовность к браку в молодежной среде	124
<i>Ефименко Т.С.</i> Об использовании гелотерапии/смехотерапии на занятиях по внеучебной практике в Южно-Уральском государственном медицинском университете	60	<i>Филенко И.А.</i> Особенности изменения структурных компонентов образа мира и адаптации личности в период ранней взрослости	127
<i>Жеребкина В.Ф.</i> Мотивация достижения успеха у старших дошкольников с различным социометрическим статусом	61	<i>Честюнина Ю.В., Котельникова Н.В.</i> Восприятие корпоративной культуры сотрудниками современного университета	131
<i>Заболотский Д.Н., Честюнина Ю.В.</i> Интернет-зависимость как фактор снижения производительности труда	63	<i>Честюнина Ю.В., Забелина Е.В.</i> Проблема диагностики психологического времени в организации	133
<i>Зайкова Е.А., Красник В.С., Ряжкин А.О.</i> Взаимосвязь локуса контроля со стратегиями совладающего поведения у студентов высших учебных заведений.	65	<i>Шабас С.Г.</i> Семья как условие нормативного развития ребенка в детском саду	135
<i>Змеева А.С.</i> Особенности профиля учителей с личностной беспомощностью в зависимости от стажа педагогической деятельности	67	<i>Шаповал И.А.</i> Интеграция и дезинтеграция личности в динамике границ Я	138
<i>Ильевская О.Ю., Сахарчук Н.Ю.</i> Особенности временной перспективы здоровых подростков и подростков с детским церебральным параличом	69	<i>Ясникова Е.Е., Кононученко Н.В.</i> Взаимосвязь личностных особенностей с синдромом эмоционального выгорания у работников скорой медицинской помощи	142
<i>Климова М.О.</i> Особенности субъектной регуляции подростков с личностной беспомощностью	71	<i>Чернова Н.М., Никитина О.Д.</i> Математический анализ результатов психологического тестирования на примере теста Лири	144
<i>Красник В.С., Кадочникова И.В.</i> Формирование ригидности сотрудников уголовно-исполнительной системы (на примере отдела безопасности)	73		

Клинико-психологические аспекты развития личности	
<i>Абросимова Е.А.</i> Возможности экзистенциального подхода в психологическом консультировании	146
<i>Авилев О.В., Вишицкина Н.Г., Иванова Г.Е.</i> Роль полипрофессиональной бригады в реализации потенциала личности	146
<i>Гребень Н.Ф.</i> Специфика построения межличностных отношений больными с различными психосоматическими заболеваниями	148
<i>Добровольская И.А.</i> СДВГ. Взгляд практикующего психолога	150
<i>Духновский С.В.</i> Оценка психологической надежности государственных гражданских и муниципальных служащих: описание психодиагностического комплекса	153
<i>Дьяков Д.Г.</i> К особенностям самоидентификации у лиц, зависимых от употребления алкоголя	154
<i>Дягилева Р., Байгужин П.А.</i> Психофизиологические маркеры виктимного поведения	158
<i>Ежова К.А.</i> Особенности психотерапии и проблемы реабилитации больных туберкулезом лёгких	161
<i>Зайцева А.Э.</i> Оценка тревожности, как составляющей характеристики качества жизни у подростков с различной соматической патологией	163
<i>Золотарева А.А.</i> Пилотажное исследование перфекционизма при аддитивных расстройствах	167
<i>Канашов А.Е., Куба Е.А.</i> Диспозиционные свойства личности подростков с вегетососудистой дистонией	168
<i>Колесов В.И.</i> Понятие личности в аспектах нормы и патологии у детей в современной России	170
<i>Куликова О.С.</i> Личностные факторы социальной адаптации пациентов, страдающих параноидной шизофренией	173
<i>Рагозинская В.Г.</i> Перфекционизм и соматизация у студентов вуза	176
<i>Распопин Е.В., Головина А.А.</i> Проективная диагностика социальной патологии (на примере криминального поведения)	179
<i>Резвушкин К.Е.</i> Шизотипическая личность в онтоантропологическом аспекте: к проблеме аутентичности в патологии	183
<i>Саури В.В.</i> Влияние типов воспитания родителей на гармоничное развитие ребенка	184
<i>Сергеева Д.Н.</i> Креативность и психические расстройства личности	186
<i>Серова И.А., Титова М.В.</i> Таблетка от любви в норме и патологии развития личности	189
<i>Соловьева С.Л.</i> Психологические факторы превращения личности здорового в личность больного	190
<i>Сысоева О.В., Ткаченко О.И., Александрова В.В., Блохин Г.Р.</i> Функциональный анализ причин физической травмы, посредством детского рисунка (аналитический подход)	192
<i>Тодышева Т.Ю.</i> Отношение к девиантному поведению у лиц с алкогольной зависимостью	196
<i>Труфанова О.К.</i> Особенности восприятия времени больными с рекуррентным депрессивным расстройством	198
<i>Уварова О.Н.</i> Функциональные состояния вегетативной нервной системы у лиц с различными типами привязанности	200
<i>Фомина А., Вист Н.В.</i> Исследование особенностей восприятия внутрисемейных отношений детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта	202
<i>Фоминых Е.С.</i> Хронотоп виктимной личности	204
<i>Холодцева Е.Л., Лобанов М.В.</i> Особенности психологических защит личности с зависимостью от опиоидных или синтетических форм наркотических веществ	207
Психолого-педагогические аспекты развития личности	209
<i>Айчувакова Е.Р., Омуралиева Г.М.</i> Роль внеурочной деятельности в реализации региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области	212
<i>Акмалов А.Ю.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	212
<i>Аксенова О.А., Борисенко Ю.В.</i> Особенности психического развития процессов памяти и внимания детей младшего школьного возраста	214
<i>Антропова Л.Г.</i> Развитие рефлексивной деятельности студентов как условие формирования готовности к самообразованию	215
<i>Арбатская К.И.</i> Личностные особенности родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями	218
<i>Байгабулова С.О.</i> Адаптация к условиям обучения в ведомственном вузе как психолого-педагогический аспект профессионального становления личности будущих офицеров МВД	220
<i>Бобыкина И.А.</i> Культура самообразования как показатель развития личности	222
<i>Борисова Д.Б.</i> Информированность и вовлеченность родителей в образовательный процесс как основа конструктивного взаимодействия	224
<i>Боровик И.В.</i> Развитие личностных качеств детей посредством творчества в условиях Муниципального бюджетного учреждения социального обслуживания Травниковского центра помощи детям	227
<i>Боталова К.В., Куртиков А.Р.</i> Личностные особенности интернет-зависимых подростков	229
<i>Брагина Т.С., Куртиков А.Р.</i> Развитие социального интеллекта как условие становления личности подростка	232
<i>Варченко Л.Ю.</i> Занятия по физическому воспитанию как средство формирования произвольности у старших дошкольников	234
<i>Васильевская Е.А., Хасьянова А.М.</i> Эмоционально-ценностный компонент профессионального самосознания студентов разных специальностей	236
<i>Васильева Т.И.</i> Соотношение понятий «психологическое» и «психическое» здоровье в контексте деятельности педагога-психолога дополнительного образования	239
<i>Ветренко С.В., Баранова Е.А.</i> Профилактика нарушений психического здоровья у никотинозависимых подростков	242
<i>Вист Н.В.</i> Диагностика девиантного поведения как фактор повышения эффективности профилактического педагогического воздействия	246
<i>Водяха С.А., Водяха Ю.Е.</i> Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности	249
<i>Гаранина Ж.Г.</i> Психологические аспекты личностно-профессионального саморазвития студентов	252
<i>Горова О.А., Боцвин А.В.</i> Формирование действия моделирования в начальной школе	255
<i>Гостищева Е.С.</i> Проблема социализации воспитанников детского дома	257
<i>Грибоедова О.И.</i> Группа психологической поддержки как эффективная форма помощи приемным родителям	259
<i>Григорьева М.А.</i> Социализация детей с ОВЗ средствами изобразительного искусства в условиях дополнительного образования	261
<i>Гук Н.В.</i> Условия применения игровых приемов, игр и упражнений в педагогической работе воспитателя по речевому развитию детей дошкольного возраста	264
<i>Гуслякова Н.И.</i> Роль педагогической рефлексии в процессе профессионального обучения студентов	266
<i>Демчура С.С.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования экономической культуры	269
<i>Ермакова З.А., Горбунова Г.П.</i> Развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности: экспериментальное исследование	272
<i>Желнина Ю.В., Матанцева Т.Н.</i> Исследование взаимосвязи нарушения письма и формально-динамических свойств личности младших школьников.	275
<i>Журавлева Ю.А.</i> «Кризисные профили» личности субъектов педагогического процесса	277
<i>Забродина И.В., Махмутова Л.Г.</i> Гендерный аспект в подготовке будущих учителей начальной школы	278
<i>Ивакина К.С., Сошникова Н.Г.</i> Проблема формирования и использования невербальных средств общения в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития	281
<i>Каргина А.Е.</i> Особенности развития содержательных характеристик эмоционального интеллекта личности студентов различных направлений подготовки	283
<i>Карпушкина Е.А.</i> Адаптация младших школьников с билингвизмом к учебному процессу	284
<i>Козин А.М.</i> Формирование психологической безопасности личности как фактор здоровьесберегающего образования	286
<i>Колеева Э.Р.</i> Формирование способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке. Определение понятий.	289
	294

<i>Колесова Н.А.</i> Основные методы и приемы формирования речи у детей дошкольного возраста	296	<i>Рождественна Е.В.</i> Групповые проекты и игровые тренинги как средство воспитания толерантности у младших школьников	364
<i>Колкова С.М.</i> Психолого-педагогические аспекты развития личности будущих полицейских	299	<i>Росина Н.Л., Шулакова А.А.</i> Особенности ценностных ориентаций и самоактуализации студентов	367
<i>Кондаурова О.П.</i> Психопрофилактика и развитие эмоциональной сферы дошкольника	301	<i>Танина Д.А.</i> Влияние танцев и танцевально-двигательных упражнений на развитие личности подростка	368
<i>Крепец И.В.</i> Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения подростков посредством АРТ-терапии.	303	<i>Скрипова Н.Е., Рева И.Е.</i> Психологические механизмы развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии	370
<i>Куцеева Е.Л.</i> Здоровье личности учителя и ученика: нарушения, пути коррекции и профилактики	306	<i>Собанцева С.Ю.</i> Психологическая готовность ребенка к школе как необходимое условие успешного обучения	372
<i>Макушкина С.И.</i> Организация качественного сопровождения образовательной деятельности в прогимназии	308	<i>Танина Я.В.</i> Мотивация к обучению в школе и успешная адаптация первоклассника	374
<i>Маликов Л.В., Усынина Т.П.</i> Особенности эмоционального выгорания педагогов	311	<i>Хиллинская М.Г.</i> Теоретические аспекты проблемы умственного развития детей дошкольного возраста	377
<i>Малютина Т.В.</i> Психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов на этапе обучения в вузе	313	<i>Чикарев В.Н., Домаренкова Н.В.</i> Социально-психологические факторы вовлечения женщин в террористическую деятельность	380
<i>Марченко Е.М.</i> Психолого-педагогические задачи метода решения практических кейсов в преподавании дисциплины «Конфликтология в социальной работе»	315	<i>Шерешик Н.Н.</i> Развитие саморегуляции поведения старших дошкольников в дидактических играх	382
<i>Махмутова Л.Г.</i> Формирование профессиональных компетенций будущих учителей в проектной деятельности	317	<i>Шумова М.С.</i> Игровые приемы обучения в педагогической деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения	385
<i>Мингажева Е.А.</i> Влияние балльно-рейтинговой системы оценивания на уровень самообразования обучающихся в вузе	319	Проблемы развития личности людей с ограниченными возможностями здоровья	389
<i>Мичурин Ю.А.</i> Психолого-педагогические аспекты социализации детей дошкольного возраста с гиперактивным поведением	321	<i>Аидина Ю.О.</i> Особенности отцовского отношения к ребенку младшего школьного возраста с нарушением зрения	389
<i>Моисеева Е.В.</i> Формирование стиля медиапотребления как условие личностного развития современного студента	325	<i>Андрющенко Е.В.</i> Информационно-коммуникационные технологии в системе коррекционной работы учителя-дефектолога	390
<i>Морозова И.С., Воронова Е.В.</i> Взаимосвязь содержательных характеристик личностного компонента психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности на начальном этапе обучения в вузе	328	<i>Баранов С.Н., Мусихина С.А.</i> Диагностика и коррекция зрительного восприятия детей среднего школьного возраста с легкой степенью нарушения интеллекта	391
<i>Морозова И.С., Морозов Е.В.</i> К проблеме изучения особенностей эмоционального выгорания педагогов, занимающих руководящие должности	330	<i>Башимакова С.Б., Станислеско И.В.</i> Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией	393
<i>Мурашева С.В.</i> Психолого-педагогические аспекты адаптации и интеграции подростков-мигрантов	332	<i>Бейсембекова М., Вист Н.В.</i> Влияние типов семейного воспитания на психическое состояние детей с ЗПР младшего школьного возраста	395
<i>Наседкина З.А., Спылаев Д.О.</i> Экспериментальное исследование решения оперативных задач в условиях неопределенности	335	<i>Белякова О.Ю., Морозова Н.Л.</i> Развитие памяти у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата	397
<i>Небыкова С.В.</i> Особенности мотивации студентов, бывших воспитанников детских домов	337	<i>Вельдер П.М., Иванова Е.Ю.</i> Развитие личности у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях учебно-коррекционного отделения ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования»	399
<i>Никитченко М.А., Павлоцкая Я.И.</i> Социально-психологические факторы социальной активности личности в реальном взаимодействии и в сети «Интернет»	339	<i>Вист Н.В.</i> Развитие связной устной речи посредством театрально-игровой деятельности у детей с синдромом Дауна	401
<i>Носова Т.А.</i> Мотивация профессионального роста педагогов прогимназии в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: взаимодействие на основе сотворчества	342	<i>Волкова Л.В.</i> Особенности самооценки у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью	402
<i>Ожерельева О.В.</i> Развитие навыков самостоятельной работы учащихся подросткового возраста в музыкальном воспитании	344	<i>Вострокнутова Т.Ф., Ситникова Л.Р.</i> Развитие релевантных гендерных установок у учащихся общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья восьми-десяти лет с лёгкой степенью умственной отсталости	406
<i>Осолодкова Е.В., Ильин А.А.</i> Выявление психологических последствий влияния информационных технологий на развитие подростков	346	<i>Гайфуллина К.А.</i> Организация дополнительного художественного образования в коррекционной школе 8 вида	409
<i>Панкова Д.С., Кирпиков А.Р.</i> Татуировка и принятие себя как характеристики личности подростка	347	<i>Галасюк И.Н., Морозова И.Г., Шинина Т.В.</i> Родительский консилиум как инструмент развития личностных ресурсов родителя и особого ребенка	411
<i>Пелихова А.В.</i> Индивидуальная здоровьесберегающая деятельность как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста	349	<i>Галимова Р.З.</i> Исследование внутриличностного конфликта у детей младшего школьного возраста, с нарушением речи	414
<i>Пенюджек Е.В.</i> Психолого-педагогические особенности изучения личности студентов-психологов в контактной работе	350	<i>Ганжа О.Н.</i> Слухоречевое развитие детей дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией на разных этапах реабилитации	416
<i>Первитская А.М.</i> Манипуляция в структуре личности педагога	352	<i>Гольдфарб О.С., Кочутина М.И.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов-дефектологов Челябинского государственного университета	418
<i>Перезва И.А.</i> Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний личности дошкольников	354	<i>Гольдфарб О.С., Пятковская И.А.</i> Исторический экскурс и современный опыт подготовки тифлокомментаторов в процессе обучения бакалавров дефектологического образования	420
<i>Пислегина Е.А., Данилова В.С., Лобаскова М.М.</i> Эмоциональные проблемы дошкольников в связи с детско-родительскими отношениями	356	<i>Дарган А.А.</i> Присвоение и проявление социальной субъектности людьми с инвалидностью: к постановке проблемы исследования	422
<i>Прозорова А.С., Кувалдина Е.А.</i> Исследование социальной адаптации пятиклассников	359	<i>Дорохова О.Ф.</i> Формирование коммуникативной компетенции учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью	424
<i>Пушкарева О.В.</i> Оценка наркоситуации среди студентов первого курса ТулГУ	362		

<i>Зеленцова Н.Н.</i> Возможности колокольного звона при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	427	<i>Романович Н.А.</i> Адаптация обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к условиям профессионального образования как компонент их индивидуальной образовательной траектории	488
<i>Капчевская Н.Д.</i> Методические аспекты коррекционного обучения развития личности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью на уроках чтения	429	<i>Рубченя С.Л.</i> Особенности взаимодействия родителей и детей с РАС раннего возраста	491
<i>Качанова С.А.</i> Формирование личностной компетенции учащихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью как условие успешной интеграции в общество	432	<i>Рязанова А.В.</i> Формирование временных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	493
<i>Кенебас А.Г.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	434	<i>Скрипкина Н.В.</i> Сопровождение формирования нравственных форм поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья	496
<i>Ковалева Ю.В.</i> Особые потребности в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	436	<i>Степанова Н.А., Забелина В.С.</i> Исследование влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки младших школьников с задержкой психического развития	499
<i>Колкова С.М.</i> Проблема самоотношения и межличностных отношений у подростков с нарушением слуха	438	<i>Тараненко Е.В.</i> Трудности и проблемы социальной адаптации людей с ОВЗ в современном обществе	500
<i>Конева О.Б., Дурбажева Е.В.</i> Проблемы социально-психологической поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья	440	<i>Телелюева Т.Н., Степанова А.К., Трофимова Г.С.</i> Проблемы внедрения инклюзивного образования для детей с нарушением зрения	502
<i>Коновалова Я.В., Горбунова Н.Е.</i> Особенности развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями речи	443	<i>Тулякова А.И., Пешикова Н.А.</i> Исследование произвольного внимания младших школьников с нарушением зрения	504
<i>Кормушина Н.Г.</i> Основные принципы арт-терапевтического взаимодействия с детьми с ЗПР	445	<i>Хмелькова Е.В., Маньлова Е.А.</i> К вопросу изучения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников	506
<i>Краснова С.Н., Шешукова Н.Н.</i> К вопросу предрасположенности к дисграфии дошкольников с общим недоразвитием речи	448	<i>Цветкова Н.В., Головенкина Ю.В.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии активного словаря у детей с дизартрией	508
<i>Кузнецова Д.Т., Климкина Е.А.</i> Использование логоритмики при формировании моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	451	<i>Черных Л.А.</i> Особенности личностного развития старших дошкольников с ДЦП	511
<i>Лаптева Н.В., Полушина А.С.</i> Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР	453	<i>Чернышова И.Г.</i> Проектно-исследовательская деятельность как средство развития познавательной активности старших дошкольников с ОВЗ	513
<i>Логинова Д.С.</i> Общение со сверстниками в пространстве Лекотеки как одно из условий формирования личности детей с ограниченными возможностями здоровья	455	<i>Шаповалова Л.А., Колтышева О.А., Чернева С.П.</i> Развитие личности детей с ограниченными возможностями здоровья как комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая проблема	515
<i>Мамлеева Е.А.</i> Коррекция коммуникативных и эмоционально-волевых отклонений младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и интеллекта	457	<i>Шатилова Е.В.</i> Слепоглухие: расширяя границы доступного	517
<i>Матюхина О.А., Степанова Н.А.</i> Проявления отклоняющегося поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью	459	<i>Шешукова Н.Н., Воронова Е.Ю.</i> Активизация словаря младших дошкольников с общим недоразвитием речи как профилактика личностных нарушений	519
<i>Меркурьева Ж.Н.</i> Развитие личности детей с синдромом Дауна в условиях вспомогательной школы	461	<i>Яковлева Г.В.</i> Подготовка педагогов ДОУ к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительных профессиональных программ	521
<i>Мишланова Л.Ф.</i> LEGO-мозаика, как прием в работе учителя – дефектолога по формированию элементарных математических представлений у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста	464	Статьи студентов	524
<i>Нестерёнок Н.Л.</i> Современные подходы к проблеме сенсорного развития обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью	465	<i>Анохина А.И.</i> Организация летнего отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов	524
<i>Новгородова Ю.О., Кириллова М.К.</i> Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии	468	<i>Бенькова В.Ю.</i> Особенности психокоррекционной работы при раннем детском аутизме	525
<i>Манина В.А., Корнеева В.А.</i> Теоретические основы социально-психологической работы с детьми-инвалидами	471	<i>Бычанина Т.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья	528
<i>Новгородова Ю.О., Столбова Е.В.</i> Особенности пространственных представлений младших школьников с различными типами мануальной асимметрии	473	<i>Боровик Н.В.</i> Нормативно-правовое регулирование социальных проблем детей с ОВЗ	529
<i>Пентюхова А.В.</i> Технологии использования «мягкого алфавита» в речевой работе с детьми дошкольного возраста	474	<i>Бухарина А.А., Мещерякова К.А.</i> Влияние ОВЗ на развитие личности	531
<i>Пиняскина М.В., Ионова М.С.</i> Особенности самооценки и уровня притязаний подростков с лёгкой степенью умственной отсталости	476	<i>Ермош В.О.</i> Программа формирования устойчивости в коррупционно-провоцирующей ситуации	533
<i>Попова Е.Г.</i> Социализация детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования	478	<i>Кайгородова М.П.</i> Патологические особенности протекания корсаковского синдрома	535
<i>Пьянкова А.В.</i> Необходимость формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией	480	<i>Кирилов В.М.</i> Переживание террористической угрозы косвенными жертвами теракта	537
<i>Пяткова И.А.</i> Экспериментирование как средство развития познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	482	<i>Мезенцева В.А.</i> К вопросу индивидуального социально-психологического сопровождения студентов с нарушениями развития, обучающихся в высшем учебном заведении	540
<i>Ревина И.А.</i> Формирование игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью	484	<i>Савина В.А.</i> К вопросу о коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью	524
		<i>Сусенкова Ю.Ю.</i> Виктимность личностных качеств вследствие алкоголизма	544
		<i>Терещенко А.С.</i> Проблемы развития навыков общения у слабовидящих детей	546
		<i>Фаттахова Л.Ф.</i> Анализ взаимосвязи образа семьи у подростков и проявляющихся у них акцентуаций характера	549
			553

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Материалы

Всероссийской научно-практической конференции

Подписано в печать 20.11.2017. Формат 84×108 1/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 116,13. Уч-изд. л. 74,34.
Тираж 200 экз. Заказ № 397.
Цена договорная.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика.
ООО «Печатный двор».
г. Челябинск, ул. К. Либкнехта, 1